



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

DANIELI ASSUNÇÃO CARDOZO

Análise do contexto escolar no pós-pandemia da Covid-19:
rastreamento das percepções de violência no interior de uma escola pública do
município de Marília-SP

Marília
2025

DANIELI ASSUNÇÃO CARDOZO

Análise do contexto escolar no pós-pandemia da Covid-19:
rastreamento das percepções de violência no interior de uma escola pública do
município de Marília-SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

Marília
2025

C268a Cardozo, Danieli Assunção

Análise do contexto escolar no pós-pandemia da Covid-19 :
Rastreamento das percepções de violência no interior de uma
escola pública do município de Marília-SP / Danieli Assunção
Cardozo. -- Marília, 2025
141 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

1. Educação. 2. Violência escolar. 3. Direitos humanos na
educação. I. Título.

Danieli Assunção Cardozo

Análise do contexto escolar no pós-pandemia da Covid-19:
rastreamento das percepções de violência no interior de uma escola pública do
município de Marília-SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações,
Trabalho e Movimentos Sociais

Banca Examinadora

Profa. Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Câmpus de Marília
Orientadora

Profa. Dra. Walkiria Martinez Heinrich Ferrer
Universidade de Marília

Profa. Dra. Tânia Barbosa Martins
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Câmpus de Marília

Marília, 12 de março de 2025.

À memória eterna de meu pai, Pedro, que me ensinou a sonhar e perseverar. E à minha mãe, Cida, alicerce de vida e mestra dos seus próprios [incomensuráveis] saberes.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, fonte de sabedoria e força, por ter me guiado em cada etapa desta jornada acadêmica. Sua presença me sustentou nos momentos de incerteza e me concedeu coragem para seguir em frente. Elevo meu agradecimento a Nossa Senhora, refúgio e inspiração, por guiar meus passos e confortar meu coração neste desafio.

Ao concluir esta etapa tão significativa da minha trajetória acadêmica, sinto-me imensamente grata e honrada por todo o apoio e incentivo que recebi ao longo do percurso. O mestrado foi um período de intenso aprendizado, desafios e crescimento, e nada disso teria sido possível sem a colaboração e o suporte de diversas pessoas e instituições.

Em primeiro lugar, expresso minha profunda gratidão ao Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Unesp Campus Marília, por acolher a mim e minha pesquisa. Agradeço aos servidores da Faculdade de Filosofia e Ciências e ao Comitê de Ética da Universidade, cujo trabalho e dedicação foram importantes para que a pesquisa fosse desenvolvida, garantindo que todos os recursos administrativos ocorressem da melhor forma possível.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Processo 130452/2023-8), o qual agradeço o apoio financeiro e institucional, essencial para a realização desta pesquisa. Sem esse incentivo, a concretização deste trabalho teria sido muito mais desafiadora.

Minha mais sincera gratidão à minha orientadora, Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, por sua orientação precisa, paciência e incentivo constante. Seu compromisso com a pesquisa e sua dedicação à formação de seus(suas) alunos(as) foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço, ainda, a todos os membros do grupo de pesquisa Núcleo de Diversidade Sexual e Identidade de Gênero (NUDISE).

Agradeço aos(às) pesquisadores(as) membros da banca de qualificação e defesa, titulares e suplentes: Professora Marilda da Silva (Unesp-Araraquara), Professora Walkíria Martinez Heinch Ferrer (Unimar), Professora Tânia Barbosa Martins (Unesp-Marília), Professora Camila Mugnai Vieira (Unesp-Marília) e Professor

Thiago Cury Luiz (Universidade Federal do Mato Grosso). E a todos(as) os (as) professores(as) vinculados(as) ao Programa de Pós-graduação em Educação, que contribuíram diretamente ao longo da minha trajetória acadêmica. Menciono meu reconhecimento à Diretora da Unesp-Marília, Profa. Ana Clara Bortoleto Nery e aos coordenadores do Programa, Professor Coordenador Henrique Tahan Novares e Professora Vice-coordenadora Aila Narene Dahwache Criado Rocha; e aos(as) servidores(as) da Seção Técnica de Pós-Graduação, cujo suporte e comprometimento foram essenciais para o andamento da pesquisa. Aos demais colegas, agradeço a convivência e as trocas de conhecimento ao longo dessa caminhada. Os desafios do mestrado foram mais leves e enriquecedores graças à parceria e aos debates compartilhados, que sempre trouxeram novas perspectivas e aprendizados valiosos.

Agradeço, com profunda saudade ao meu pai Pedro (*in memorian*), com amor incondicional à minha mãe Aparecida, ambos meus eternos alicerces e inspiração através de suas forças e valores. Aos meus queridos irmãos e irmãs, incluindo a inesquecível Valdirene (*in memorian*), pelo apoio constante. E aos meus sobrinhos(as) que trazem alegria e renovação à minha vida, minha sincera gratidão por fazerem parte desta jornada.

Por fim, mas não menos importante, meu companheiro Luiz Gustavo Leme, e aos meus filhos, Pedro e Alice, pelo amor, paciência e compreensão. O apoio incondicional de vocês foi essencial para que eu pudesse seguir firme nesta jornada. Cada palavra de incentivo e cada gesto de carinho foram fundamentais. E ainda todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esse trabalho pudesse ser desenvolvido, meu mais sincero agradecimento.

“Pensar na educação é pensar nas gerações futuras e no futuro da humanidade. É algo profundamente arraigado na esperança e exige generosidade e coragem.”

Papa Francisco (BERGGIOLIO, 2020, np.)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a percepção de professores sobre violência no espaço escolar de uma escola pública estadual, localizada na Zona Oeste da cidade de Marília-SP, conforme trazemos nessa dissertação. A proposta foi investigar os fenômenos de violência escolar ocorridos nesse período pós-pandemia da Covid-19 sob a perspectiva dos Direitos Humanos. A convivência escolar tece as relações entre alunos e professores e a escola, enquanto espaço de trocas e socialização, torna-se condutora para formação da cidadania. A escolha desse tema ocorreu em virtude dos problemas contemporâneos que se manifestam nas escolas, chamando a atenção de toda população e da imprensa nacional, que mencionam reportagens retratando ocorrências de violência escolar, ocasionadas de diversas formas, seja interna ou externamente à escola. A metodologia da pesquisa proposta foi a investigação da realidade escolar por meio de questionário *on-line*, com perguntas pré-estabelecidas destinadas ao corpo docente da referida escola. Foram aferidos dados socioeconômicos, com questões sobre sexo, idade, raça/etnia, perfil familiar etc.; informações sobre a vivência profissional, com questões que reportam ao tempo da atuação de trabalho nas escolas, área de atuação em que ministra as aulas, além do turno lecionado; observação do docente sobre condição escolar com perguntas sobre a percepção de violência na vizinhança, riscos de roubo, assalto, sequestro, acidente etc.; questões sobre a violência no ambiente escolar abordando assuntos como preconceito, agressão, ameaça, violência na forma física, sexual, moral, verbal e presença de armas (branca ou de fogo) na escola; bem como as condições de segurança dos docentes dentro e fora da escola. O material escolhido para tal foi a aplicação do questionário por meio da utilização do *Google Forms* e uso de recursos digitais para análise do conteúdo quantitativo. Para a aplicação dos instrumentos, foi feito um planejamento amostral para garantir que os dados coletados permitissem inferência estatística. Embora os professores tenham manifestado engajamento para o preenchimento do questionário, a amostra contou com praticamente a metade da quantidade prevista (27 questionários de 55 possíveis), ainda assim, não inviabilizando o exercício de inferência inicialmente proposto. Essa amostra foi considerada satisfatória, pois permitiu a composição de um quadro descritivo e geral sobre a opinião dos(as) professores(as) acerca dos temas tratados. Participaram da pesquisa 27 docentes de um grupo de 55 professores da escola, o que corresponde a 49,1% do total ($n = 27$). A análise estatística foi utilizada para o cálculo percentual e construção de gráficos na organização e interpretação dos dados, compreendendo então a tabulação dos dados gerados pelas respostas emitidas a essas perguntas em Tabelas e Gráficos.

Palavras-chave: Educação; Violência Escolar; Direitos Humanos na Educação.

ABSTRACT

This project aimed to investigate teachers' perceptions of violence in the school environment of a public state school located in the West zone of the city of Marília-SP, as detailed in this report. The proposal was to investigate school violence phenomena occurring in this post-COVID-19 pandemic period from the perspective of human rights. School life weaves the relationships between students and teachers, and the school, as a space for exchange and socialization, becomes instrumental in shaping citizenship. The choice of this theme was due to the problems presented in recent times in schools, drawing the attention of the entire population and the national press, which mention reports depicting occurrences of school violence, caused in various ways, whether internally or externally to the school. The proposed research methodology was the investigation of the school reality through an online questionnaire with pre-established questions aimed at the teaching staff of the mentioned school. Socioeconomic data were collected, with questions about sex, age, race/ethnicity, family profile, etc.; information about professional experience, with questions regarding the length of time working in schools, area of expertise where classes are taught, as well as the teaching shift, etc.; teacher's observations about school conditions with questions about the perception of violence in the neighborhood, risks of theft, robbery, kidnapping, accidents, etc.; questions about violence in the school environment addressing issues such as prejudice, aggression, threats, physical, sexual, moral violence, verbal abuse, and the presence of weapons (bladed or firearms) in the school; as well as the security conditions of teachers inside and outside the school. The material chosen for this purpose was the application of the questionnaire using Google Forms and digital resources for the analysis of quantitative content. A sampling plan was made for the application of the instruments to ensure that the collected data allowed statistical inference. Although teachers reported engagement in filling out the questionnaire, the sample consisted of almost half of the expected quantity (27 questionnaires out of 55 possible), yet not making the initially proposed inference exercise unviable. This sample was considered satisfactory as it allowed the composition of a descriptive and general overview of the teachers' opinions on the topics addressed. A total of 27 teachers participated in the research out of a group of 55 teachers from the school, which corresponds to 49.1% of the total ($n = 27$). Statistical analysis was employed for percentage calculation and graph construction in the organization and interpretation of data, thus comprising the tabulation of data generated by the responses to these questions in tables and graphs.

Keywords: Education; School Violence; Human rights in education.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Nuvem de recorrência de palavras dos relatos da percepção pessoal de ações e atitudes que possam instigar casos de violência na escola.....	92
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo e idade dos(as) participantes da pesquisa	68
Gráfico 2 – Tempo em que o(a) participante leciona na escola onde o questionário foi aplicado.....	72
Gráfico 3 – Percepção de violência na escola pelo(a) participante com o retorno às aulas presenciais, logo após o período de quarentena da Covid-19.....	76
Gráfico 4 – Seguindo uma escala de 0 a 10, onde 0 significa o mais baixo risco e 10 o mais alto, média do risco que os(as) participantes consideraram correr ou já ter corrido no interior da escola.....	81
Gráfico 5 – Perspectivas pessoais, considerando a dinâmica escolar, com a retomada das aulas presenciais após o período de quarentena da Covid-19.....	85
Gráfico 6 – Considerando o ambiente escolar após o período de quarentena da Covid-19, quais situações o(a) participante teve conhecimento.....	89
Gráfico 7 – Sobre a vivência e a segurança no local de trabalho, nos últimos 12 meses, o(a) participante se sente	95
Gráfico 8 – Se nos últimos 12 meses, nas proximidades da escola, o(a) participante viu ou ouviu falar.....	100
Gráfico 9 – Nos últimos 12 meses, como o(a) participante se sente em relação à sua própria segurança	107
Gráfico 10 – Nos últimos 12 meses, os(as) participantes consideram que a violência dentro desta escola	108
Gráfico 11 – Sobre as vivências escolares em situações de violência nos últimos 12 meses	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Manchetes do site Marília Notícia de reportagens sobre as violências no âmbito escolar, registradas na região, publicadas entre os meses de abril de 2023 a agosto de 2024, em ordem cronológica.....	57
Quadro 2 – Seções temáticas do questionário.....	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número e percentual de crianças e adolescentes vítimas de violência por tipologia e faixa etária (2012 a 2022)	27
Tabela 2 – Idade dos participantes.....	66
Tabela 3 – Cidades onde residem os(as) participantes.....	66
Tabela 4 – Bairros onde residem os(as) participantes (Marília).....	67
Tabela 5 – Bairros onde residem os(as) participantes (Garça).....	67
Tabela 6 – Sexo dos(as) participantes	68
Tabela 7 – Sobre a identidade de gênero dos(as) participantes.....	69
Tabela 8 – Sobre a raça ou cor dos(as) participantes	69
Tabela 9 – Escola(s) onde atua enquanto Professor(a)	69
Tabela 10 – Quantidade de indivíduos que residem no mesmo núcleo familiar do(a) participante	70
Tabela 11 – Renda bruta familiar mensal	70
Tabela 12 – Há quanto tempo o(a) participante leciona	71
Tabela 13 – Há quanto tempo o(a) participante leciona na escola onde o questionário foi aplicado.....	72
Tabela 14 – Qual a quantidade de horas/aula média o(a) participante leciona na escola em que o questionário foi aplicado.....	73
Tabela 15 – Área do conhecimento em que a docência do(a) participante se concentra.....	73
Tabela 16 – Qual(ais) etapa(s) da educação básica o(a) participante leciona na escola onde o questionário foi aplicado	74
Tabela 17 – Qual(ais) turno(s) o(a) participante leciona na escola onde o questionário foi aplicado.....	74
Tabela 18 – Quanto à percepção de violência, como o(a) participante classifica a escola onde leciona.....	75
Tabela 19 – Quanto à percepção de violência, como o(a) participante classifica o bairro em que a escola está localizada	75

Tabela 20 – Com o retorno às aulas presenciais, logo após o período de quarentena da Covid-19, qual a percepção de violência na escola pelo(a) participante.....	76
Tabela 21 – Quais recursos os(as) participantes consideram importantes para a segurança na escola	77
Tabela 22 – Seguindo uma escala de 0 a 10, na qual 0 significa o mais baixo risco e 10 o mais alto, qual risco os(as) participantes consideraram correr ou já ter corrido no interior da escola	80
Tabela 23 – Se com a retomada das aulas presenciais após o período de quarentena da Covid-19, o(a) participante sofreu alguma forma de discriminação ou preconceito com relação ao seu corpo	82
Tabela 24 – Se com a retomada das aulas presenciais após o período de quarentena da Covid-19, o(a) participante sofreu preconceito referente à sua forma de se vestir	83
Tabela 25 – Se com a retomada das aulas presenciais após o período de quarentena da Covid-19, o(a) participante sofreu agressão física ou psicológica.....	83
Tabela 26 – Se com a retomada das aulas presenciais após o período de quarentena da Covid-19, o(a) participante sofreu ameaças ou outra(s) forma(s) de violência	83
Tabela 27 – Se com a retomada das aulas presenciais após o período de quarentena da Covid-19, o(a) participante sofreu, direta ou indiretamente, assédio sexual.....	84
Tabela 28 – Se com a retomada das aulas presenciais após o período de quarentena da Covid-19, o(a) participante sofreu xingamento ou outra forma de violência direta, vinda de outro funcionário da escola	84
Tabela 29 – Considerando o ambiente escolar após o período de quarentena da Covid-19, se o(a) participante tomou ciência de alguém que estivesse com arma de fogo dentro da escola (com exceção daqueles que trabalham com a segurança pública)	86
Tabela 30 – Considerando o ambiente escolar após o período de quarentena da Covid-19, se o(a) participante ficou sabendo de alguém que estivesse com arma de fogo próximo da escola	86

Tabela 31 – Considerando o ambiente escolar após o período de quarentena da Covid-19, se o(a) participante presenciou ou ficou sabendo de pessoas consumindo bebidas alcoólicas dentro da escola	87
Tabela 32 – Considerando o ambiente escolar após o período de quarentena da Covid-19, se o(a) participante presenciou ou ficou sabendo que os(as) estudantes usam ou usaram drogas ilícitas	87
Tabela 33 – Considerando o ambiente escolar após o período de quarentena da Covid-19, se o(a) participante presenciou ou ficou sabendo que os(as) estudantes vendem drogas	88
Tabela 34 – Considerando o ambiente escolar após o período de quarentena da Covid-19, se o(a) participante presenciou ou ficou sabendo de estudantes destruindo ou pichando o patrimônio público da escola.....	88
Tabela 35 – Ao ir trabalhar e quando o(a) participante sai da escola, como se sente	94
Tabela 36 – Se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) xingando, ofendendo ou insultando outras pessoas	96
Tabela 37 – Se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) consumindo drogas.....	97
Tabela 38 – Se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) vendendo drogas	97
Tabela 39 – Se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) consumindo bebida alcoólica	98
Tabela 40 – Se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) assaltando (tomando as coisas de alguém usando a força).....	98
Tabela 41 – Se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) furtando (pegando as coisas de alguém sem que este perceba).....	99
Tabela 42 – Se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) armado(a) (com revólver, faca, canivete, navalha, pedaço de pau, porrete etc.).....	99
Tabela 43 – Como o(a) participante se sente em relação à sua própria segurança ao andar pelas ruas do bairro onde mora.....	103

Tabela 44 – Como o(a) participante se sente em relação à sua própria segurança dentro de casa	104
Tabela 45 – Como o(a) participante se sente em relação à sua própria segurança no percurso escolar (chegada e saída da escola)	104
Tabela 46 – Como o(a) participante se sente em relação à sua própria segurança dentro da sala de aula	105
Tabela 47 – Como o(a) participante se sente em relação à sua própria segurança dentro da escola, mas fora da sala de aula	105
Tabela 48 – Nos últimos 12 meses, os(as) participantes consideram que a violência dentro desta escola	108
Tabela 49 – Nos últimos 12 meses, os(as) participantes consideram que, quando dentro da escola, se sentem	109
Tabela 50 – Partindo das vivências escolares em situação de violência nos últimos 12 meses, os(as) participantes responderam se algum(a) aluno(a) gritou com ele(a), na escola	111
Tabela 51 – Partindo das vivências escolares em situação de violência nos últimos 12 meses, os(as) participantes responderam se algum(a) aluno(a) o(a) ofendeu com palavras (xingamentos, palavrões etc.), na escola	112
Tabela 52 – Partindo das vivências escolares em situação de violência nos últimos 12 meses, os(as) participantes responderam se algum(a) aluno(a) o(a) agrediu ou tentou agredi-lo(a) fisicamente (empurrão, tapa, jogar objetos etc.), na escola	113
Tabela 53 – Partindo das vivências escolares em situação de violência nos últimos 12 meses, os(as) participantes responderam se consideram seguro trazer dinheiro ou algum objeto de valor para a escola	113
Tabela 54 – Partindo das vivências escolares em situação de violência nos últimos 12 meses, os(as) participantes responderam se alguém tomou alguma coisa sua (dinheiro, material, relógio ou qualquer outro objeto), usando a força, armas ou o(a) ameaçando, na escola	114

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	29
3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	45
4 MÍDIA E VIOLÊNCIA ESCOLAR	49
4.1 Escola: espaço das civilidades	50
4.2 Violência no espaço escolar	53
5 QUESTIONÁRIO PARA ANÁLISE DO CONTEXTO DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR NO PÓS-PANDEMIA DA COVID-19	62
5.1 Seção I – Informações sobre a aplicação do questionário e termo de consentimento em participar da pesquisa.....	65
5.2 Seção II – Dados socioeconômicos e demográficos dos(as) participantes.....	65
5.3 Seção III – Informações sobre o percurso profissional e atuação docente	71
5.4 Seção IV – Percepção dos(as) participantes sobre violência (geral e pós-pandemia da Covid-19) na vizinhança, riscos de roubo, assalto, sequestro, além dos recursos importantes para segurança escolar	74
5.5 Seção V – Sensação de risco relacionada à violência no interior da escola abordando casos de furtos, agressão verbal ou física, extorsão, acidente e ferimento por arma	79
5.6 Seção VI – Perspectivas pessoais, considerando a dinâmica escolar, sobre sofrimento psicológico, discriminação da imagem corporal, agressão física e psicológica, ameaças, assédio sexual e violência entre funcionários com a retomada das aulas presenciais após o período de quarentena da Covid-19.....	82
5.7 Seção VII – Considerando o ambiente escolar após o período de quarentena da Covid-19, as condições de segurança, presença de	

arma de fogo dentro do espaço escolar e nas imediações da escola, venda e uso de drogas ilícitas, depredação do patrimônio público.....	85
5.8 Seção VIII – Relatos da percepção pessoal de ações e atitudes que possam instigar casos de violência na escola	91
5.9 Seção IX – Abordagem sobre a vivência e a segurança no local de trabalho, nos últimos 12 meses	94
5.10 Seção X – Ciência de casos de insultos e pequenas incivildades, consumo e venda de drogas nas proximidades da escola, consumo de bebidas alcoólicas, pequenos furtos, presença de armamento nas proximidades da escola nos últimos 12 meses.....	96
5.11 Seção XI – Sensação de segurança nas ruas e no ambiente doméstico, segurança no percurso de chegada e saída da escola, segurança dentro da sala de aula e dentro da escola, e fora da sala de aula, nos últimos 12 meses	103
5.12 Seção XII – Sobre o aumento de violência na escola nos últimos 12 meses e a sensação de segurança no espaço escolar	107
5.13 Seção XIII – Sobre as vivências escolares em situações de violência nos últimos 12 meses	110
 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 116
 REFERÊNCIAS.....	 119
 APÊNDICE A – Questionário para Professores(as) da Rede Estadual de Marília.....	 133
 APÊNDICE B – Instruções apresentadas no Formulário do Questionário para Professores(as) da Rede Estadual de Marília	 140

1 INTRODUÇÃO

Desde o surgimento da Covid-19, doença causada pelo *Sars-Cov-2* e caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como pandemia, pudemos observar a ocorrência de diversos desdobramentos que mobilizaram toda a conjuntura mundial. Nas interações cotidianas, esse fenômeno impactou – e ainda impacta – nossa relação histórica, política e social, que caminha se recuperando das perdas da doença.

Entende-se que a Educação, apresentada nesse contexto, foi uma das instituições mais afetadas durante o período de pandemia, devido ao seu fechamento para evitar a disseminação da doença. Como medida preventiva, fomos aconselhados(as) a ficarmos isolados(as) em nossas casas, evitando ao máximo a exposição em áreas de risco e aglomerações. Esses paradoxos se traduziram nos números apresentados pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF): aproximadamente, dois milhões de crianças e adolescentes deixaram de frequentar a escola no Brasil, durante o período de pandemia (UNICEF, 2021). Nesse momento, a educação das crianças passou a ser responsabilidades dos pais e tutores dos(as) alunos(as) e parte das crianças sentiu o peso e a responsabilidade de ser educada sob a tutela de seus pais. As relações estabelecidas e as modificações no processo de ensino e aprendizagem estabelecem nesse período uma nova organização de trabalho, cujo papel do(a) professor(a) à distância foi implementado como alternativa a fim de dar continuidade ao ano letivo por intermédio da educação remota e híbrida (Cardozo, 2023).

Como consequência, os estudantes passaram a maior parte do tempo nas casas, nas ruas e sob cuidados de familiares, seguindo protocolos sanitários estabelecidos pelo Ministério da Saúde (MS) em cumprimento às regras de isolamento social à época (Brasil, 2023). Assim, as famílias ficaram condicionadas à ressignificação das rotinas de trabalho e doméstica, que contemplavam também as atividades educacionais da escola. E, conseqüentemente, nesse mesmo período, outros males para além da doença estiveram presentes, como o desemprego, a redução da jornada de trabalho e a fome enquanto variáveis sociais demarcando experiências negativas e psicológicas.

Entre outros determinantes desse período, a violência contra crianças, mulheres e idosos(as) foi registrada nos centros de denúncia e delegacias de todo

território brasileiro. Desse modo, medidas preventivas de enfrentamento à violência doméstica e familiar foram deliberadas pela Lei nº 14.022, de 7 de julho de 2020 (Brasil, 2023), que garantia proteção a mulheres, crianças, adolescentes, pessoas idosas e pessoas com deficiência, e ainda preconizava garantir atendimento presencial às vítimas de violência doméstica, conforme posto na Lei nº 11.340, de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha) (Brasil, 2006).

Desse modo, é preciso reiterar, o contexto desses fatores conjunturais desse período impactou o processo educacional como um todo, e, nessa medida, o Brasil aderiu à mesma postura imediata dos países do continente asiático e europeu com relação à Educação durante a pandemia da Covid-19, decretando a paralisação das aulas durante o aumento dos casos de contaminação.

Na sociedade contemporânea, as concepções de Direitos Humanos manifestam-se e são interpretadas de maneiras diversas entre diferentes povos e contextos. A título de exemplo, a Constituição Federal (Brasil, 2018) estabelece acordos fundamentais para promover uma vida digna, onde direito e liberdade se vinculam sob pactos de paz. Nesse sentido, os tratados internacionais tornaram-se importantes marcos referenciais, reconhecendo a todos como sujeitos de direitos, ecoando os pressupostos da Revolução Francesa, conforme menciona Norberto Bobbio:

[...] durante um século ou mais, a fonte ininterrupta de inspiração ideal para os povos que lutavam por sua liberdade e, ao mesmo tempo, o principal objeto de irrisão e desprezo por parte dos reacionários de todos os credos e facções, que escarneciam “a apologia das retumbantes blagues da Revolução Francesa; justiça, Fraternidade, Igualdade, Liberdade (Bobbio, 2004, p. 56).

Em outro contexto crucial para a validação dos direitos humanos, a Segunda Guerra Mundial representou um marco referencial, expondo o direito à vida digna e a liberdade de milhares de pessoas aos riscos impostos pelos desdobramentos do conflito. Diante desses fatos, a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu a Declaração Universal dos Direitos Humanos visando promover melhores condições de vida e apaziguar os ânimos em um período marcado por violência e morte. Esse esforço culminou no fim do regime político nazista e fascista, sob o qual parte da população sofreu as terríveis consequências do Holocausto.

A primeira geração dos direitos humanos estabeleceu a garantia dos direitos civis e políticos, com o objetivo de proteger a liberdade do cidadão frente ao poder do Estado. Em contrapartida, a segunda geração de direitos emergiu em torno dos

direitos econômicos, sociais e culturais, impulsionada pelos desdobramentos da Revolução Industrial, que demandou a revisão das questões trabalhistas como proteção essencial à dignidade humana, em busca da igualdade.

A terceira geração dos direitos postula os valores de fraternidade, que surgem no contexto da globalização econômica e tecnológica. Entre esses princípios, compreendem-se os direitos dos povos, os aspectos da globalização e as novas configurações políticas e geográficas.

Na quarta e quinta geração, encontram-se os direitos dos povos e as questões ligadas à engenharia genética, as condições de paz frente a questões religiosas, políticas e ideológicas. Assim, os direitos humanos representam "importantes conquistas em todas as áreas de desrespeito aos direitos humanos" (Brabo, 2011). Complementando a autora, os direitos humanos elencam a proteção e promovem a reflexão sobre as condutas e ações dos indivíduos nas relações sociais.

Os direitos humanos, presentes no Programa Nacional em Direitos Humanos (PNDH 3), demonstram a preocupação em atender às necessidades históricas e abordam os pressupostos de um modelo de educação que favoreça a cultura de direitos e os princípios democráticos desde a educação básica até outras modalidades de ensino. Promovem uma educação contra qualquer forma de preconceito e discriminação, como se observa em

[...] à promoção da cidadania plena preconizam a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos Direitos Humanos, condições para sua efetivação integral e igualitária. O acesso aos direitos de registro civil, alimentação adequada, terra e moradia, trabalho decente, educação, participação política, cultura, lazer, esporte e saúde, deve considerar a pessoa humana em suas múltiplas dimensões de ator social e sujeito da cidadania (Brasil, 2010, p. 52).

No que concerne à cidadania, Dornelles (2005) argumenta que o reconhecimento de uma educação democrática na escola conduz à formação de uma consciência cidadã, especialmente em relação às escolhas e às experiências no estado democrático de direito.

As Diretrizes Nacionais partem do mesmo pressuposto do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos e complementam que os ambientes educacionais devem incorporar a diversidade dos grupos e a miscigenação cultural de valores presentes na escola. Nessas condições, o argumento apresenta que

[...] paradigmas construídos com base nas diversidades e na inclusão de todos os estudantes que perpassa, de modo transversal, currículos e as relações do cotidiano, gestores, rituais pedagógicos, modelos de gestão (Brasil, 2012, p. 8).

Ao reconhecer a necessidade da educação em direitos humanos, os documentos demonstram um escopo central que elenca a formação nos pressupostos éticos, críticos e políticos, em consonância com os princípios democráticos que os alunos aprendem na escola. Nesse mesmo sentido, a educação em direitos humanos trabalha outra vertente presente na formação de valores e nos aspectos socioemocionais que permeiam a realidade escolar e se relacionam com o campo da psicologia. Sob esta perspectiva, visa-se como princípios a dignidade humana, a igualdade de direitos, a necessidade de reconhecer e valorizar as diferenças, a laicidade do Estado, além dos aspectos democráticos e ambientais que englobam as condições de bem-estar social.

A vivência da Educação em Direitos Humanos, nesse nível de ensino, deve ter o cotidiano como referência para analisá-lo, compreendê-lo e modificá-lo. Isso requer o exercício da cidadania ativa de todos/as os/as envolvidos/as com a educação básica. Sendo a cidadania ativa entendida como o exercício que possibilita a prática sistemática dos direitos conquistados, bem como a ampliação de novos direitos (Brasil, 2012, p. 13).

Partindo desse pressuposto, a escola, ao trabalhar a educação em direitos humanos, reconhece

[...] condições para que os alunos e alunas desenvolvam sua capacidade dialógica, tomem consciência de seus próprios sentimentos e emoções, e desenvolvam a capacidade autônoma de tomada de decisão em situações conflitantes do ponto de vista ético/moral (Araujo, 2001, p. 37).

Destaca-se a necessidade de uma formação cidadã com base nos princípios do respeito, na liberdade de valores que possam contribuir para uma melhor convivência e na disseminação da cultura de paz. A implementação das práticas educativas nos pressupostos dos direitos humanos, vista no currículo de modo interdisciplinar e transversal, tende a elencar uma aprendizagem de valores diretamente ligada à compreensão do seu significado conceitual.

Uma vez que as práticas educativas podem ser implementadas segundo os critérios da própria escola, em consonância com a disciplina dos(as) docentes, articulando e desconstruindo possíveis formas de preconceito, estereótipos, entre outros fatores que possam estar presentes, acabam por poder minimizar conflitos e casos de agressões e violência.

A escola que articula saberes científicos e a formação humana colabora para que a participação ativada e democrática dos estudantes, a exemplo dos grêmios, das práticas esportivas, das expressões de arte e lazer, sejam momentos e espaços que

articulam a interação entre os pares. Pensar a escola e as atividades que levem aos momentos de reflexão estimulam o senso de justiça e a capacidade de exercer o espírito crítico mediante aos problemas da escola e na comunidade.

Ao reconhecer o contexto histórico dos direitos humanos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, propõem uma trajetória de luta ao acesso à saúde, assegurando a todos um nível de vida adequado que garanta bem-estar físico e mental. Conforme também apresentados em outros documentos a seguir. Vemos que tais direitos abrangem assistência médica, serviços sociais e condições de vida apropriadas, como alimentação, vestuário e moradia, assim colocados:

Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle (Assembleia Geral da ONU, Resolução 217A III, Art. 25 – 1, 1948).

Conforme o documento aponta, a Declaração Universal dos Direitos Humanos serviu-se de base para tratados e convenções internacionais que propõem os Estados a garantir o direito à saúde a todos. Nessa conjuntura, aqui no Brasil, temos a Constituição Federal de 1988, que pontua no Art. 196:

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção e recuperação.

Assim, a OPAS Brasil menciona o Sistema Único de Saúde (SUS), implementado pela Lei n.º 8.080/90, como marco importante na consolidação do acesso à saúde público e gratuito no Brasil. Com a estrutura do SUS, definida por esta lei, compreende uma rede regionalizada e hierarquizada de serviços de saúde, com a participação dos três níveis de governo.

Essas considerações foram pontuadas pelo intuito de dizer que o Brasil durante a pandemia seguiu as diretrizes orientadas pelo Ministério da Saúde (MS) e Organização Mundial da Saúde (OMS), as quais recomendavam o resguardo no período de quarentena a fim de impedir a disseminação e a propagação da doença, pois o objetivo era reduzir o quadro estatístico de letalidade.

Tais condições mencionadas fornecem elementos fecundos para reflexão acerca da ressignificação do papel da escola. Outra marcação desse contexto esteve presente com a implementação do ensino remoto e híbrido, modificando as dinâmicas

do ensino e aprendizado. Consequentemente, durante o período de confinamento, os(as) alunos(as) precisaram readaptar-se a um novo modelo de ensino diferente do ensino escolar tradicional.

Em vista disso, as mudanças constituídas no processo de isolamento social ocasionaram consequências emocionais e psicológicas expostas no comportamento dos escolares devido ao rompimento da rotina escolar. Na sequência, o governo do estado de São Paulo, no dia 13 de março de 2020, anunciou pelo Decreto nº 64.862, a paralisação das aulas nas escolas públicas de forma gradual; posteriormente, esse decreto acabou sendo substituído pelo Decreto nº 64.864, de 16 de março de 2020.

Com a alteração, o calendário escolar da rede básica estadual e da rede municipal de Marília de educação precisou ser reestruturado, adaptando-se a uma nova vigência, sendo necessário reorganizar todo o sistema de ensino e o calendário relativo ao ano de 2020.

Os efeitos das mudanças organizacionais e estruturais se mostraram complexos e apresentaram desafios ao pensarmos a realidade do processo de ensino-aprendizagem, pois muitos estudantes apresentaram uma série de dificuldades ao vivenciarem essas mudanças de rotina escolar e, com o isolamento social, nem todas as crianças tiveram acesso à educação de qualidade, ocasionando a baixa produtividade já prevista pelo Ministério da Educação (MEC).

Outra avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), no ano de 2023, apontou que a escola onde a pesquisa foi desenvolvida indicou baixo índice de rendimento escolar entre os estudantes do ensino fundamental e ensino médio.

No ano seguinte, a Deliberação CEE nº 204/2021, homologada pela Resolução da Secretaria de Educação (SEDUC) do estado de São Paulo, menciona a retomada das aulas e atividades presenciais no sistema de ensino na busca por recuperar os danos causados na educação dos alunos (São Paulo, 2021).

Os desafios ressaltados acima podem ser verificados ao articularmos o fato das paralisações escolares no território brasileiro no período da pandemia, por pouco mais de um ano e meio, com a exigência de reestruturação da vida escolar enquanto ruptura com o modelo tradicional de ensino. É necessário ressaltar, nesse contexto, que o Brasil foi o país com maior tempo de afastamento das aulas presenciais levando em consideração os demais países da Europa. Em relação a isso, veremos nos próximos capítulos os impactos ocorridos no cenário na educação elencando pontos que dizem

respeito à flexibilização do ensino híbrido e remoto, à retomada das aulas presenciais, aos desafios enfrentados pelos(as) professores(as), à mudança de comportamento dos(as) alunos(as) com a retomada das aulas presenciais e à violência escolar enfrentada pelos(as) professores(as).

Todavia, para além dos problemas radicados nessa conjuntura temporal específica traçada acima, soma-se o fato de que a escola pública reflete os contratempos da realidade social na qual ela está inserida, sobretudo nos aspectos da violência. É válido lembrar que esse recorte já se fazia presente na pesquisa de Sposito (2001), em que a autora elenca o estudo sociológico da violência nas instituições escolares no Brasil. Em vista disso, podemos considerar que pesquisas anteriores já demonstravam que a violência escolar já foi tema de discussão nas décadas de 70 e 80, ou seja, bem antes da chegada da pandemia da Covid-19.

Ainda de acordo com a pesquisa de Sposito (2001), alguns aspectos da dinâmica escolar mostravam que as escolas sofriam diversas influências externas à sua ordem de funcionamento, como a influência do tráfico de drogas, a presença do crime organizado, divergências de comportamento dos(as) alunos(as), além dos pequenos delitos e casos de incivildades. Ao tentar compreender as mudanças ocorridas em suas múltiplas formas dentro da instituição escolar e as mudanças de comportamento dos(as) alunos(as), foi necessário retomar os estudos da escola pública, procedimento que visibilizava o fato de que as desigualdades e desafios enfrentados por essas instituições também já estavam postos antes da chegada da doença. Nesse sentido, vemos que a própria pandemia evidenciou e amplificou os problemas que já existiam.

As relações estabelecidas pelo Fundo das Nações Unidas para a Primeira Infância (Unicef) mencionam que as crianças em situação de pobreza são aquelas que apresentam maiores chances de permanecer longe do contexto escolar (UNICEF, 2023). Assim, em paralelo a essa concepção, no documento da *Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos* – “Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” – aprovado pela Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, em 1990, na Tailândia, menciona que:

[...] compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer

tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNICEF, 2023, n.p.).

Nessa seara de discussão e retornando ao contexto da pandemia analisado nesta pesquisa, organizações como o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), o programa Todos Pela Educação (TEP), o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2021, além de outros órgãos de participação da sociedade civil, previam que ocorreriam impactos emocionais e prejuízos aos(as) alunos(as) e professores(as) com a retomada das aulas presenciais.

Em relação aos dados divulgados pelo Saesp de 2024, no ensino fundamental os indicadores de aprendizagem dos estudantes retrocederam (São Paulo, 2024). Esses resultados são marcados pelo baixo rendimento escolar como reflexo das complicações vivenciadas durante a pandemia e, nessa conjuntura, as famílias em situação de vulnerabilidade social foram as que mais sofreram durante esse período, seja pela falta de alimentos ou de empregos, reflexo do cenário econômico em que milhares de pessoas ficaram desempregadas, privadas dos recursos materiais devido à condição extrínseca vivenciada nessa crise sanitária (Cardozo, 2023).

Com base nessas informações, podemos afirmar que a Educação foi um dos direitos mais afetados devido à interrupção de seu oferecimento presencial a fim de se evitar a disseminação da doença. Os ensinos híbrido e remoto foram implementados enquanto alternativas que contribuíssem no processo de ensino e aprendizagem no período da pandemia, tornando-se como objetos de críticas de especialistas por causa, entre outros fatores, da redução da carga horária estipulada.

Desse modo, cada unidade escolar ficou responsável pela oferta do ensino híbrido como alternativa no processo educacional dos(as) alunos(as), principalmente daqueles(as) que pertenciam ao grupo de risco ou demonstraram quaisquer causas de adoecimento. A importância da educação escolar como direito e necessidade criou o ensino híbrido como alternativa segura para que os(as) estudantes e professores(as) pudessem dar continuidade às atividades propostas no ano letivo. Nesse sentido, foram relevados no processo de aprendizagem remoto:

[...] as diferenças no aprendizado entre os alunos que têm maiores possibilidades de apoio dos pais; as desigualdades entre as diferentes redes e escolas de apoiar remotamente a aprendizagem de seus alunos; as diferenças observadas entre os alunos de uma mesma escola em sua resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma autônoma on-line ou off-line; as diferenças entre os sistemas de ensino em sua capacidade de implementar respostas educacionais eficazes; e, as diferenças entre os

alunos que têm acesso ou não à internet e/ou aqueles que não têm oportunidades de acesso às atividades síncronas ou assíncronas (Brasil, 2020, p. 3).

Sobre esses fenômenos relativos ao processo educacional, relembramos que as crianças e adolescentes passaram a maior parte do tempo nas suas casas, nas ruas e sobre cuidados de familiares, seguindo protocolos sanitários estabelecidos pelo Ministério da Saúde (MS) em cumprimento às regras de isolamento social à época (Cardozo, 2023). Como efeito disso, as famílias tiveram que ressignificar a rotina doméstica com as atividades educacionais da escola, enfrentando, nesse período, não somente a doença, mas a fome e o desemprego, acarretando consequências negativas e psicológicas. Outra condição constatada, relevante à compreensão do fenômeno, são os casos de violência contra crianças, mulheres e idosos(as) que estiveram presentes em milhares de lares brasileiros (Cardozo, 2023; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023).

Tangenciando a problemática da Educação em meio à crise pandêmica – que revelava uma crise no próprio sistema educacional –, inúmeros relatos noticiados pelos meios de comunicação alertavam sobre o excedente número de casos de violência ocorridos nas escolas do Brasil. Contudo, o fenômeno relativo a tal crise é profundo e complexo, não se circunscreve ao universo escolar e encontra suas bases na totalidade das manifestações sociais da realidade brasileira. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2023, a violência domiciliar, em números, corresponde a 245.713 casos de agressões, enquanto a violência contra crianças e adolescentes corresponde a 74.930 vítimas nos últimos dois anos (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023).

Nos marcos legais, como já apresentado nesta Introdução, medidas preventivas de enfrentamento à violência doméstica e familiar foram deliberadas pela Lei nº 14.022, de 7 de julho de 2020 (Brasil, 2020), trazendo proteção a mulheres, crianças, adolescentes, pessoas idosas e pessoas com deficiência, além de garantir atendimento presencial às vítimas de violência doméstica por meio da Lei nº 11.340, de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha) (Brasil, 2006).

Conforme apresenta o Atlas da Violência 2024 (Cerqueira; Bueno, 2024), que traz dados nacionais documentados pelo Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) do MS (Tabela 1), nos últimos 10 anos é perceptível o aumento dos casos de violência não-letal ocorridos contra crianças e adolescentes. Sobre os

aspectos da Violência Doméstica, os dados apontam que crianças de 0 a 4 anos (79,2%), correlação a idade de 5 a 14 anos 54,9%, e entre adolescentes de 15 a 19 anos 44,2%, indicando assim que entre os casos de agressões e violência e crianças menores tem indicativo alto sobressaindo aos demais dados.

Com relação à violência e Extrafamiliar o índice entre os adolescentes de 15 a 19 anos corresponde a 41,6%, em segundo lugar ficam crianças entre 5 a 14 anos com 27%, e para menores de 4 anos essa estimativa chega a 7,8%. A violência extrafamiliar aumenta entre os adolescentes por estarem expostos a ambientes externos, como nas escolas, ruas etc. No caso da violência escolar, esse índice mantém-se elevado entre adolescentes de 15 a 19 anos com 3,3%, segundo entre crianças de 5 a 14 anos com 1,1%, e aos menores de 4 anos esse número chega a 0,7%.

Tabela 1 – Número e percentual de crianças e adolescentes vítimas de violência por tipo de violência e faixa etária (2012 a 2022)

Tipos de violência	0 a 4 anos		5 a 14 anos		5 a 19 anos	
Violência Doméstica	203.461	79,2%	218.865	54,9%	123.931	44,2%
Violência Extrafamiliar	20.116	7,8%	109.002	27,4%	116.602	41,6%
Violência Institucional	1.827	0,7%	4.563	1,1%	9.314	3,3%
Outros	31.463	12,2%	65.911	16,5%	30.446	10,9%
Total	256.867	100%	398.341	100%	280.313	100%

Fonte: Cerqueira e Bueno (2024).

Os dados acima apresentados evidenciam a manifestação do fenômeno da violência no Brasil, que se produz e reproduz em diversos contextos e espaços. Desse modo, caracterizamos como violência escolar as agressões diárias, bullying, violência física, violência verbal, todas essas entendidas como reflexo do contexto social vivenciado no momento a dissertação analisa as percepções de violência e segurança entre os professores no exercício da profissão, além de investigar questões relacionadas à indisciplina e incivilidade no contexto escolar.

O procedimento metodológico foi fundamentado em uma investigação da realidade escolar por meio de questionário *on-line*, com perguntas pré-estabelecidas, destinado a um corpo docente de escola pública com 55 professores(as), que atuam no ensino fundamental II e ensino médio, funcionando no período matutino e vespertino.

Esta dissertação estrutura-se a partir de 5 capítulos. No capítulo inicial, a Introdução, apresentamos o objeto da pesquisa, a saber, as percepções dos professores acerca da violência escolar no período pós-pandêmico. Além disso, são enfatizados nessa abertura as motivações para a pesquisa, seus desafios e sua relevância no cenário atual, além da metodologia adotada.

No capítulo 2, mobilizamos a fundamentação teórica para esta pesquisa. Com contribuições relativas ao que podemos designar como uma *Sociologia da Educação*, Émile Durkheim tornou-se um referencial importante para nossas análises, sobretudo quando levamos em consideração as perspectivas para uma educação moral e seus efeitos sociais significativos na contemporaneidade.

No capítulo 3, desenvolvemos um levantamento bibliográfico com base nas plataformas *Scielo* e *Oasisbr*. Centralizamos o mapeamento em trabalhos acadêmicos (artigos de periódicos) que tivessem como foco a problemática da violência no ambiente escolar no período historicamente circunscrito.

No capítulo 4, traçamos um percurso que envolveu a relação entre mídia e violência escolar, a função da instituição escolar e a especificidade da violência no ambiente escolar. As discussões aqui desenvolvidas apontam para um aspecto fundamental, que é a necessidade de que o fenômeno da violência escolar seja um assunto a ser posto em parceria entre escola, família e sociedade.

No último capítulo, fundamental para a fundamentação material da realidade, realizamos as entrevistas com os professores a partir dos questionários específicos, cuja finalidade era o exame mais criterioso do fenômeno da violência escolar sob as lentes dos(as) docentes.

Por fim, estabelecemos um balanço crítico conclusivo a partir das análises desenvolvidas na pesquisa. Entende-se que o fenômeno da violência escola possui larga abrangência social, complexa e dotada de historicidade, condição que nos leva a pensar em todas as nuances da relação entre instituição escolar e sociedade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Com base na sociologia francesa, mais precisamente em Émile Durkheim, esta pesquisa buscou contribuir ao trazer aspectos da educação da moral no âmbito escolar. No livro *Educação e Sociologia* (1965), especificamente no capítulo “A obra pedagógica de Durkheim”, vemos que, ao longo da vida, o autor conduziu seus estudos na Faculdade de Letras de Bordéus, na França, entre 1887 e 1902. Nesse período, debruçou-se na análise social com notada ênfase na Educação e Sociologia, trazendo elementos que pudessem contribuir para o processo da educação das crianças e jovens de sua época, e que ainda contribuem para pensarmos o sistema educacional nos tempos de hoje.

Em meados do século XIX, Durkheim (2007, p. 54) menciona que “a escola, é, para ele, um microcosmos social” e, ainda, que o papel da sociedade neste âmbito seria a “criação de novo homem, um novo ser”. Sobre a construção desse novo ser, temos o fato social, termo cunhado na Sociologia de Durkheim, que tende a estudar com objetividade os fenômenos sociais como representações coletivas externas aos indivíduos: “É pelo seu aspecto de fato social que ele aborda a educação, sua doutrina da educação é um elemento essencial de sua sociologia” (Durkheim, 2012, p. 9).

Esse aspecto essencial de sua análise não pode ser compreendido isoladamente, mas por intermédio de um conjunto de fatores que atribuem valores, normas e padrões ao indivíduo e à sociedade. Assim coloca autor que “a educação é uma coisa eminentemente social” (Durkheim, 2007, p. 94). E complementa dizendo que em cada contexto social, surge uma forma única de educação adaptada às necessidades específicas. Nesse sentido, a educação moral é uma construção social na qual cada sociedade coloca sua categoria lógica daquilo que se entende como moral.

Com base em Durkheim (2012, p. 10), “[...] a educação é meio pelo qual ela prepara no coração das crianças as condições essenciais da própria existência”. Cada sociedade tem por condição formar crianças e jovens segundo um “tipo ideal” com referências no desenvolvimento (intelectual, físico, moral), e que esse ideal, portanto, tenha mesma medida ao tornar-se o mesmo para todos os cidadãos (Durkheim, 2007).

A socialização das crianças possibilita-lhes o envolvimento e a compreensão do funcionamento da sociedade. Assim seria “[...] a educação, a socialização da

criança” (Fauconnet, 1965, p. 10). Contudo, essa condição só deveria ser possível pela presença do “outro” durante o processo de trocas. A educação, nesse sentido, envolve o ato de integrar o aspecto moral de um indivíduo à subjetividade, em um “[...] sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade, mas sim de um grupo ou de grupos diferentes dos quais fazemos parte” (Durkheim, 2012, p. 11). O próprio aspecto da moralidade é fruto da construção social, influenciada pelos hábitos, costumes e tradições.

A condição moral se faz necessária pelo intermédio e pela ação do outro, que desperta diversos elementos entre as concepções, sentimentos, crenças e valores, práticas morais que perpassam o conjunto do “ser social”. Nas observações de Durkheim (2012, p. 1006), “[...] somente a sociedade poderá desempenhar, no palco da moral, o papel que não poderia ser atribuído ao indivíduo”. Partindo das interpretações de Durkheim com base no pensamento filosófico de Kant, Stuart Mill e Hebert Spencer, apresentados por Durkheim (2012), a educação, enquanto fenômeno individual, tem por objetivo principal realizar em cada pessoa as características inerentes da espécie humana, elevando-a ao nível máximo de perfeição (Durkheim, 2012).

É de observar que a educação em seu caráter social precisa do “outro” para ser constituída e validada. Nesse critério, a presença do outro, o convívio social, materializa-se na sociedade com a presença de regimentos, regras, leis, entre outros elementos que compõem a ordem social. Nestes termos, Durkheim parte dos estudos da sociologia e da psicologia para trazer aspectos morais, afirmando que a educação não é somente responsabilidade das famílias, como também do Estado.

Por um lado, a criança que recebe educação exclusivamente de sua família tende a espelhar as características e traços de seus familiares, sem a oportunidade de desenvolver sua própria identidade única. Por outro lado, frequentar a escola ajuda a libertar a criança dessa influência limitada, pois ela é exposta a vários professores que fornecem perspectivas e conhecimentos diversos, parafraseando Durkheim (2012, posição 2172-2176).

Para o autor, a educação doméstica deve ser o primeiro contato no qual a criança começa a construir os princípios da vida moral (Durkheim, 2012, p. 2196). Contudo, não seriam suficientes para a formação da moral. À escola, ficaria designada formar as crianças moralmente, segundo as regras da sociedade. Por mais que a família desempenhe um papel fundamental na sociedade, ainda seria insuficiente,

caberia ao sistema escolar de educação (enquanto instituição externa) despertar na criança o conhecimento, desenvolver uma rotina, ajustar-se ao comando de regras e regulamentos estabelecidos na própria instituição, promovendo o espírito de disciplina.

Na perspectiva de Durkheim, então, a família privada e doméstica é o primeiro referencial a despertar e consolidar os indícios necessários à educação moral nas crianças. Porém, “[...] ela, contudo, não está constituída de modo a poder formar a criança tendo em vista a vida em sociedade” (Durkheim, 2012, p. 392). Os princípios da educação moral, uma vez ensinados à criança e orientados no convívio familiar, tendem a despertar hábitos regulares e aspectos formativos da moralidade.

As famílias, ao educarem as crianças, partem dos limites das relações do afeto e do respeito. Já os aspectos permeados pela educação moral, partindo da Instituição Escolar, “[...] devem ser a rodagem reguladora da educação nacional” (Durkheim, 2012, p. 179). A educação moral, ensinada na escola, influenciaria sobre as crianças o vínculo à pátria, enquanto é esta a sociedade política que goza de preeminência sobre as demais formas sociais, tendo como objetivo a realização progressiva das ideias da humanidade (Weiss, 2009, p. 183). O professor, nesse sentido, entraria como mediador entre a criança e o contato com o mundo social, de tal modo que “[...] o educador é forçado a conduzir e orientar a atenção à criança” (Fauconnet, 1965, p. 16-17). A escola seria, assim, o primeiro contato social cujas relações formais e o processo de ensino-aprendizagem se constituem sobre as crianças.

Durkheim propõe que a moral, ensinada nas escolas públicas, não deve ter relação alguma com os aspectos coercitivos da religião. Como sabemos, as religiões há tempos atuam como elemento regulador da conduta humana, ainda que de forma maniqueísta, demonstrando o que consideram o certo e o errado. A propósito, no ponto de vista durkheimiano, os conceitos de religiosidade por tempos influenciaram os indivíduos sobre a maneira correta de existir e se comportar em sociedade segundo os preceitos da própria religião (Durkheim, 2012).

Outro ponto colocado por Durkheim (2012) é que a “[...] a moral é um sistema de regras de ação que predeterminam a conduta”. À vista disso, toda condição da vida moral do homem é assim governada pelas regras, princípios, ações de como devemos agir, pensar em diversas circunstâncias (Weiss, 2007, p. 64). O que todas essas regras têm em comum é que elas exercem uma ação coercitiva que delimita a ação do indivíduo na sociedade.

O “fato social”, termo utilizado por Durkheim para corresponder ao estudo dos fenômenos e as realidades sociais “[...] designa quase todos os fenômenos que se passam no interior da sociedade” (Durkheim, 1960, p. 1). Além disso, o fato social passa por influências externas ao indivíduo, através das quais impõe força coercitiva, independentemente da vontade própria do indivíduo (Durkheim, 1960, p. 2). Durkheim, com influências no positivismo de Comte, aborda os fenômenos sociais como fatos naturais. Ao definir os fatos sociais, o autor menciona que os fenômenos, ou fatores, devem ser vistos e estudados como “coisas”, como realidades externas ao indivíduo (Durkheim, 1965, p. 25).

Durkheim (1965, p. 26) demonstra que “[...] precisamos, pois, considerar os fenômenos sociais em si mesmo, destacados dos indivíduos conscientes que formulam como coisas exteriores, pois é nesta qualidade que se apresentam a nós”. Em seus pressupostos, os fatos sociais são vistos como: (1) fenômenos que podem ser considerados enquanto características independentes do observador; (2) fenômenos cujas características só podem ser determinadas através da investigação empírica (por oposição ao raciocínio ou intuição a priori; (3) fenômenos cuja existência é independente das vontades individuais; (4) fenômenos que só podem ser estudados por meio de observação externa, isto é, mediante indicadores estatísticos (Lukes; Cohn, 1977, p. 20).

Durkheim (1960, p. 3) afirma que os fatos sociais “[...] consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir exteriores ao indivíduo, dotadas de um poder de coerção em virtude do qual se lhe impõem”. Sobre essa influência na educação, os fatos sociais podem ser presenciados desde a primeira infância, ou seja, fala-se aqui da influência e costumes que os adultos impõem sobre as crianças, como afirma o autor: Para definição do fato social pode, além do mais, ser confirmada por meio de uma experiência característica: basta, para tal, que se observe a maneira pela qual são educadas as crianças. Toda educação consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente (Durkheim, 1960, p. 5).

As experiências na infância, adquiridas por meio de observações do esforço contínuo das repetições, são influências colocadas pelos adultos e seguem transmitidas pela força dos hábitos adquiridos a partir do nascimento da criança. Dando continuidade ao que defende o autor, o processo educativo impõe nas crianças modos e maneiras de pensar, aprender e conceber o mundo.

Desde os primeiros anos de vida, são as crianças forçadas a comer, beber, dormir em horas regulares; são constrangidas a terem hábitos higiênicos, a serem calmas e obedientes; mais tarde, obrigamo-las a aprenderem a pensar nos demais, a respeitar usos e conveniências, forçamo-las ao trabalho etc. (Durkheim, 1960, p. 5).

Contudo, o conjunto de hábitos e regras torna-se importante, pois levaria progressivamente a criança a criar rotina com base nos hábitos e costumes, que se desdobrariam durante a vida adulta. A exemplo disso, teríamos o aprender algo novo, pensar sobre o que está sendo proposto, respeitar a convivência com outros. Assim, todas essas ações ligadas ao conhecimento seriam afirmadas através dos fatos sociais.

Outra condição colocada por Durkheim (2012, p. 54) seria a da importância da construção do “ser social” cuja transformação desse ser percorre dois momentos: o ser individual e o ser coletivo. O ser individual corresponde aos estados mentais que cabem somente na esfera pessoal; por outro lado, o ser coletivo corresponde às relações que se encontram presentes com relação ao outro, no compartilhamento de hábitos, crenças e práticas sociais, além das morais, ligadas às tradições e à opinião do coletivo. A todo o conjunto de representações coletivas atribui-se a forma do ser social por meio da educação, pois “[...] constitui-se este ser em cada um de nós, o objetivo da educação” (Durkheim, 2012, p. 54).

À medida que a sociedade se transforma, o indivíduo é determinado por esse processo:

[...] a cada nova geração, a sociedade se encontra na presença de uma tábula quase rasa sobre a qual ela deve construir novamente. É preciso que, meios mais rápidos, ela substitua o ser egoísta e associal que acaba de nascer por outro capaz de levar uma vida moral e social (Durkheim, 2012, p. 55).

Esta premissa nos leva a considerar que o processo educativo é construído paralelamente, segundo os critérios estabelecidos pela própria sociedade. Segundo Durkheim (2012, p. 58), “[...] a ação coletiva edifica cada um de nós através da educação, representa o que há de melhor em nós, ou seja, o que há de propriamente humano em nós”. O autor explica que essa ação coletiva visa romper com aspectos egoístas buscando aperfeiçoar-se moralmente para a convivência em sociedade, afastando dentro de si as características da vida individual.

Ao considerar a formação do ser social, Durkheim argumenta que o processo formativo depende da transmissão entre as gerações, o processo de submissão é uma condição intrínseca no processo de aquisição dos saberes. Segundo o autor, para que

“[...] o legado de cada geração possa ser considerado e transmitido para outras, é preciso que haja uma personalidade moral que atravesse as gerações que passam e que as ligue umas às outras” (Durkheim, 2012, p. 61). Nesse percurso, a construção do indivíduo acontece pela educação, por meio de um esforço contínuo para seu próprio melhoramento levando em consideração os ensinamentos do passado.

Esse modelo de educação transmitida culturalmente tem como finalidade formar e construir o ser social, fato que só poderia acontecer partindo das condições individuais para a esfera do coletivo. Ainda que o autor, num primeiro momento, aborde aspectos da educação moral enquanto preparação para vida social, ele conclui que

[...] a educação consiste numa socialização metódica das novas gerações. Em cada um de nós, já vimos que, pode-se dizer que existem dois seres. Um, constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmo e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; é o que poderia chamar de ser individual. O outro é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos, que exprimem em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda espécie (Durkheim, 1965, p. 42).

Isto nos leva a compreender que a construção do ser social acontece em contato do indivíduo com o mundo externo e as relações que o conectam ao longo da trajetória de sua vida por meio da educação. Os fins da educação são sociais, na medida em que as relações de respeito e educação possam propagar-se em outros espaços, para além do contexto escolar.

O ser social não se constrói na esfera do individual, parte das experiências da mente grupal, ou seja, do mesmo princípio em direção ao outro, conforme a seguinte prerrogativa de Durkheim:

O pensamento coletivo todo inteiro, em sua forma de matéria, deve ser estudado em si mesmo, para si mesmo, com o sentimento da especificidade que apresenta, ficando para futuro o cuidado de procurar em que medida se assemelha ao pensamento individual (Durkheim, 1960, p. XXVII).

Na esfera coletiva, o indivíduo sente a necessidade de engajar-se e manter o contato presente com compromissos e obrigações, contratuais e cívicas, com base nas leis e nos costumes postos na sociedade. Todo conjunto de práticas e crenças encontra-se posto na ordem e no funcionamento da sociedade. Assim Durkheim apresenta “... pois. maneiras de agir. de pensar e de sentir que apresentam a notável propriedade de existir fora das consciências individuais”. (Durkheim, 1960, p. 38). Tais

condições proporcionadas e vivenciadas pelo grupo partem do princípio da consciência coletiva.

Durkheim (2012) defende a importância da educação moral para o melhoramento do ser social, não como condição repressiva, mas como condição resultante da vida em comum. Assim coloca:

De fato, é a sociedade que nos faz sair de nós mesmos, que nos obriga a considerar interesses dos outros, que nos ensinou a dominar os nossos ímpetos e instintos, a sujeitá-los a leis, a nos reprimir, privar, sacrificar, subordinar os nossos fins pessoais a fins mais elevados (Durkheim, 2012, p. 59).

Enquanto manifestação do ser social, esse conjunto de tendências ganha forma e densidade no curso da sociedade por meio da disciplina, da ordem e do dever. A educação, nesse sentido, causa desconfortos para alguns indivíduos que não compreendem o senso de respeito e ordem. No entanto, “[...] foi a sociedade que instituiu nas nossas consciências todo sistema de representação que alimenta em nós a ideia e o sentimento da regra e da disciplina, tanto internas quanto externas” (Durkheim, 2012, p. 59). O processo de amadurecimento e compreensão das ideias postas pela própria sociedade acontece progressivamente, desde a primeira infância e continua ao longo da vida adulta.

Em razão disto, a própria ideia de sociedade traça o tipo ideal a ser seguido, interfere diretamente nos aspectos educativos, culturais e sociais dos indivíduos, carregados de significados e contingências, de modo que

[...] adquirimos o poder de resistir a nós mesmos, ou seja, o domínio sobre as nossas vontades, um dos traços marcantes da fisionomia humana, desenvolvido à medida que nos tornamos mais plenamente humanos” (Durkheim, 2012, p. 59).

À medida que a criança vai crescendo e compreendendo as contingências sociais, enquanto elemento essencial para sua sobrevivência, passa a seguir os modelos determinados em valor à sua própria existência.

Na construção do ser social, nas palavras de Durkheim (1960, p. 6), a educação seria possível somente pela influência de uma geração agindo sobre a outra. E sobre essa influência, vemos que a educação tem como finalidade

A educação tem justamente por objetivo formar o ser social; pode-se então perceber, como que num resumo, de que maneira este ser se constitui através da história. A pressão de todos os instantes que sofre a criança é a própria pressão do meio social tendendo moldá-la à sua imagem, pressão de que tanto os pais quanto mestres não são senão representantes intermediários (Durkheim, 1960, p. 6).

Para o autor, a educação também é a ação exercida pelas gerações anteriores sobre a geração mais jovem no preparo para a vida social, com o objetivo de estimular e cultivar nas crianças uma variedade de atributos físicos, intelectuais e morais necessários para o funcionamento da sociedade política e do ambiente específico em que estão sendo criadas (Durkheim, 2007, p. 14).

Vemos na criança um ser incapaz de educar-se sozinho, portanto, depende das gerações passadas para transmitir e consolidar os hábitos e costumes. Para Durkheim (2012, p. 669), “[...] é necessário que as normas estejam estabelecidas, que determinem como devem ser as relações sociais e que os indivíduos se submetam a essas normas”. Essas aptidões, os adultos transmitem por tradições e convenções, como hábitos adquiridos pelos seus sucessores, de tal modo vistos como modelo de submissão entre as gerações.

Contudo, o que constitui o dever cotidiano pode ser previsto quando o autor descreve sobre o espírito da disciplina no aspecto moral da educação, com base nas crenças, tendenciadas pelos hábitos praticados na vida privada e na esfera coletiva. Assim: “Constitui um estado do grupo que se repete nos indivíduos porque se impõe a eles. Está bem longe de existir no todo devido ao fato de existir nas partes, mas, ao contrário, existe nas partes todas porque existe no todo” (Durkheim, 1960, p. 8).

Nesta perspectiva, já de acordo com a interpretação de Fauconnet:

A educação é um processo social; isto é, o processo põe em contato a criança com uma sociedade determinada, e não com a sociedade in genere. Se esta afirmação é legítima, a verdade que ela encerra preside não somente à reflexão especulativa sobre a educação, mas comanda a própria ação prática de educar (Fauconnet apud Durkheim, 1965, p. 12).

A própria ideia de educação, na perspectiva da sociologia durkheimiana, teve em vista compreender a realidade com base na família, no Estado, na propriedade e no contrato. Durkheim menciona que:

A organização da família, do contrato, da repressão, do Estado, da sociedade aparecem assim como um simples desenvolvimento das ideias que formulamos a respeito da sociedade, do Estado, da justiça, etc. Por conseguinte, tais fatos e outros análogos parecem não ter realidade senão de ideias e pelas ideias; e como estas aparecem o germe dos fatos, elas é que se tornam, então, a matéria peculiar à sociologia (Durkheim, 1965, p. 16).

No caso escolar, as atribuições e tarefas designadas enquanto fins pedagógicos, instruídas pelo intermédio dos professores, devem ser compreendidas enquanto dever que impõe aos indivíduos a autoridade sobre aquilo que dever ser cumprido de tal modo:

Tudo isso se evidencia claramente nas crenças e práticas que nos são transmitidas já fabricadas pelas gerações anteriores; se as recebemos e adotamos é porque, sendo ao mesmo tempo obra coletiva e de séculos de existência, estão revestidas de autoridade particular que a educação nos ensinou a reconhecer e respeitar (Durkheim, 1960, p. 8).

Na trama social, tais representações coletivas vivenciadas no cotidiano da escola são atribuídas aos alunos como modos de pensar e conceber ou perceber aquilo que está sendo proposto enquanto modelo de educação.

A instituição escolar, no seu funcionamento, exerce sobre um grupo aquilo que Durkheim coloca enquanto “coerção social” ao determinar o uso da autoridade das regras legais, a necessidade de seguir certas regras. No entanto, Durkheim acentua: O fato social toda maneira de agir, fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior, ou então ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter (Durkheim, 1960, p. 12).

A própria educação escolar exerce sobre o indivíduo o processo coercitivo e exterior às vontades, empregando o uso da autoridade das regras e a necessidade de segui-las. Essa educação implementa a constituição de métodos e normas a serem seguidos e atribuídos àqueles que fazem parte do contexto. Com a finalidade de ensinar as crianças através das práticas, incute a consciência sobre o sentimento de respeito às regras, como propõe Durkheim:

[...] um sistema de práticas organizadas, mas em um sistema de ideias relativas a essas práticas. Ela é um conjunto de teorias. Nesse sentido ela se aproxima da ciência. Contudo, enquanto as teorias científicas têm como única finalidade exprimir a verdade, as teorias pedagógicas têm como objetivo imediato guiar a conduta (Durkheim, 2012, p. 149).

Em outros termos, o autor atribui à educação escolar a importância por disseminar todo conjunto de teorias construídas ao longo dos séculos, já que desempenha a construção de práticas e métodos educativos em concomitância com pressupostos da moral enquanto condutora norteadora no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

O processo educacional proposto pelos professores em sala de aula impõe à criança a necessidade de desenvolver e transcender sua natureza. Segundo Durkheim (2012, p. 2804), esse processo envolve um esforço deliberado e laborioso por parte da criança para suprimir suas inclinações naturais, substituindo ações espontâneas por um comportamento direcionado e controlado, de acordo com as demandas impostas. Essa abordagem sugere que a educação visa moldar e

disciplinar o comportamento infantil, orientando-o para a conformidade com normas e expectativas sociais. Lembrando que as relações estabelecidas pela escola e executadas pelos professores em sala de aula são vistas de modo assimétricos.

A ordem de funcionamento da escola e sua estrutura de ensino desenvolvem aptidões por meio do modelo estrutural, dos métodos e programas de ensino, das propostas pedagógicas vindas dos professores (Durkheim, 2012). Nesse sentido, os fins pedagógicos sobrepõem aos alunos o controle coercitivo quando o situam em convergência ao modelo estruturado e conservador em seu regulamento, na transmissão do conhecimento e na regulação da conduta. Assim, considera-se que “exercida sobre a criança é a própria pressão do meio social que tende a moldá-la à sua imagem, e do qual os pais e os professores são meros intermediários” (Durkheim, 2004, p. 41). A respeito disso, Durkheim aponta que a escola, então, segue a forma de controlar e regular a conduta dos alunos. Nesse modelo, pode-se observar que as condutas e habilidades adquiridas pelos alunos tendem a reproduzir-se em outros espaços. O professor, nesse sentido, é o condutor dessa formação.

A representatividade do professor enquanto mediador da transmissão à criança de todo conhecimento acumulado ao longo dos tempos, conduziria para a compreensão dos fatos sociais e culturais no processo educativo. Destaca-se, portanto, sua figura representativa de autoridade, que influenciaria nos primeiros indícios das ideias coletivas. Assim, tais “[...] ideais e diretrizes elaboradas pela nossa civilização são, pelo contrário, ideias coletivas que devem ser transmitidas à criança, pois ela não saberia elaborá-las sozinha” (Durkheim, 2012, p. 32). Nesse mesmo sentido, Durkheim aponta a importância da educação formal transmitida nas escolas, uma vez que “[...] a transmissão de um saber positivo do mestre ao aluno e a assimilação pela criança de uma matéria lhe parece ser a condução para uma verdadeira formação intelectual” (Durkheim, 2012, p. 31).

Com isso, Durkheim postula que toda ação moral é exercida segundo critérios das regras preestabelecidas. O sistema escolar, as práticas educativas estabelecidas, os métodos de ensino, as correntes pedagógicas, descrevem, como sistema de ensino e organizado, as regras, assim como podem ser observadas dentro desses elementos mencionados. Por isso, a regra, como sugere o próprio nome, impõe uma regularidade à ação, e essa noção de regularidade é o primeiro elemento que constitui uma disposição moral, “[...] é o domínio do dever e o dever é uma ação prescrita” (Durkheim, 2012, p. 460).

A própria ideia mencionada por Durkheim mostra o proceder da educação, se referindo ao fato de que o indivíduo deve ser educado para atuar em sociedade. A educação, portanto, desperta na criança o compromisso no qual ela desempenha em outros contextos sociais. Evidentemente, nesse sentido, a educação causa repercussões externas e ainda: “[...] tem por função sem dúvida alguma incitar a criança nos diversos deveres, suscitando nelas virtudes particulares” (Fauconnet, 1965, p. 20). Conduzir moralmente é agir em conformidade com uma norma, que determina a conduta a ser seguida antes mesmo que tomemos partido acerca do que devemos fazer.

Segundo o espírito de disciplina para Durkheim, Fauconnet menciona que “[...] a educação moral tem por função, sem dúvida alguma, incitar a criança nos diversos deveres, suscitando nelas virtudes particulares, presas uma à outra” (Fauconnet, 1965, p. 20). E ainda sobre a mesma condição, o espírito de disciplina, enquanto regulador do controle dos impulsos, teria como base o fundamento racional.

Que uma educação moral inteiramente racional seja possível, é o que está inicialmente implicado no postulado que está na base da ciência; trata-se do postulado racionalista, que pode ser enunciado da seguinte maneira: não existe nada na realidade que nos autorize a considerá-la como radicalmente refratária à razão humana (Durkheim, 2012, posição 183).

Nesse sentido, o sociólogo francês propõe que o gosto e o senso da regularidade estão atrelados com o desejo e o respeito a regras que assim impõem ao indivíduo a inibição dos impulsos. A partir disso, a moral enquanto elemento fundamental da regulação da vida do homem torna-se elemento condutor do agir, previamente determinado, aceito na sociedade.

O educador, para Durkheim, deve conduzir o aluno à educação moral nas práticas de ensino e sobre os referenciais das teorias pedagógicas. “Contudo, enquanto as teorias científicas têm como única finalidade exprimir a verdade, as teorias pedagógicas têm como objetivo imediato guiar a conduta” (Durkheim, 2012, p. 151). Na escola, os aspectos morais são impessoais ligados às questões da autoridade e uso das regras; postos em práticas, devem ser o condutor de todo processo de ensino e aprendizagem.

Toda e qualquer educação, a do rico e a do pobre, a que conduz as carreiras liberais, como a que prepara para as funções industriais, tem, portanto, que fixar ideias na consciência dos educandos (Durkheim, 1965). Assim, com base no pensamento

nacionalista, para o autor, a finalidade é formar os indivíduos para melhor desempenhar suas funções em sociedade, independente da sua condição social, e formar dentro dos aspectos da democracia e com responsabilidade.

A educação moral tende, assim, a despertar certos números de estados físicos e mentais que a sociedade a que pertença considere como indispensáveis a todos os seus membros, e inclusive para o exercício no grupo social ao qual pertença sua casta, classe, família e profissão, de modo que

[...] é preciso que o educador ajude as gerações mais jovens a tomar consciência do novo ideal para o qual já se tende, embora de maneira confusa, e que as oriente nesse sentido. Não é suficiente que ele conserve o passado, é preciso que prepare o devir (Durkheim, 2012, p. 316).

O autor menciona, ainda, que a escola enquanto instituição social atua de modo coercitivo, regulamentada por regras que determinam a conduta da criança. Ressalta que “[...] existe um conjunto de hábitos mentais que a escola deve fazer com que a criança adquira, não porque eles servem a determinado regime, mas porque são saudáveis e porque têm um impacto salutar sobre a felicidade pública” (Durkheim, 2012, p. 845). Assim, estabelece que as crianças compareçam regularmente em determinado dia e horário estabelecido, além de saber comportar-se com postura em sala de aula, não perturbar a ordem, cumprir seus deveres e obrigações enquanto estudante. Tais regras são as condições às quais as crianças devem submeter-se no cotidiano escolar (Durkheim, 2006).

Assim, na perspectiva durkheimiana, o educador, na sua representação, deve conscientizar os(as) alunos(as) de novo ideal e apresentar à criança os pressupostos da moralidade vivenciada ao longo da História e contextualizada no momento presente.

Outro ponto a ser considerado por Durkheim sobre a importância da educação está no trecho em que o autor evidencia a tendência vista na infância em cometer faltas e delitos contra si e contra os outros, podendo estar interligadas no sentido patológico e social: “[...] a criança às vezes herda uma tendência bastante forte a cometer determinados atos, como suicídio, o roubo, o assassinato, a fraude, etc.” (Durkheim, 2012, p. 66). Na perspectiva biológica, Durkheim argumenta que à medida que o homem nasce, suas capacidades mentais são consideradas fragmentadas, de tal modo que “[...] o intelecto fica quase reduzido ao estado de tábula rasa, uma espécie de vazio é criado nas consciências” (Durkheim, 2012, p.68). Suas habilidades e capacidades vão se desenvolvendo à medida que entra em contato com o outro.

O educador, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, coloca meios a fim de que a criança possa submeter-se à ação educativa. Nessa condição, “[...] a criança se encontra naturalmente em estado de passividade comparável com aquele no qual o hipnotizado se encontra mergulhado” (Durkheim, 2012, p. 69). Como processo depositário, o professor transmite aquilo que aprendeu de gerações anteriores, retomando o propósito do autor em que os fins da educação são eminentemente sociais, na medida em que forma os indivíduos para convívio em sociedade. Apenas a educação poderia elevar o indivíduo ao pleno desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Seguindo o pensamento de Durkheim, a criança não possui consciência plena de tais representações que estão sendo propostas. E nessa concepção, o autor menciona que os aspectos e influência que o educador exerce sobre a criança colocam-na em processo de passividade. “Sua consciência ainda não contém mais do que um pequeno número de representações capazes de lutar contra as que lhe são sugeridas, sua vontade ainda é rudimentar” (Durkheim, 2012, p. 69). Vemos a fragilidade da criança enquanto ser incapaz de contradizer o que está sendo imposto em suas consciências, pois a capacidade de raciocínio ainda é insuficiente para contradizer as ideias sugeridas. Torna-se evidente, então, que o processo de aprendizado, nesse sentido, acontece por meio de imitação e repetição inspiradas pelos adultos.

O professor, na função formativa, deve apresentar à criança todo conhecimento histórico, científico e cultural adquiridos ao longo da própria história. A essa importância,

[...] a educação se mostra paciente e contínua e não busca sucessos imediatos e aparentes, mas se dá calmamente em um sentido bem determinado, sem se deixar desviar por incidentes exteriores e circunstância fortuitas, ela dispõe de todos os meios necessários para marcar as almas profundamente (Durkheim, 2012, p. 70).

Enquanto figura representativa em sala de aula, o professor exerce sobre os seus educandos influência ao instruí-los. Para essa correlação entre a autoridade e a educação, estão intrínsecos os mecanismos essenciais da ação educativa. E por intermédio dessa mesma ação educativa é possível trabalhar nos alunos os recursos necessários que rompam os aspectos do ser individualista e associal, deixando a natureza primitiva para assim consolidar o novo ser social (Durkheim, 2012).

Assim, o papel do educador deve ser visto como o trabalho de contenção educativa de um mestre sobre seu discípulo. Observa-se que a educação exerce a condição de autoridade impositiva, de modo que Durkheim argumenta que na educação da criança deve estar contida

[...] aprender a domar o seu egoísmo natural, subordinar-se a fins mais elevados, submeter-se os seus desejos ao império da sua força de vontade e conte-los dentro dos limites sensatos, é preciso que a criança exerça uma forte repressão sobre si mesma” (Durkheim, 2012, p. 71).

Essa representação cabe às razões do dever moral, na medida em que a criança deve conter-se em si mesma. E ainda, a “...capacidade de autocontrole, e essa faculdade de se conter, de inibir impulsos, que permite conter nossas paixões, nossos desejos, nossos hábitos, de legislar sobre eles”, (Durkheim 2012, n.p), de tal modo que sozinha a criança não conseguiria desenvolver as aptidões necessárias para o controle de si.

Durkheim demonstra a importância do “dever em si”, que faz parte das relações sociais. Sobre a consciência do dever, a criança aprende o conjunto de valores na articulação apresentada pelos seus professores e familiares. Este seria um sentimento no qual a criança vai desempenhando sua habilidade e pegando gosto ao longo da vida.

Para a criança, e inclusive para o adulto, é o sentimento do dever que é, por excelência, o estimulante do esforço. Por si só, o amor-próprio já supõe isto, pois, para ser sensível às punições e recompensas, com se convém, é preciso ter consciência da sua dignidade e por conseguinte, do seu dever (Durkheim, 2012, p. 71).

O sentido do aprender do “dever em si” que as crianças exercem até a chegada da fase adulta também envolveu a vida de seus pais e mestres. Nas palavras de Durkheim (1965, p. 54),

a criança não pode conhecer o dever senão por seus pais e mestre; não pode saber o que ele seja senão graças ao modo pelo qual pais e mestre o revelarem, na conduta e na linguagem. É preciso, portanto, que eles sejam, para o educando, o dever personificado. Isso significa que a autoridade moral é a qualidade essencial do educador.

Posto isso, na escola, em sala de aula, a autoridade do professor em meio às relações permeia o cotidiano escolar de forma assimétrica, pois estabelece o senso de ordem e regras a serem seguidas. Nessas condições, “[...] a autoridade moral é a principal qualidade do educador, pois é através dessa autoridade contida nele que o dever é dever” (Durkheim, 2012, p. 71). O professor é mediador entre a criança e o

mundo social, e desenvolve na consciência dos alunos o sentimento de respeito às regras.

A importância da figura do(a) professor(a) ao ensinar, instruir e orientar o pensamento das crianças tem relação com os pressupostos da moral, conforme expõe o autor: “[...] a autoridade entendida desta forma não tem nada a ver com a violência ou a repressão; ela consiste, por inteiro, em uma certa primazia moral” (Durkheim, 2012, p. 72). E ainda: “[...] a autoridade do professor, que é apenas um aspecto da autoridade do dever e da razão, deve ser empregada justamente para dotar a criança deste autocontrole” (Durkheim, 2012, p. 73).

Com base nas considerações acima, a figura do professor, ao estar em contato com seus alunos, tende a transmitir o ensino com base nos valores, respeito e moralidade. Condições estas interligadas aos afazeres do ofício.

A contenção de si e o reconhecimento da autoridade são caminhos sobre os quais as crianças devem estar conscientes, pois a escola é local onde os estudantes passam maior parte de suas vidas, convivendo, interagindo com seus pares. “A criança deve, portanto, estar acostumada a reconhecer a autoridade na palavra do educador e a respeitar sua superioridade” (Durkheim, 2012, p. 73). Compreendem-se aí os primeiros percursos das regras civis e morais que se propagarão ao longo da vida adulta e na convivência em sociedade.

Na sua perspectiva analítica, Émile Durkheim buscou, em sua metodologia de trabalho, analisar e contextualizar os elementos da sua época. Fundamentado no pensamento filosófico, procurou compreender as causas internas e as forças impessoais ocultas que movem os indivíduos e coletivos, tomando como base o próprio pensamento positivista ao descrever os desdobramentos de seu tempo.

Considerado um dos precursores no campo da sociologia da educação, ao procurar entender as formas de organização e sistematização do sistema educacional, reconhecemos hoje a fundamental importância de seu trabalho para embasar outras pesquisas científicas. Contudo, existem lacunas e discussões levantadas por outros autores e pesquisadores em relação ao seu método de trabalho. Uma crítica central reside no fato de que Durkheim não realizou análises críticas e apontamentos significativos ao sistema capitalista e ao sistema de ensino de sua época, que já apresentavam desajustes estruturais.

Ao realizar a análise sociológica da educação, Durkheim argumentou sobre os caminhos que levam à descrição do papel da educação e da correlação entre o papel

da família e do Estado na formação dos estudantes e na consolidação de valores para a vida em sociedade.

Outro ponto relevante reside no aspecto moral, no qual o próprio autor é influenciado pelo espírito de sua época e pelos condicionantes sociais de seu tempo.

Tura sintetiza essa perspectiva:

O indivíduo está preso por um laço moral à sociedade e à mercê de correntes sociais que lhe são externas e só ganha atividade participando, de um lado, de uma consciência coletiva ou de representações coletivas, e, de outro modo, engajando-se na ação social por sua incorporação na vida de um grupo, sua inserção em diferentes subsistemas do todo social e sua adesão às tradições, normas e costumes que fazem parte do patrimônio social, o que é possibilitado pelo processo de socialização (Tura, 2001, p. 43).

Assim, podemos considerar que, na concepção teórica de Durkheim, a centralidade da ordem social in abstracto buscou identificar as condições e os mecanismos mutáveis de solidariedade, abstraindo-se dos condicionantes que favorecem a coesão social. O autor também elenca as consequências da desordem presentes no contexto das anomias sociais.

Ao abordar a relação entre professor(a) e aluno(a), Durkheim apresenta a imagem do(a) docente como um transmissor dos conhecimentos e saberes acumulados ao longo da história. Na escola, esses saberes são sistematizados e organizados nas diferentes áreas de concentração. Além disso, o professor atua como mediador nesse processo de ensino e aprendizagem, disponibilizando ao aluno a sistematização desses saberes. A representatividade do professor contribui para a formação dos estudantes para a atuação no convívio social, conforme mencionado por Durkheim.

3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

O levantamento bibliográfico desta pesquisa teve como locais de busca as plataformas *Scielo* e *Oasisbr*, utilizando descritores “violência escolar” e “violência contra docentes” com a finalidade de mapear produções acadêmicas assim mapear teses, dissertações, artigos de periódicos ou anais de eventos científicos da área de Educação ao nível de pós-graduação acerca da temática desta pesquisa. Sobre os critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos, foram considerados somente os artigos produzidos no Brasil, no idioma português, com recorte temporal entre 2020 e 2024.

No artigo “A violência na educação: considerações de professores violentados” (Carvalho; Barroco, 2021), encontramos o enfoque a elementos da violência no ambiente escolar, mencionando, por estes aspectos, as experiências dos(as) professores(as) no cotidiano da sala de aula. Enquanto referencial teórico, a pesquisa se desenvolve na perspectiva da psicologia histórico-cultural e discute os contextos históricos e sociais e as medidas de implementação preventivas para abordar a redução da violência nas escolas, assuntos os quais interferem na qualidade de vida e na saúde mental dos(as) professores(as).

No artigo “O papel da violência escolar no abandono da carreira docente: proposta de uma matriz analítica” (Garcia; Lima, 2022), os autores abordam a influência da violência escolar no abandono da carreira de professores e propõem uma matriz analítica que contribua para a retenção de professores no Brasil. Para os autores, a violência escolar, enquanto desafio do sistema educacional desde a década de 1980, é um fenômeno a ser interpretado através da abordagem de narrativas, entrevista e relatos de ex-professor. Os resultados revelam que a violência escolar se manifesta de várias formas, e entre as mais comuns: o crime, incivilidade e variantes de violência simbólica. Além disso, discutem as percepções conflitantes entre diferentes agentes escolares como estudantes, diretores(as) e professores(as).

No artigo “Percepções de professores e alunos sobre a violência escolar: um estudo qualitativo” (Gomes; Bittar, 2021), destacam-se as percepções críticas de estudantes e professores(as) sobre os aspectos da violência nos ambientes educacionais na metodologia qualitativa e multifocal, fornecendo informações sobre como professores(as) e alunos(as) percebem a manifestação das agressividades, incluindo agressão física, insultos verbais e *bullying* psicológico, assim impactando no ensino e na aprendizagem escolar. A essa influência, argumentos apresentados pelos

autores apontam que variantes da violência ocorrem por questões psicológicas, condições socioeconômicas e o contexto em que as famílias estão inseridas pode influenciar na formação e no comportamento dos(as) alunos(as). Em relação a isso, a pesquisa propõe ações colaborativas envolvendo iniciativas educacionais que engajem a comunidade e a integração de profissionais de saúde mental nas escolas como recurso preventivo às formas de violência.

No artigo “Violência contra professores nas escolas brasileiras: determinantes e consequências” (Plassa; Paschoalino; Bernardelli, 2021), os autores avaliam os dados divulgados pelo levantamento da Prova Brasil e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do ano de 2017, considerando as avaliações aplicadas aos alunos de ensino fundamental e médio das escolas municipais e estaduais. Essa avaliação contribuiu para a percepção da violência, por parte de professores(as) e diretores(as), enfrentada no contexto escolar, e como essa violência prejudica o processo de ensino e aprendizagem. Os resultados apontam quais são as influências e características que determinam a probabilidade de um(a) professor(a) sofrer violência. Por fim, as variantes presentes indicam problemas como vitimizações, uso de drogas, porte de armas etc. por meio de relatos de professores(as).

No artigo “As relações socioeducativas entre a Educação para a Paz e as Representações Sociais de violências de educadores sociais em uma favela do Rio de Janeiro” (Salgueiro Lopes; Viana Ferreira, 2024), os autores apresentam a violência e a Educação no complexo do Salgueiro, comunidade carioca onde o índice de marginalidade é elevado. Assim, investigam as representações sociais da violência vivenciadas pelos(as) educadores(as) sociais. Enquanto percurso metodológico, evidenciam pesquisas semiestruturadas e diários de campo com base na pedagogia social. Além disso, a pesquisa enfatiza a influência dessas representações sociais nas ações socioeducativas propondo uma estrutura curricular para a “Educação para a Paz”, visando combater a violência nos contextos educacionais ao promover a coesão social em comunidades vulneráveis.

No artigo “Crenças, autoeficácias e estratégias de professores diante do bullying” (Luna *et al.*, 2023), as autoras discorrem sobre a identificação da violência por professores(as) e estudantes e como estes lidam com o *bullying* no contexto escolar. De percurso metodológico analítico com base na estatística descritiva realizada por meio de coleta de dados, o artigo inclui escalas de mediação e vitimização da percepção de violência dos(as) professores(as). Diante dos resultados

das percepções, a pesquisa das autoras sugere desdobrar-se em outros programas e fomentos que previnam a violência no ambiente escolar.

No artigo “Violência contra professores nas escolas brasileiras: determinantes e consequências” (Souza *et al.*, 2023), apesar de homônimo a outro artigo já citado, os autores destacam vários determinantes críticos que cooperam com o fenômeno, como a desigualdade social, falta de apoio institucional e origens familiares disfuncionais. Enquanto metodologia da pesquisa, visa revisar os casos de violência nas bases de dados acadêmicas Pubmed, Scopus e Science no recorte “violência contra professores”. Entre os resultados da violência com relação aos professores, apontam estresse crônico e problemas de saúde mental, desmotivação profissional, absenteísmo e abandono da profissão e prejuízos no desenvolvimento profissional, além das relações interpessoais prejudicadas entre as variantes da pesquisa.

No artigo “Violência escolar sob a perspectiva de professores da rede básica de ensino do Brasil” (Santos *et al.*, 2023), os autores apontam os principais aspectos em relação à violência sofrida pelos(as) professores(as) na educação básica brasileira. O estudo tem em vista avaliar quais tipos de violência são recorrentes entre os(as) professores(as) por meio de questionário semiestruturado aplicado *on-line* nas escolas públicas municipais, estaduais e particulares em todo território brasileiro. Esta pesquisa destaca a prevalência de várias formas de violência e dados demográficos apontam que na região Centro-Oeste, os(as) professores(as) que trabalham nas escolas públicas municipais e estaduais são aqueles(as) que sofrem com maior frequência violência no ambiente de trabalho. Outro indicador da pesquisa aponta que os problemas vivenciados nas escolas públicas podem estar correlacionados à estrutura educacional e à ausência de recursos, contribuindo para a cultura de violência.

No artigo “Os impactos da pandemia da COVID-19 na educação: da educação Básica ao Ensino Superior no Distrito Federal-Brasil” (Dantas; Almeida; Cabral, 2024), as autoras destacam os desafios educacionais enfrentados durante a pandemia em consequência das mudanças do ensino para remoto e dos desdobramentos nos processos educacionais, evidenciando as desigualdades existentes. Assim, fazem conexão mediante documentos e legislações, além coletarem as impressões vivenciadas pelos pais e alunos(as) matriculados(as) na rede básica de ensino. Em vista disso, os(as) alunos(as) de graduação e pós-graduação foram entrevistados(as) relatando quais os impactos causados no processo formativo em relação ao ensino

remoto. Indicativos do estudo revelam um número considerável de estudantes que se sentiram marginalizados(as) devido ao acesso limitado a recursos digitais. A pesquisa ainda indica que a transição para o ensino remoto levou a impactos sociais e relacionais negativos, cujos alunos(as) relataram sentimentos de isolamento e dificuldades ao interagir com seus pares.

No artigo “Violência escolar e o exercício da autoridade do professor: um estudo com adolescentes de São Paulo” (Gomes *et al.* 2014), os autores procuram investigar experiências violentas vivenciadas por adolescentes e as percepções sobre clima escolar e a autoridade do(a) professor(a). A pesquisa percorre uma metodologia de levantamento bibliográfico sobre a violência presente no contexto escolar nas relações do clima escolar e conduta dos professores. As variáveis apresentadas recorrem à análise estatística desenvolvida por *survey* em parceria com o grupo de pesquisa Estudo de Socialização Legal de São Paulo (SPLSS). Estas variáveis apontam o clima escolar, legitimidade dos(as) professores(as), vitimização na escola, agressão relacional e procedimento de análise.

No artigo “Violência contra professores da rede pública e esgotamento profissional”, conduzido por Simões e Cardoso (2022), as autoras tiveram como objetivo estudar questões ocupacionais que poderiam estar associadas ao esgotamento profissional dos(as) professores(as). Como parte da coleta de dados, utilizaram de inventários específicos, além da *Maslach Burnout - Educators Survey* (MBI). Entre as variantes pesquisadas, o resultado revelou esgotamento profissional, ruído em sala de aula, ruído na escola e o elevado número de alunos(as) presentes na sala de aula, além da sensação de não sentir realização no trabalho. As autoras ainda sugerem, como resultado, mudanças no modelo pedagógico.

4 MÍDIA E VIOLÊNCIA ESCOLAR

Recentemente, temos acompanhado pelos meios de comunicação social noticiário envolvendo relatos de violências ocorridas nas escolas brasileiras. Essa lamentável condição social também repercutiu no sudoeste paulista, na região de Marília. Tais casos provocam pânico social e moral em toda a comunidade escolar, chegando a ser assunto discutido pelos governos estadual e federal (pelo Ministério da Justiça). No recorte temporal dos anos de 2023 e 2024, mencionaremos os aspectos e formas de violência, além de relatar como a imprensa local aborda em suas manchetes esses acontecimentos.

O conceito de violência, por si só, pode ser compreendido em variadas abordagens e categorias, a saber: violência institucional, violência física, agressões físicas, violência simbólica, violência verbal e até mesmo casos atrelados à conduta, como *bullying* e incivildades. Dados da Unicef de 2022, em relação à proteção contra a violência e práticas nocivas, mencionam 26.364 denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes aqui no Brasil (UNICEF, 2023). Também a Unesco evidenciou que a violência escolar é um problema global que atinge aproximadamente 246 milhões de crianças e jovens em fase escolar (UNESCO, 2019, p. 14). Considerando os dados mencionados, temos na Lei Federal nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Art. 4º, que:

[...] é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

Há, ainda, a prerrogativa de que é imperativo manter a criança a salvo de toda forma de discriminação, exploração e violência.

A escola, enquanto instituição pública, tem como função na proposta curricular educar, formar, promover, incentivar crianças e jovens para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, pressupostos estabelecidos pela Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (Brasil, 1996), que situam a educação enquanto direito às crianças e jovens. Nesses parâmetros, os princípios que regem a função escolar devem considerar valores sociais e éticos na sua formação, garantindo

ao alunado a convivência, a ordem, disciplina, bons hábitos e acesso ao ensino público e gratuito com qualidade.

Nesse sentido, tanto as escolas públicas como as escolas particulares são lugares de aprendizado, de trocas e socialização. A convivência escolar tem forte impacto nas relações entre alunos(as) e professores(as), visto que frequentada por um variado público, a escola tem como função proporcionar formação íntegra aos alunos(as), a representação da coletividade e a formação para cidadania. Na CF de 1988, em seu Art. nº 205, é apontado que:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Contrariamente a esses parâmetros para a Educação, assistimos, atualmente, ao impacto da violência escolar repercutida pela mídia, chamando a atenção dos pais, professores(as) e toda comunidade escolar, alertando a todos(as) sobre esse fenômeno. Isto posto, esta pesquisa faz um recorte, por meio da imprensa local, das violências no âmbito escolar registradas na região de Marília-SP, especificamente no site de notícias *Marília Notícia*, nos meses de abril de 2023 e agosto de 2024, mas não sem antes contextualizar a violência no espaço escolar e a escola enquanto espaço de civilidades.

4.1 Escola: espaço das civilidades

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida situa-se em uma região oeste, considerada local periférico da cidade de Marília-SP. A escola pública e estadual oferta ensino anos finais do ensino fundamental e ensino médio, tendo, no ano de 2023, aproximadamente 495 alunos matriculados para anos finais, e 553 alunos matriculados no ensino médio, na educação inclusiva, 24 alunos. Atualmente a escola, conta com programas como Centro de Estudos Línguas, Centro de Mídias- CMSP, Dignidade Íntima, INOVA Educação, NOVO tec, PDDE Paulista, Professores Conectados, Programa de Ensino Integral, e Projeto de Recuperação Intensiva.

Além disso, a escola conta com programas de avaliação educacional realizados todo ano letivo como a Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE) aplicada no início do ano letivo ou após períodos de recessos escolares, para identificar o nível de

conhecimento prévio dos alunos e subsidiar o planejamento pedagógico. Outra forma de Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), realizada bimestralmente, permite acompanhar a evolução do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática ao longo do ano letivo. Assim como as Sequências Digitais (SD) que consistem em avaliações que investigam dificuldades e avanços em conteúdos específicos, com enfoque nos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, averiguando componentes curriculares das áreas de Ciências Humanas e da Natureza. E ainda as Sondagens de Alfabetização, direcionadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com objetivo de verificar o desempenho dos estudantes para melhor implementar intervenções pedagógicas voltadas à alfabetização em leitura, escrita e matemática. No processo de leitura e escrita temos o Teste de Fluência Leitora avalia o nível de proficiência leitora de estudantes do 2º, 3º e 6º anos, classificando-os em diferentes perfis de leitura Enquanto avaliação externa constatamos o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), para monitorar o sistema de ensino de todas as escolas públicas. (?)

A instituição escolar, enquanto local onde crianças e jovens passam a maior parte desse período de suas vidas, é regida por um modelo de escola constituído ao longo do processo do capitalismo moderno, pensado e estruturado como estratégia civilizatória, sendo a escola uma “máquina de civilizar” (Gondra, 2018, n.p), tendo em vista os principais objetivos: formar para a cidadania e a civilidade dos(as) alunos(as). Nessa perspectiva, consideramos que o lugar da escola parece crucial para a produção individual de um sentimento de vergonha, a ser mobilizado na vida das coletividades.

O modelo da escola moderna que, de fato, conforma em seu interior uma cultura toda própria contempla, perfeitamente, esse desígnio civilizatório: a necessidade de estabelecer regras e regularidades nos modelos de comportamento, de maneira a favorecer o equilíbrio e, sobretudo, a paz no convívio entre as pessoas, guardadas as devidas proporções expressas nas diferenças de classes (Boto; Aquino, 2019, p. 190). Norbert Elias (1994) elenca a importância da educação enquanto protagonista no processo formativo, instrumentalizada, portanto, no desenvolvimento das normas, regras civilizatórias, nas tradições e nos costumes sociais.

Com base em Durkheim (2012), temos que “[...] a educação é meio pelo qual ela prepara no coração das crianças as condições essenciais da própria existência” (Durkheim, 2012, p. 10). Cada sociedade tem por condição formar crianças e jovens

segundo um “tipo ideal” com referências no desenvolvimento (intelectual, físico, moral), e que esse ideal tenha mesma medida ao tornar-se o mesmo para todos os cidadãos (Durkheim, 2012).

A socialização das crianças lhes possibilita o envolvimento e a compreensão do funcionamento da sociedade. Assim seria “a educação, a socialização da criança” (Durkheim *apud* Fauconnet, 1965, p. 10). Contudo, essa condição só deveria ser possível pela presença do “outro” durante o processo de trocas. A educação, nesse sentido, envolve o ato de integrar o aspecto moral de um indivíduo à subjetividade. Em um “[...] sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade, mas sim de um grupo ou de grupos diferentes dos quais fazemos parte” (Durkheim, 2012, p. 11). O próprio aspecto da moralidade é fruto da construção social, influenciada pelos hábitos, costumes e tradições.

Contudo, sabendo da sua função social, precisamos refletir quais condicionantes sociais dos últimos tempos influenciam a violência escolar. Por vezes, o próprio modelo escolar tradicionalista, nesse caso, estaria preocupado em cumprir as regras e diretrizes do sistema educacional, pautado na disseminação de conteúdos nos métodos de ensino e aprendizagem moldados numa lógica que põe a funcionar a reprodução de bons moldes: “é a cópia ou a imitação de modelos” (Carvalho, 2011, p. 189).

O espaço escolar, enquanto elemento formativo, proporciona à comunidade a representação, o conhecimento e o pertencimento dos(as) alunos(as). De tal modo, a primeira coisa que se espera do ambiente escolar seria a transmissão de acolhimento e segurança àqueles que frequentam tal espaço.

A finalidade da educação é o cultivo individual, o desenvolvimento das aptidões individuais que preparam o indivíduo para ocupar um lugar na organização social. Cada indivíduo é dotado de uma natureza humana única, portanto, singular e ao mesmo tempo universal, que independe da estrutura social. É na convivência escolar que o indivíduo aprende, constrói e desenvolve suas potencialidades (Libâneo, 1985). A educação escolar, enquanto um dos elementos – se não o mais importante para o desenvolvimento dos alunos(as) no processo de aprendizagem cultural e científica –, permite que os(as) alunos(as) aprendam e resgatem os valores essenciais para seu desenvolvimento pessoal e para convívio em sociedade.

A escola é o lugar não só de acolhimento das diferenças humanas e sociais encarnadas na diversidade de sua clientela, mas fundamentalmente o lugar a partir

do qual se engendram novas diferenças, se instauram novas demandas, se criam apreensões sobre o mundo já conhecido (Aquino; Amaral, 1998). Partindo desse posicionamento, a escola é instituída para formar o indivíduo enquanto instituição pública essencial para o desenvolvimento e a formação humana; é pensada, ainda, na sua função institucional, no caráter ideológico, na definição legal e no cunho teórico. A escola desempenha múltiplas funções essenciais e importantes para toda comunidade.

Segundo Aquino e Amaral (1998), nossos valores e escolhas, aquilo que define o caráter, o nosso modo de ser, se desdobram entre o espaço do público e privado, sendo que para nos relacionarmos é preciso estabelecermos trocas. Essa conexão com o outro nos direciona a caminhos formativos. Diante disso, em Aquino e Amaral (1998) vemos que “se perdemos o espaço público, perdemos também o contato com os outros e consequentemente, um certo senso ético” (França *apud* Aquino; Amaral, 1998, p. 147).

Constata-se que a escola, como um espaço público, repassa valores socioculturais, educativos, formadores de valores humanitários, e seu papel é transmitir e ensinar valores educativos científicos, artísticos, históricos, ensinar o passado, refletir o presente e projetar para o futuro. É o lugar de acolhimento, de escuta, de acolher as diferenças humanas e sociais, promovendo uma melhor sociabilidade aos (às) alunos(as). É no espaço escolar que os(as) alunos(as) trabalham suas diferenças de valores educacionais, ensinados primeiramente com a família – o primeiro núcleo social em que as crianças estabelecem as primeiras trocas sociais e princípios morais.

4.2 Violência no espaço escolar

Nesta seção, daremos seguimento às análises acerca do processo formativo das crianças, adolescentes e jovens, com reflexões em torno do fenômeno da violência no espaço escolar. Isto posto, apesar do seu papel fundamental, a escola é apenas um dos principais pilares da formação das crianças e adolescentes, na medida em que a formação educacional segue múltiplas dimensões e, primordialmente, podemos considerar que o núcleo familiar é o primeiro local em que o aprendizado ocorre de fato, assim “a educação se apresenta como fenômeno social” (Fauconnet, 1965, p. 12).

Feitas essas considerações, destaca-se que a instituição escolar também passa por desafios relativos aos casos de *bullying* e violência. Dito isto, para a representatividade da escola e sua função social nas formas de violência escolar, segundo Charlot (2002), há dois posicionamentos: a violência *na* escola e *da* escola. A autora afirma que a “[...] violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e as atividades da instituição escolar” (Charlot, 2002, p. 434). Nesse caso, são condições externas à escola, como disputas e brigas no exterior da escola, que se desdobram dentro do espaço da escola.

Charlot (2002) ainda menciona que “a violência à escola” está ligada aos aspectos da própria instituição escolar, geralmente provocada de dois modos: pelos estudantes que violentam professores(as) e pelo próprio regimento da instituição. Outra condição é a “violência institucional simbólica”, mencionada pela autora como os “[...] modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas” (Charlot, 2002, p. 435).

Por esse mesmo princípio, tais considerações podem ser vistas no discurso de Bourdieu e Passeron (2014): as violências simbólicas no campo escolar “são utilizadas para desvendar as relações já existentes entre a ordem social e as práticas educativas” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 12). Em resumo, aqui se entende que os sistemas simbólicos estão interligados com as relações de poder reproduzidas no espaço escolar.

Segundo informações da Plataforma Conviva (Placon) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (São Paulo, 2023), os tipos de ocorrências mais frequentes registradas nas escolas paulistas estão interligados à disciplina, à utilização indevida de aparelhos eletrônicos, saída injustificada de atividade pedagógica, violência e vandalismo ao patrimônio da escola (como depredações, invasão, roubos, furtos), violência interpessoal com ligação direta entre os pares (como agressões físicas, verbais, ameaças, discriminações), humilhação direta (como *bullying*), a ação organizada entre grupos, além de outras variantes sobre casos de agressão que se encontram ligadas ao consumo e venda de drogas (como cigarros, bebidas alcoólicas, entre outras drogas ilícitas).

Outra condição que influencia na disseminação da violência nas escolas pode ter correlação com discurso de ódio, dissimulado pelo pensamento político da extrema-direita, de modo que condicionantes externos à escola repercutiram como

sobressalto enquanto forma de violência. Todos os problemas de convivência descritos, uma vez vivenciados pelos(as) professores(as) e alunos(as) ou pela própria instituição, poderiam ser considerados a quebra do contrato social, já mencionada por Rousseau (1973), uma vez que o “contrato social procura o que as leis ‘podem ser’ e devem ser para corresponder as vicissitudes, individuais e coletivas, dos homens como são” (Rousseau, 1973, p. 27).

Todas as formas de transgressões ocorridas no interior da escola podem ser reflexo das mudanças sociais ocasionadas pela pandemia da Covid-19, que reforçou ainda mais as desigualdades sociais legitimadas pelo discurso de ódio, pelas violências sofridas pelos grupos pertencentes às minorias sociais (mulheres, crianças, negros, idosos, indígenas, pessoas com deficiência, e LGBTQIA+).

Para Dayrrel (2001, p. 140), os alunos, ao chegarem à escola, já trazem consigo uma bagagem de diversidades, do desenvolvimento cognitivo, assim como relações afetivas e sociais, podendo ser desiguais, pois cada aluno carrega em si experiências prévias e paralelas à escola. Nesse sentido, aspectos dos problemas sociais, como as desigualdades sociais, o desemprego, o trabalho informal, violência, os homicídios e feminicídios, o discurso de ódio, mostram uma sociedade intolerante e adoecida, repercutindo em toda conjuntura social. A escola, enquanto instituição social, interage com esse contexto ao mesmo tempo que os impactos históricos e sociais externos a ela são, conseqüentemente, refletidos no seu interior.

Dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, do ano de 2022, apontam que em 2018, ano anterior à posse do ex-presidente Jair Bolsonaro, no Brasil, estimavam-se 117.467 registros de armas em mãos de pessoas com a licença do uso. No decorrer dos quatro anos do mesmo governo, esse número aumentou, correspondendo a 197.390 em 2019; 286.901 em 2020; 515.253 em 2021; 673.818 em 2022, excedendo os dados de 2018 (*Pellanda et al.*, 2022). Números que indicam o aumento exponencial da política armamentista do governo Bolsonaro, com adesão fácil a compras, vendas e ao porte de arma para a população brasileira, dissimulando legítima defesa e segurança dos seus usuários, visto que os fatos refletem no social como números de mortes e homicídio. Desse modo:

Com efeito, no Brasil a violência é a principal causa de morte dos jovens. Em 2021, de cada cem jovens entre 15 e 29 anos que morreram no país por qualquer causa, 49 foram vítimas da violência letal. Dos 47.847 homicídios ocorridos no Brasil em 2021, 50,6% vitimaram jovens entre 15 e 29 anos. São 24.217 jovens que tiveram suas vidas ceifadas prematuramente, com uma

média de 66 jovens assassinados por dia no país (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023).

Sobre o aumento na posse de armas e seus reflexos, a violência é mais comum em escolas onde gangues, armas e drogas fazem parte da cultura local (UNESCO, 2019). O incentivo à violência extremista por parte de alguns grupos acaba difundindo conteúdos nazistas, fascistas, propagação de discurso de ódio, além de atentar contra as minorias (Pellanda, 2022). Assim, nesse cenário, o incentivo à cultura de ódio e à violência, a facilidade ao acesso a armas e a presença do tráfico de drogas trazem um contexto alarmante para a comunidade escolar, entre outros espaços. Como consequência, nota-se, portanto, que a

[...] violência na escola tem múltiplas causas, complexas e diferentes, sendo que as mídias ajudam a inserir positivamente problemas na agenda pública. Paradoxalmente, ao se colocarem as causas em feixes explicativos indistintos, jovens violentos, jovens associados ao tráfico, facilitação do acesso a armas, jovens provenientes de famílias desestruturadas etc., os mesmos discursos dão margem a visões simplificadas sobre como enfrentar e onde focar as ações contra as violências (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023, p. 39).

Abordaremos, na sequência, por meio de recorte da imprensa mariliense, 35 manchetes de notícias relacionadas à violência no âmbito escolar, registradas na região, publicadas no site de notícias *Marília Notícia*, entre os meses de abril de 2023 e agosto de 2024, em ordem cronológica, descrevendo os fatos de violência nas escolas (públicas ou particulares) desta cidade, conforme consta no Quadro 1. Diante dos casos, percebemos a temática da violência escolar marcando registro nos jornais da cidade, de modo bastante frequente.

Quadro 1 – Manchetes do site *Marília Notícia* de reportagens sobre as violências no âmbito escolar, registradas na região, publicadas entre os meses de abril de 2023 a agosto de 2024, em ordem cronológica

Data	Manchete
6 de abril de 2023	“Polícia Civil apura ameaça de massacre em escola de Marília” (Ciuffa, 2023)
7 de abril de 2023	“Prefeitura estuda colocar portas com detector nas escolas” (Marília, 2023)
7 de abril de 2023	“[Polícia] Civil autua dois por ameaça de massacre em escola” (Casale, 2023a)
8 de abril de 2023	“SP registra 279 ameaças a escolas na semana em que aluno matou professora” (São Paulo, 2023)
11 de abril de 2023	“Nova ameaça volta a afligir pais de alunos em Marília” (Casale, 2023b)
11 de abril de 2023	“Alerta: como prevenir a violência extrema nas escolas” (Boldrin, 2023)
12 de abril de 2023	“Nota da Educação tenta tranquilizar pais sobre as rotinas escolares” (NOTA, 2023)
12 de abril de 2023	“Prefeituras da região buscam maior segurança nas escolas” (Casale, 2023c)
14 de abril de 2023	“Escola amanhece pichada com ameaça” (Casale, 2023d)
14 de abril de 2023	“Pacote de segurança nas escolas do Estado vai beneficiar Marília” (Netto, 2023a)
15 de abril de 2023	“Educação e PM reforçam o plano de segurança” (Educação, 2023b)
1º de maio de 2023	“Educação avança na estratégia de segurança” (Educação, 2023a)
28 de maio de 2023	“Vereadores votam projeto para instalação de câmeras em escolas municipais” (Netto, 2023b)
15 de agosto de 2023	“Aluno em Fúria ataca escola com bastão de madeira na zona sul” (Felix, 2024)
31 de agosto 2023	“Saco com substância parecida com cocaína é encontrado em escola de Marília” (Martin, 2024a)
22 de setembro 2023	“Estudante de 14 anos é agredida por mãe de outra aluna na saída da escola” (Martin, 2024b)
03 de outubro de 2023	“Adolescente com autismo relata agressão de alunos em escola na zona sul” (Martin, 2024c)
02 de fevereiro 2024	“Marília registra 41 atos em cartórios que comprovam bullying e cyberbullying” (Marília, 2024)
08 de fevereiro de 2024	“Emef da zona norte é invadida e vandalizada; grupo de jovens é suspeito” (Casale, 2024)
20 de março de 2024	“Briga generalizada é registrada na frente de escola na zona oeste de Marília” (Netto, 2024)
24 de abril de 2024	“Adolescente leva canivete para escola e causa tumulto no Nova Marília” (Rodrigues, 2024a)
08 de maio de 2024	“Jovem é preso em flagrantes por tráfico de drogas em frente à escola na Vila Barros” (Rodrigues, 2024b)
16 de maio de 2024	“PM cumpre mandado em escola e apreende menor envolvido em tráfico” (Rodrigues, 2024c)
22 de maio de 2024	“Aluna de 14 anos leva faca para a escola e objeto é encontrado no banheiro” (Rodrigues, 2024d)
27 de maio de 2024	“Escola estadual é invadida na madrugada e tem os objetos eletrônicos furtados” (Rodrigues, 2024e)
12 de junho de 2024	“Homem de 24 anos confessa furto em escola, mas escapa do flagrante e fica solto” (Rodrigues, 2024f)
09 de agosto de 2024	“Após denúncia, Polícia Civil apura racismos e ofensas em escola estadual da zona norte” (Rodrigues, 2024g)
21 de agosto de 2024	“Empresária vai à polícia e denuncia bullying contra o filho em colégio particular de Marília” (Rodrigues, 2024h)
23 de setembro de 2024	“Escola estadual é alvo de furto de fiação na madrugada” (Rodrigues, 2024)
15 de outubro de 2024	“Professor tem moto furtada em estacionamento e recuperada dois meses em biqueira” (Rodrigues, 2024)

Continua...

Continuação...

Data	Manchete
15 de outubro de 2024	"Estudante PCD procura a polícia e denuncia professora de escola por constrangimento" (Rodrigues, 2024)
15 de outubro de 2024	Zona oeste de Marília tem furtos em duas escolas no fim de semana" (Rodrigues, 2024)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Estes registros indicam a problemática do fenômeno social da violência, como manifestações não das ações isoladas do indivíduo, mas como aspecto mais abrangente no curso da sociedade. Desse modo, lançando mão do olhar da Sociologia para análise do real, Durkheim (1960, p. 29) postulava que "o fato social é tudo o que se produz na sociedade", ou ainda, "o que interessa e afeta de algum modo o grupo social" e "designa quase todos os fenômenos que se passam no interior da sociedade" (Durkheim, 1960, p. 1). Outro autor como Lustosa (1996, p. 17) relata que a notícia e as informações são características de um fenômeno social, correspondendo aos interesses coletivos ou até mesmo referindo-se a um grupo de pessoas. Contudo, vemos que fenômenos noticiados pela imprensa relatam uma "[...] perversa e eficiente manipulação, sobretudo nos meios de comunicação de massa, como ocorre com certos programas de rádio e televisão, voltados para a exploração sensacionalista da violência e da miséria", tal como também acentua Benevides (2001, p. 2).

Nestes casos envolvendo as escolas, as notícias "viralizam" por meio de matérias de jornais e publicações em redes sociais e a abordagem ideológica daqueles que articulam os meios de comunicação tende a disseminar as informações de modo sensacionalista e invasivo, alarmando a população.

Essa frequência na divulgação das ocorrências se evidencia com a presença de casos de violência "extrema" a casos de violências "duras", concepção utilizada por (Vinha *et al.*, 2023), no relatório de políticas educacionais "Ataque de violência em escolas no Brasil". Tais violências "extremas" correspondem aos casos em que estudantes ou ex-estudantes atacam a escola de modo articulado, como crimes de ódio ou estimulados por vinganças. No caso de violências "duras", seriam as formas de violência com relação à instituição escolar, colocando em evidência pessoas ou coisas, atos como agressões ou uso da força. Assim, conforme os autores, "são aquelas reguladas pelo código penal, ou seja, ações que atacam a lei com uso da força ou ameaça de usá-la" (Vinha *et al.*, 2017). Em parte, a repercussão midiática,

sem investigar as formas para se solucionar os problemas, acarreta pânico moral a toda a população.

Sobre casos recorrentes em todo território brasileiro, já que se trata de um fenômeno social de grande amplitude, é possível destacar algumas ações. A Portaria nº 351/2023 (Brasil, 2023) atribuiu à Secretaria Nacional do Consumidor (SENACON), no âmbito de suas atribuições definidas pelo Art. 106 do Código de Defesa do Consumidor (Brasil, 1990b) e pelo Art. 3º do Decreto nº 2.181/1997 (Brasil, 1997), a instauração de processo administrativo para apuração e responsabilização das plataformas de rede social, pelo eventual descumprimento do dever geral de segurança e de cuidado em relação à propagação de conteúdos ilícitos, danosos e nocivos, que incentivem ataques contra ambiente escolar ou façam apologia e incitação a esses crimes ou a seus perpetradores (Brasil, 2023).

Já o Ministério da Justiça também estabeleceu ações que servem, em sua premissa, para repensar a violência nas escolas, a disseminação de *fake news* nas redes sociais e o discurso de ódio que contemple a incitação à violência. Por fim, o Ministério da Educação menciona quatro pontos para minimizar o fenômeno, quais sejam: a Regulamentação do Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE); a criação de Comissões de Proteção e Segurança Escolar (públicas e privadas) em escolas e articulá-las ao SNAVE; a atualização das leis sobre crimes de ódio presentes na Lei nº 7.716/1989 e Lei bullying 13.185/2015; a regulamentação e a estabilização de políticas de moderação das redes e mídias sociais com relação a conteúdos que violam direitos humanos.

Nesse sentido, observamos que a Portaria nº 130, de 23 de fevereiro de 2023, do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC) (Brasil, 2023, p. 47), recomenda medidas preventivas contra violências nas escolas, propondo ações de educação midiática que capacitem docentes, estudantes, familiares e membros da comunidade escolar para combater desinformação, discursos e crimes de ódio, engajando ações pedagógicas nas escolas a fim de construir parcerias com outros órgãos da sociedade civil que dialoguem sobre o tema. Com relação às mídias digitais, focar em métodos pedagógicos que minimizem a difusão do discurso de ódio e outras formas de violência que possam surgir como efeitos de contágio.

Conforme Brabo (2021, p.169), “[...] uma escola só pode ser cidadã através de uma construção coletiva e permanente”. Assim, os documentos legais têm como função preventiva e proativa impedir a propagação de conteúdos que incentivem as

disseminações de notícias falsas ou prejudiciais a toda comunidade escolar, e ainda, o acompanhamento de autoridades competentes em casos de violências, o desenvolvimento de protocolos em situações de conflitos, entre outras medidas.

Sobre outras ações no âmbito Executivo, podemos citar medidas tomadas pela Secretaria Municipal de Educação de Marília, que estabeleceu planos para assegurar a toda comunidade escolar, com protocolos de medidas, o reforço da segurança de todos(as) alunos(as) e professores(as) nas escolas. Com isso, o uso de videomonitoramento atenderia toda área interna e externa das salas de aula; como também a instalação de portarias de controle e acesso de identificação facial (Marília, 2023). Reconhece-se que, por medidas de segurança, o reforço, por exemplo, de se instalar catracas e câmeras de vigilância nas escolas não sanaria, de fato, a violência, mas protegeria apenas contra invasores externos às escolas e não resolveria os possíveis conflitos que pudessem acontecer entre os pares.

Outro ponto de discussão seria a instalação de sensores e detectores de metais para evitar o aparecimento de armas brancas e de fogo, o reforço de protocolos de segurança, com treinamento de uma equipe especializada em fazer a guarda escolar, justamente pensando no sistema de vigia 24 horas sob o comando de empresas terceirizadas.

Essa perspectiva dos órgãos responsáveis para abordar o problema apenas indica o aumento dos muros das escolas, para evitar invasão, furtos e demais ocorrências que possam surgir nas áreas externas da escola. Como última medida, a presença da Polícia Militar na vigilância e treinamento da equipe escolar (Marília, 2023).

Segundo um dos noticiários verificados, organizados no Quadro 1, a Secretaria Municipal de Educação divulgou as seguintes propostas: “o governo municipal montará um comitê gestor com membros de várias pastas – Educação, Saúde, Administração Municipal – e os órgãos de Segurança Pública, como Polícia Militar e Polícia Civil, para definir um protocolo de segurança e ações de enfrentamento à violência (Marília, 2023). Outra matéria trazia o seguinte destaque: “Aconselhamos os pais e responsáveis a acompanharem os celulares e redes sociais de seus filhos, e, caso sejam identificadas mensagens suspeitas, procurem os órgãos competentes como forma de garantir a segurança de todos” (Educação, 2023b).

As ações locais na cidade de Marília explicitam um quadro de contradição, pois se, por um lado, não se direcionam à raiz da problemática, às causas internas de

produção e reprodução da violência no ambiente escolar, por outro, estão em convergência com os marcos legais federais e objetivo de segurança a toda comunidade escolar. Assim, estabelecendo novamente uma inflexão crítica e reflexiva com a esfera federal, tomamos como referência alguns aspectos da Lei nº 13.663, que altera o Art. 12 da Lei nº 9.394/1996, e afirma: “[...] incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino” (Brasil, 2018b). E ainda complementa com a perspectiva de “[...] promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas” (Brasil, 2018b).

Assim, neste segundo capítulo, a partir de base material para as discussões, a cobertura midiática da violência escolar na cidade de Marília e os marcos legais federais – bem como as ações do Poder Executivo nas esferas ministeriais –, traçamos um percurso que envolveu a relação entre mídia e violência escolar, a função da instituição escolar e a especificidade da violência no ambiente escolar. As discussões aqui desenvolvidas apontam para um aspecto fundamental, que é a necessidade de que o fenômeno da violência escolar seja um assunto a ser posto em parceria entre escola, família e sociedade.

5 QUESTIONÁRIO PARA ANÁLISE DO CONTEXTO DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR NO PÓS-PANDEMIA DA COVID-19

A metodologia proposta para esta pesquisa foi a investigação da realidade escolar por meio de questionário *on-line*, com perguntas pré-estabelecidas, destinado a um corpo docente de escola pública com 55 professores(as). A escola conta com corpo docente para atuação no ensino fundamental II e ensino médio, funcionando no período matutino e vespertino.

O projeto foi registrado na Plataforma Brasil e submetido ao Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), o qual aprovou a realização deste estudo através do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) 74659223.1.0000.5406 e parecer final nº 6.788.480.

O questionário para professores da Unidade Escolar foi aplicado entre 23 de outubro e 23 de novembro de 2023, com *link* para a internet divulgado ao corpo docente em questão neste período em reunião com abordagem pessoal para fins de pesquisa por parte da autora. Os instrumentos foram elaborados pela pesquisadora com base no questionário empregado em pesquisa pelo governo do Distrito Federal na Nota Técnica “Percepção de Violência no Perímetro Escolar: Estudo de Caso na Escola de Ensino Fundamental Dra. Zilda Arns” (Distrito Federal, 2019). O questionário destinado aos professores – disponibilizado na íntegra no Apêndice I – é composto de cinquenta e nove perguntas divididas em treze seções, listadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Seções temáticas do questionário	
Seção	Descrição
Seção I	Informações sobre a aplicação do questionário e termo de consentimento em participar da pesquisa.
Seção II	Dados socioeconômicos e demográficos dos(as) participantes.
Seção III	Informações sobre o percurso profissional e atuação docente.
Seção IV	Percepção dos(as) participantes sobre violência (geral e pós-pandemia da Covid-19) na vizinhança, riscos de roubo, assalto, sequestro, além dos recursos importantes para segurança escolar.
Seção V	Sensação de risco relacionada à violência no interior da escola abordando casos de furtos, agressão verbal ou física, extorsão, acidente e ferimento por arma.

Continua...

Continuação:

Quadro 2 – Seções temáticas do questionário	
Seção	Descrição
Seção VI	Perspectivas pessoais, considerando a dinâmica escolar, sobre sofrimento psicológico, discriminação da imagem corporal, agressão física e psicológica, ameaças, assédio sexual e violência entre funcionários com a retomada das aulas presenciais após o período de quarentena da Covid-19.
Seção VII	Considerando o ambiente escolar após o período de quarentena da Covid-19, as condições de segurança, presença de arma de fogo dentro do espaço escolar e nas mediações da escola, venda e uso de drogas ilícitas, depredação do patrimônio público.
Seção VIII	Relatos da percepção pessoal de ações e atitudes que possam instigar casos de violência na escola.
Seção IX	Abordagem sobre a vivência e a segurança no local de trabalho, nos últimos 12 meses.
Seção X	Ciência de casos de insultos e pequenas incivildades, consumo e venda de drogas nas proximidades da escola, consumo de bebidas alcoólicas, pequenos furtos, presença de armamento nas proximidades da escola nos últimos 12 meses.
Seção XI	Sensação de segurança nas ruas e no ambiente doméstico, segurança no percurso de chegada e saída da escola, segurança dentro da sala de aula e dentro da escola, mas fora da sala de aula, nos últimos 12 meses.
Seção XII	Sobre o aumento de violência na escola nos últimos 12 meses e a sensação de segurança no espaço escolar.
Seção XIII	Sobre as vivências escolares em situações de violência nos últimos 12 meses.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Na participação nesta pesquisa, o(a) entrevistado(a) não obteve nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o contexto escolar no pós-pandemia da Covid-19, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa formar respostas aos problemas enfrentados pelos(as) docentes.

Já sobre os riscos, qualquer pesquisa com seres humanos envolve risco, nem que seja um desconforto, um incômodo ou constrangimento com a pergunta ou intervenção. Entretanto, os procedimentos obedeceram aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2013). Assim, entendemos que a aplicação deste questionário pode ter acarretado desconforto, possibilidade de constrangimento ao preencher o instrumento da coleta de dados, receio de expor aquilo que pensa sobre a realidade dos fatos, desinteresse ou estresse, cansaço e vergonha em responder

às perguntas; desconforto; vergonha, além de discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário. Sobre esses riscos, contudo, não houve manifestação, nesse sentido, dos(as) participantes em nenhuma etapa da aplicação do questionário, bem como após esse período. Os(as) entrevistados(as) assinaram, ainda, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A aplicação do questionário foi realizada por meio da utilização do *Google Forms*, além do uso de recursos digitais para análise do conteúdo quantitativo, como o software *IBM SPSS Statistics* em sua versão gratuita de testes, plataforma digital que favoreceu a pesquisa com um aparato de recursos analíticos. O *Google Forms*, enquanto serviço gratuito, armazenou os questionários avaliativos em ambiente *on-line*.

Para a aplicação dos instrumentos, foi feito um planejamento amostral para garantir que os dados coletados permitissem inferência estatística. Embora os(as) professores(as) tenham demonstrado engajamento para o preenchimento do questionário, a amostra contou com praticamente a metade da quantidade prevista (27 questionários de 55 possíveis). Ainda assim, não inviabilizando o exercício de inferência inicialmente proposto.

Essa amostra foi considerada satisfatória, pois permite a composição de um quadro descritivo e geral sobre a opinião dos(as) professores(as) acerca dos temas tratados. Participaram da pesquisa 27 docentes de um grupo de 55 professores(as) da escola, o que corresponde a 49,1% do total ($n = 27$).

A base de dados foi extraída do *Google Forms* para um arquivo formato “xlsx” e transportada para o formato “sav”, que permitiu as análises de frequência das questões objetivas no software *IBM SPSS Statistics*. Para a questão aberta da Seção VIII, em que o participante podia descrever relatos da percepção pessoal de ações e atitudes que possam instigar casos de violência na escola, foi utilizado o site *Flourish* para apresentação de dados, que auxiliou na elaboração da nuvem de palavras que agrupa os termos e os organiza graficamente em função da sua frequência e, embora seja uma análise lexical simples, esse recuso gráfico apresenta resultado útil para as análises.

5.1 Seção I – Informações sobre a aplicação do questionário e Termo de Consentimento em participar da pesquisa

Nesta seção, foram apresentadas informações sobre a aplicação do questionário e Termo de Consentimento em participar da pesquisa (Apêndice II), informando que, para responder às questões da análise do contexto escolar no pós-pandemia da Covid-19 por meio de rastreamento das percepções de violência no interior de uma escola pública do município de Marília-SP, o(a) participante precisava afirmar que compreendia perfeitamente tudo o que lhe foi informado nesta seção do formulário, representada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sobre sua participação no mencionado estudo, estando consciente de seus direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que sua participação implicava, e, assim, ressaltado que não estaria sendo forçado(a) ou obrigado(a) a participar, assinalava uma das respectivas opções: “CONCORDO em participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO” e “NÃO CONCORDO E ENCERRO MINHA PARTICIPAÇÃO AQUI”. Os 27 participantes concordaram.

5.2 Seção II – Dados socioeconômicos e demográficos dos(as) participantes

Na segunda seção do questionário, as questões versavam sobre temas socioeconômicos e demográficos dos(as) participantes, com informações sobre idade, cidade, bairro, sexo, identidade de gênero, cor ou raça, núcleo familiar, trabalho e renda.

Quanto à idade, o(a) participante poderia escrever livremente, sem escolher as opções em uma lista. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 2 e no Gráfico 1, foram agrupados em faixas de 5 anos e se apresentaram da seguinte forma: de 20 a 24 anos (3,7%), de 25 a 29 anos (7,4%), de 30 a 34 anos (11,1%), de 35 a 39 anos (29,6%), de 40 a 44 anos (11,1%), de 45 a 49 anos (7,4%), de 50 a 54 anos (11,1%), de 55 a 59 anos (14,9%) e de 60 a 64 anos (3,7%).

Tabela 2 – Idade dos participantes

Respostas	Frequência	%
35-39	8	29,6%
55-59	4	14,9%
30-34	3	11,1%
40-44	3	11,1%
50-54	3	11,1%
25-29	2	7,4%
45-49	2	7,4%
20-24	1	3,7%
60-64	1	3,7%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Sobre a cidade em que reside, o(a) participante poderia escrever livremente, sem escolher as opções em uma lista. Os resultados, conforme a Tabela 3, foram 88,9% na cidade de Marília e 11,1%, em Garça.

Tabela 3 – Cidades onde residem os(as) participantes

Respostas	Frequência	%
Marília	24	88,9%
Garça	3	11,1%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Para o bairro em que o(a) participante reside, também foi solicitado que se escrevesse a resposta, sem escolha de opção em uma lista. Os resultados dos residentes em Marília, conforme a Tabela 4, foram: 20,8% no bairro Cavalari, 8,2% no Argolo Ferrão, 8,2% no Palmital, 8,2% no Salgado Filho, 4,2% no Alto Cafezal, 4,2% no Anis Badra, 4,2% no Castelo Branco, 4,2% no Comerciários, 4,2% no Firenze, 4,2% no Fragata, 4,2% no Higienópolis, 4,2% no Jardim Acapulco, 4,2% no Jardim América, 4,2% no Jardim Califórnia, 4,2% no Jardim Progresso, 4,2% no Prolongamento Palmital e 4,2% no Sítio Recreio Cinquentenário.

Tabela 4 – Bairros onde residem os(as) participantes (Marília)

Respostas	Frequência	%
Cavalari	5	20,8%
Argolo Ferrão	2	8,2%
Palmital	2	8,2%
Salgado Filho	2	8,2%
Alto Cafezal	1	4,2%
Anis Badra	1	4,2%
Castelo Branco	1	4,2%
Comerciários 2	1	4,2%
Firenze	1	4,2%
Fragata	1	4,2%
Higienópolis	1	4,2%
Jardim Acapulco	1	4,2%
Jardim América	1	4,2%
Jardim Califórnia	1	4,2%
Jardim Progresso	1	4,2%
Prolongamento Palmital	1	4,2%
Sítio Recreio Cinquentenário	1	4,2%
Total	24	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Os resultados dos residentes em Garça, conforme a Tabela 5, foram: 33,3% no bairro Frei Aurélio, 33,3% Labienópolis e 33,3% no Willians.

Tabela 5 – Bairros onde residem os(as) participantes (Garça)

Respostas	Frequência	%
Frei Aurélio	1	33,3%
Labienópolis	1	33,3%
Willians	1	33,3%
Total	3	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

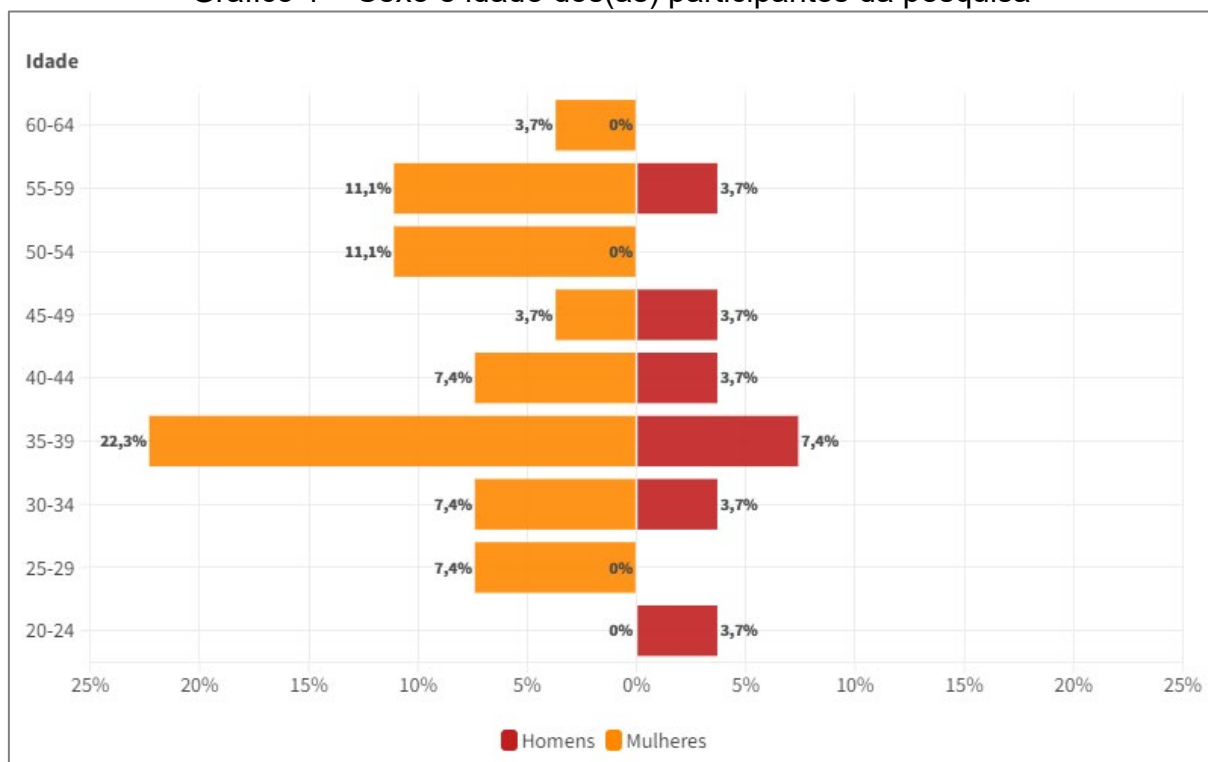
Sobre sexo, o(a) participante poderia escolher uma das opções apresentadas. Os resultados, conforme a Tabela 6 e no Gráfico 1, foram: 74,1% feminino e 25,9% masculino.

Tabela 6 – Sexo dos(as) participantes

Respostas	Frequência	%
Feminino	20	74,1%
Masculino	7	25,9%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Gráfico 1 – Sexo e idade dos(as) participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa.

Sobre a orientação sexual, o(a) participante escolhia de acordo com as opções apresentadas em uma lista. Os resultados, conforme a Tabela 7, foram: 3,7% bissexual, 88,9% heterossexual e 7,4% homossexual. As opções assexual e pansexual tiveram frequência zero e não constam da referida Tabela.

Tabela 7 – Sobre a identidade de gênero dos(as) participantes

Respostas	Frequência	%
Heterossexual	24	88,9%
Homossexual	2	7,4%
Bissexual	1	3,7%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Quanto à cor ou raça, o(a) participante escolhia de acordo com as opções apresentadas em uma lista. Os resultados, conforme a Tabela 8, foram: 81,5% branco(a), 3,7% negro(a) e 14,8% pardo(a). As opções amarelo(a) [descendentes de orientais, como japonês e chinês] e indígena tiveram frequência zero e não constam da referida Tabela.

Tabela 8 – Sobre a raça ou cor dos(as) participantes

Respostas	Frequência	%
Branco(a)	22	81,5%
Pardo(a)	4	14,8%
Negro(a)	1	3,7%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Sobre a(s) escola(s) onde o(a) participante atua enquanto professor(a), também era possível escrever livremente, sem escolher as opções em uma lista. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 9, foram agrupados nas opções escola (a) (92,6%) e escola (b) (7,4%).

Tabela 9 – Escola(s) onde atua enquanto Professor(a)

Respostas	Frequência	%
Escola (a)	25	92,6%
Escola (b)	2	7,4%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Em relação à quantidade de indivíduos que residem no mesmo núcleo familiar do(a) participante, era possível escrever livremente, sem escolher as opções em uma

lista. Os resultados, conforme a Tabela 10, foram: 1 pessoa (14,8%), 2 pessoas (40,7%), 3 pessoas (14,8%), 4 pessoas (18,5%), 5 pessoas (7,4%) e 6 pessoas (3,8%).

Tabela 10 – Quantidade de indivíduos que residem no mesmo núcleo familiar do(a) participante

Respostas	Frequência	%
2	11	40,7%
4	5	18,5%
1	4	14,8%
3	4	14,8%
5	2	7,4%
6	1	3,8%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Quanto à renda bruta familiar mensal, o(a) participante escolhia de acordo com as opções apresentadas em uma lista. Os resultados, conforme a Tabela 11, foram: 1 salário mínimo (3,7%), 1 a 3 salários mínimos (7,4%), 3 a 5 salários mínimos (51,9%), 5 a 7 salários mínimos (7,4%), acima de 7 salários mínimos (25,9%) e não quis responder (3,7%). A opção “não sei responder” teve frequência zero e não consta da referida tabela.

Tabela 11 – Renda bruta familiar mensal

Respostas	Frequência	%
3 a 5 salários mínimos	14	51,9%
Acima de 7 salários mínimos	7	25,9%
1 a 3 salários mínimos	2	7,4%
5 a 7 salários mínimos	2	7,4%
1 salário mínimo	1	3,7%
Não quis responder	1	3,7%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

5.3 Seção III – Informações sobre o percurso profissional e atuação docente

Na primeira questão desta seção, o(a) participante poderia escrever livremente há quanto tempo leciona, sem escolher as opções em uma lista. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 12, foram agrupados em faixas de 5 anos e se apresentaram da seguinte forma: menos de 5 anos (37,0%), de 5 a 10 anos (7,5%), de 10 a 15 anos (22,2%), de 15 a 20 anos (18,5%), de 25 a 30 anos (3,7%), de 30 a 35 anos (3,7%), de 35 a 40 anos (3,7%) e mais de 40 anos (3,7%).

Tabela 12 – Há quanto tempo o(a) participante leciona

Respostas	Frequência	%
Menos de 5 anos	10	37,0%
De 10 a 15 anos	6	22,2%
De 15 a 20 anos	5	18,5%
De 5 a 10 anos	2	7,5%
De 25 a 30 anos	1	3,7%
De 30 a 35 anos	1	3,7%
De 35 a 40 anos	1	3,7%
Mais de 40 anos	1	3,7%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

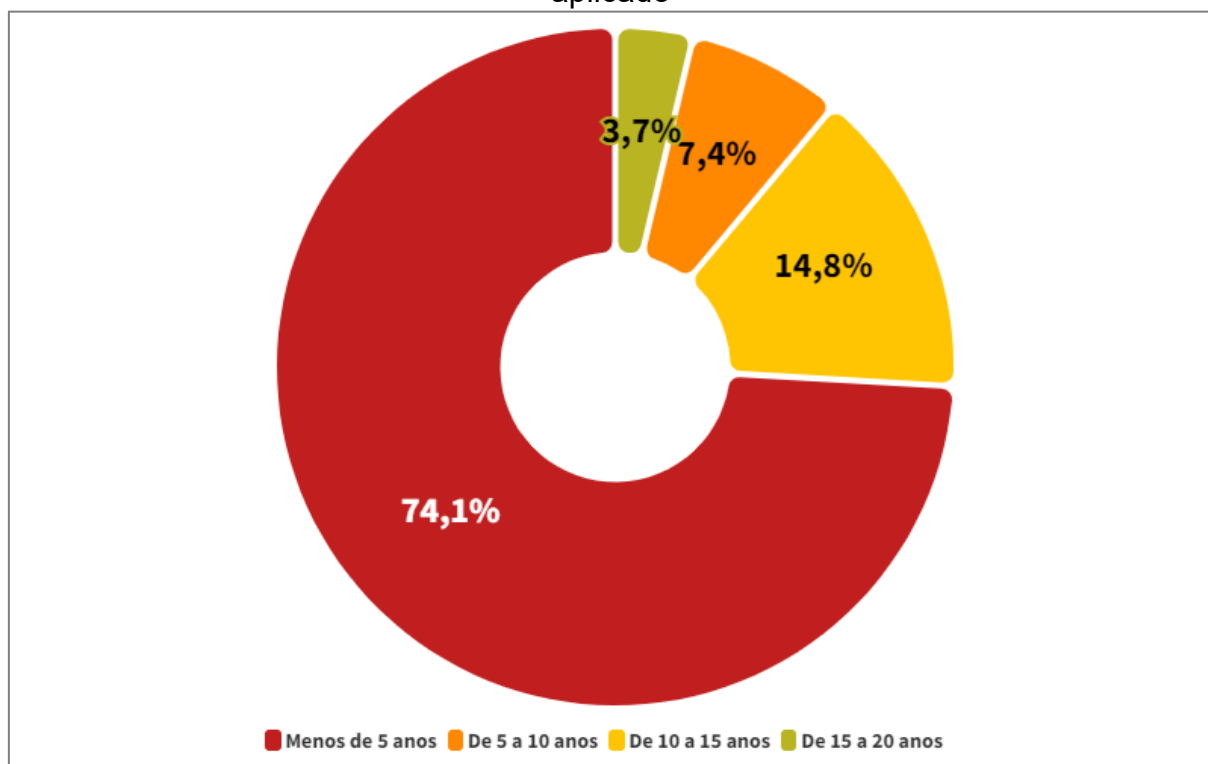
Na questão seguinte, o(a) participante também poderia escrever livremente há quanto tempo leciona na escola onde o questionário foi aplicado, sem escolher as opções em uma lista. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 13 e no Gráfico 2, foram agrupados em faixas de 5 anos e se apresentaram da seguinte forma: menos de 5 anos (74,1%), de 5 a 10 anos (7,4%), de 10 a 15 anos (14,8%) e de 15 a 20 anos (3,7%).

Tabela 13 – Há quanto tempo o(a) participante leciona na escola onde o questionário foi aplicado

Respostas	Frequência	%
Menos de 5 anos	20	74,1%
De 10 a 15 anos	1	14,8%
De 5 a 10 anos	2	7,4%
De 15 a 20 anos	1	3,7%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Gráfico 2 – Tempo em que o(a) participante leciona na escola onde o questionário foi aplicado



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa.

Sobre a quantidade de horas/aula média o(a) participante leciona na escola em que o questionário foi aplicado, foi possível escrever livremente, sem escolher as opções em uma lista. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 14, foram agrupados em faixas de 2 horas/aula por dia e se apresentaram da seguinte forma: de 4 a 6 horas/aula por dia (11,1%), de 6 a 8 horas/aula por dia (18,5%), de 8 a 10 horas/aula por dia (44,4%), de 10 a 12 horas/aula por dia (14,8%), de 12 a 14 horas/aula por dia (3,7%) e mais de 14 horas/aula por dia (7,4%).

Tabela 14 – Qual a quantidade de horas/aula média o(a) participante leciona na escola em que o questionário foi aplicado

Respostas	Frequência	%
De 8 a 10 horas/aula por dia	12	44,4%
De 6 a 8 horas/aula por dia	5	18,5%
De 10 a 12 horas/aula por dia	4	14,8%
De 4 a 6 horas/aula por dia	5	11,1%
Mais de 14 horas/aula por dia	2	7,4%
De 12 a 14 horas/aula por dia	1	3,7%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Quanto à área do conhecimento em que a docência do(a) participante se concentra, escolhia-se uma alternativa das opções apresentadas. Os resultados, conforme a Tabela 15 apresenta, foram: 11,1% biológicas, 14,8% exatas e 74,1% humanas.

Tabela 15 – Área do conhecimento em que a docência do(a) participante se concentra

Respostas	Frequência	%
Humanas	20	74,1%
Exatas	4	14,8%
Biológicas	3	11,1%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Quanto à(s) etapa(s) da educação básica em que o(a) participante leciona na escola onde o questionário foi aplicado, era possível marcar mais de uma alternativa e os resultados foram agrupados conforme apresentado na Tabela 16: Ensino Fundamental I (3,7%), Ensino Fundamental II (14,8%), Ensino Médio (14,8%) e Ensinos Fundamental II e Médio (63,0%).

Tabela 16 – Qual(ais) etapa(s) da educação básica o(a) participante leciona na escola onde o questionário foi aplicado

Respostas	Frequência	%
Ensinos Fundamental II e Médio	17	63,0%
Ensino Fundamental II	4	14,8%
Ensino Médio	4	14,8%
Ensino Fundamental I	1	3,7%
Todas as etapas	1	3,7%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Quanto a qual(ais) turno(s) o(a) participante leciona na escola onde o questionário foi aplicado, era possível marcar mais de uma alternativa e os resultados foram agrupados conforme apresentado na Tabela 17: 7,4% manhã, 18,5% tarde, 3,7% noite, 48,2% manhã e tarde, 3,7% manhã e noite e 18,5% manhã, tarde e noite.

Tabela 17 – Qual(ais) turno(s) o(a) participante leciona na escola onde o questionário foi aplicado

Respostas	Frequência	%
Manhã e tarde	13	48,2%
Tarde	5	18,5%
Manhã, tarde e noite	5	18,5%
Manhã	2	7,4%
Noite	1	3,7%
Manhã e noite	1	3,7%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

5.4 Seção IV – Percepção dos(as) participantes sobre violência (geral e pós-pandemia da Covid-19) na vizinhança, riscos de roubo, assalto, sequestro, além dos recursos importantes para segurança escolar

Na primeira questão desta seção, o(a) participante escolhia uma alternativa das opções apresentadas para classificar sua percepção de violência na escola onde o questionário foi aplicado. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 18, foram:

22,2% classificaram como nada violenta, 55,6% como um pouco violenta, 18,5% como violenta e 3,7% como muito violenta.

Tabela 18 – Quanto à percepção de violência, como o(a) participante classifica a escola onde leciona

Respostas	Frequência	%
Um pouco violenta	15	55,6%
Nada violenta	6	22,2%
Violenta	5	18,5%
Muito violenta	1	3,7%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Sobre a percepção de violência e como o(a) participante classifica o bairro em que a escola está localizada, escolhia-se uma alternativa das opções apresentadas. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 19, foram: nada violento (7,4%), um pouco violento (48,1%), violento (33,3%) e muito violento (11,1%).

Tabela 19 – Quanto à percepção de violência, como o(a) participante classifica o bairro em que a escola está localizada

Nível de violência	Frequência	%
Um pouco violento	13	48,1%
Violento	9	33,3%
Muito violento	3	11,1%
Nada violento	2	7,4%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

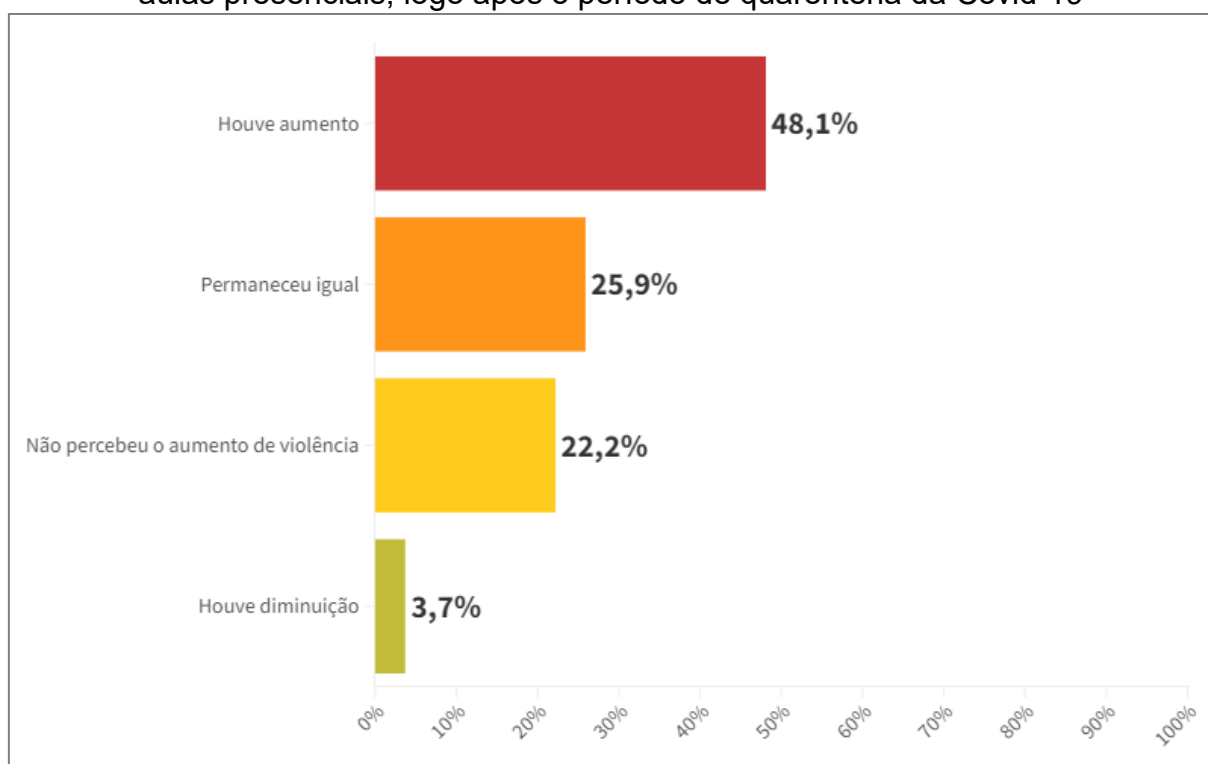
Com o retorno às aulas presenciais, logo após o período de quarentena da Covid-19, perguntou-se qual a percepção de violência na escola pelo(a) participante. As alternativas foram apresentadas e escolhia-se uma das opções. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 20 e no Gráfico 3, foram: para 48,1%, houve aumento, para 25,9%, permaneceu igual, para 3,7%, houve diminuição e 22,2% não perceberam o aumento de violência.

Tabela 20 – Com o retorno às aulas presenciais, logo após o período de quarentena da Covid-19, qual a percepção de violência na escola pelo(a) participante

Respostas	Frequência	%
Houve aumento	13	48,1%
Permaneceu igual	7	25,9%
Não perceberam o aumento de violência	6	22,2%
Houve diminuição	1	3,7%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Gráfico 3 – Percepção de violência na escola pelo(a) participante com o retorno às aulas presenciais, logo após o período de quarentena da Covid-19



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa.

Na última questão desta seção, foram apresentados oito recursos em que os(as) participantes poderiam escolher até três que considerassem importantes para a segurança na escola. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 21, foram: “Investir na infraestrutura escolar, colocando, por exemplo, grades, fechaduras e muros altos” (7,8%), “Sobre o processo de vigilância, colocar maior número de inspetores, vigias e policiais” (20,3%), “Aos(às) alunos(as) indisciplinados(as), a punição como suspensão, transferência e expulsão” (21,8%), “Aplicar formação e

treinamento aos professores para lidar com problemas de violência” (15,6%), “Modificações no planejamento pedagógico” (9,4%), “Reestruturar a infraestrutura escolar (espaço) com melhor iluminação, pinturas, equipamentos” (9,4%), “Abrir o espaço escolar para a comunidade realizar atividades nos finais de semana e feriados” (14,1%) e “Nenhuma, pois a escola transmite segurança” (1,6%).

Tabela 21 – Quais recursos os(as) participantes consideram importantes para a segurança na escola

Respostas	Frequência	%
Aos(às) alunos(as) indisciplinados(as), a punição como suspensão, transferência e expulsão	14	21,8%
Sobre o processo de vigilância, colocar maior número de inspetores, vigias e policiais	13	20,3%
Aplicar formação e treinamento aos professores para lidar com problemas de violência	10	15,6%
Abrir o espaço escolar para a comunidade realizar atividades nos finais de semana e feriados	9	14,1%
Modificações no planejamento pedagógico	6	9,4%
Reestruturar a infraestrutura escolar (espaço) com melhor iluminação, pinturas, equipamentos	6	9,4%
Investir na infraestrutura escolar, colocando, por exemplo, grades, fechaduras e muros altos	5	7,8%
Nenhuma, pois a escola transmite segurança	1	1,6%
Total	64	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Para o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), no estudo direcionado sobre violência escolar, e com base nos dados da Prova Brasil, do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), as percepções de violência por professores(as) e diretores(as) no Brasil apontaram casos de tiroteio ou bala

perdida em pelo menos 1,7% das escolas brasileiras, além de casos de assédio sexual em 2,3% e a interrupção do calendário escolar em 2021 devido a episódios de violência em 0,09% das escolas. Com base nessa realidade, Oliveira *et. al* (2023) destacam a necessidade de as escolas abordarem a prevenção da violência, pensando em estratégias primárias com relação às ações voltadas à comunidade escolar que previnam a violência; medidas secundárias que abordem os fatores de riscos antes que a violência ocorra; e terciárias, que se dão após a violência ter acontecido, nesses casos, com intervenção policial.

Educar para conscientização da violência também é papel da educação, segundo diretrizes educacionais em direitos humanos. Assim, a escola

[...] deve conscientizar acerca da realidade, identificar as causas dos problemas, procurar modificar atitudes e valores, e trabalhar para mudar as situações de conflitos e de violações dos direitos humanos, trazendo como marca a solidariedade e o compromisso com a vida (Brasil, 2013, p. 34).

Assim como outras iniciativas públicas podem contribuir para “[...] reduzir índices de violência, envolvendo professores, alunos e profissionais da educação” (Gonçalves; Sposito, 2002, p. 108).

Sobre a percepção de violência pelo(a) participante no bairro em que a escola está localizada, 92,6% disseram haver alguma violência (Tabela 19). Com base na pesquisa do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) (2013), em estudo realizado pelo Instituto Data Popular, são apontadas as perspectivas dos(as) professores(as) da rede estadual de ensino de São Paulo, que destacam as necessidades de melhorar as condições de trabalho e implementar medidas que minimizem a violência nas escolas periféricas, vista como um dos problemas que podem afetar todo o processo de ensino e aprendizagem.

Com o retorno às aulas presenciais após o período de quarentena da Covid-19, a percepção de aumento da violência na escola foi constatada por praticamente metade dos(as) participantes. A violência escolar não é fenômeno novo e, de tempos em tempos, ganha novo formato e contextos diversos. Com a pandemia, as mudanças estruturais do modelo escolar, o ensino remoto, contribuíram para que crianças e jovens tivessem mudanças de comportamento devido ao isolamento social. Entre as variáveis da violência, os alunos em condições de vulnerabilidade social, devido às condições econômicas e pela precariedade e desproteção das famílias, foram os mais afetados (Cardozo, 2023). Com isso, as

[...] situações se desdobram potencialmente, e não de forma automática, por um lado, em agressão física e material, quando, além do sofrimento psicológico, causa ferimentos corporais, tendo como limites extremos o homicídio e o suicídio; por outro lado, tem-se violência simbólica, como bullying, insultos, agressões verbais e físicas de menor gravidade (Atlas da Violência, n.p).

Entre as propostas de enfrentamento da violência nas escolas, o Ministério da Educação menciona quatro pontos para minimizar tais ocorridos, quais sejam: a Regulamentação do Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE); a criação de Comissões de Proteção e Segurança Escolar (públicas e privadas) em escolas e articulá-las ao SNAVE; a atualização das leis sobre crimes de ódio presentes na Lei nº 7.716/1989 e Lei bullying 13.185/2015; a regulamentação e estabilização de políticas de moderação das redes e mídias sociais com relação a conteúdos que violam direitos humanos.

5.5 Seção V – Sensação de risco relacionada à violência no interior da escola abordando casos de furtos, agressão verbal ou física, extorsão, acidente e ferimento por arma

Nesta seção, foi aferida a sensação de risco relacionada à violência no interior da escola abordando casos de furtos, agressão verbal ou física, extorsão, acidente e ferimento por arma. Seguindo uma escala de 0 a 10, na qual 0 significa o mais baixo risco e 10 o mais alto, os(as) participantes escolheram um grau na escala por considerar correr ou já ter corrido risco no interior da escola para cada situação. As médias das respostas, conforme apresentado na Tabela 22 e no Gráfico 4, foram: “Ser vítima de furto” (3,22), “Sofrer agressão verbal ou física” (5,74), “Ser vítima de extorsão mediante sequestro” (1,78), “Ficar gravemente ferido ou machucado por acidente” (2,89) e “Ferimento agravado pelo uso de arma branca ou de fogo” (3,15).

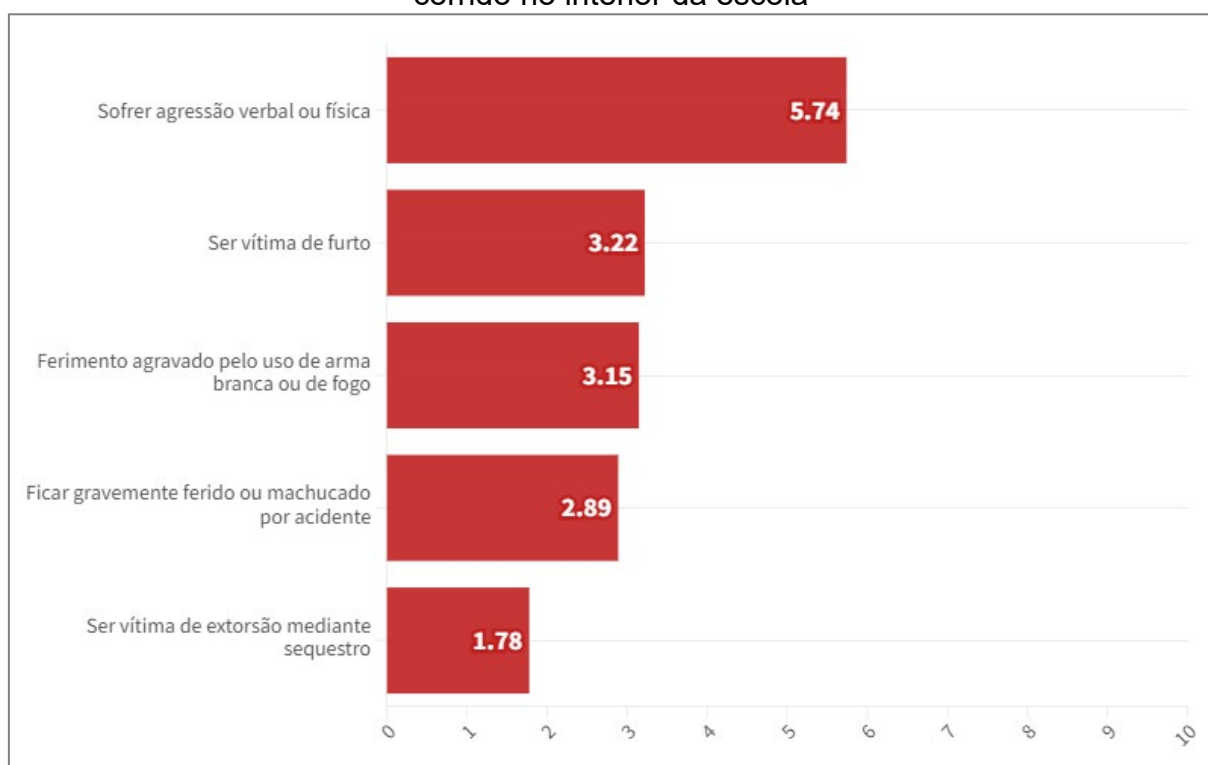
Tabela 22 – Seguindo uma escala de 0 a 10, na qual 0 significa o mais baixo risco e 10 o mais alto, qual risco os(as) participantes consideraram correr ou já ter corrido no interior da escola

	Ser vítima de furto	Sofrer agressão verbal ou física	Ser vítima de extorsão mediante sequestro	Ficar gravemente ferido ou machucado por acidente	Ferimento agravado pelo uso de arma branca ou de fogo
INDIVÍDUO	6	9	2	6	7
	1	4	1	1	1
	6	10	5	9	10
	1	7	1	1	1
	5	6	1	5	7
	5	7	3	3	3
	2	2	2	2	2
	5	5	1	3	1
	1	7	1	1	1
	5	8	1	1	1
	1	7	1	1	1
	1	2	1	1	1
	3	9	1	1	5
	8	8	1	8	7
	2	4	2	1	2
	1	1	1	1	1
	1	8	1	4	5
	3	10	2	8	6
	5	9	1	2	5
	2	2	2	2	1
	4	4	2	1	1
	5	8	1	2	2
	1	3	1	1	1
	1	1	1	1	1
	10	10	10	10	10
	1	2	1	1	1
	1	2	1	1	1
Média	3,22	5,74	1,78	2,89	3,15

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

A pesquisa “Violência e preconceitos na escola” (ABRAPEE, 2018) relata que os(as) alunos(as) partem para a violência verbal, com palavras ofensivas, na opinião dos(as) professores(as) da região da Paraíba, para testar os limites do profissional. Devido à constância dessas práticas, os(as) discentes acabam por naturalizar os fatos. Nessas condições, Charlot (2002) menciona que a violência vivenciada nas escolas tende a começar com transgressões e incivildades, expressas no comportamento. Tais incivildades (pequenas grosserias, piadas de mau gosto, recusa ao trabalho, indiferença ostensiva para com o ensino) afetam diretamente o relacionamento com o(a) professor(a), trazendo consequências para a identidade do profissional.

Gráfico 4 – Seguindo uma escala de 0 a 10, na qual 0 significa o mais baixo risco e 10 o mais alto, média do risco que os(as) participantes consideraram correr ou já ter corrido no interior da escola



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa.

5.6 Seção VI – Perspectivas pessoais, considerando a dinâmica escolar, sobre sofrimento psicológico, discriminação da imagem corporal, agressão física e psicológica, ameaças, assédio sexual e violência entre funcionários com a retomada das aulas presenciais após o período de quarentena da Covid-19

Nesta seção, aferiram-se as perspectivas pessoais, considerando a dinâmica escolar sobre sofrimento psicológico, discriminação da imagem corporal, agressão física e psicológica, ameaças, assédio sexual e violência entre funcionários com a retomada das aulas presenciais após o período de quarentena da Covid-19. Nas questões desta seção, as opções eram fechadas e de única escolha das seguintes alternativas: “Não”, “Sim, apenas uma vez” e “Sim, duas ou mais vezes”. A totalidade de dados desta seção também está representada no Gráfico 5.

A primeira questão examinava se após a retomada das aulas presenciais, o(a) participante havia sofrido alguma forma de discriminação ou preconceito com relação ao seu corpo. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 23, foram: 74,1% “Não”, 7,4% “Sim, apenas uma vez” e 18,5% “Sim, duas ou mais vezes”.

Tabela 23 – Se com a retomada das aulas presenciais após o período de quarentena da Covid-19, o(a) participante sofreu alguma forma de discriminação ou preconceito com relação ao seu corpo

Respostas	Frequência	%
Não	20	74,1%
Sim, duas ou mais vezes	5	18,5%
Sim, apenas uma vez	2	7,4%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

A segunda questão examinava se após a retomada das aulas presenciais, o(a) participante havia sofrido preconceito referente à sua forma de se vestir. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 24, foram: 77,8% “Não” e 22,2% “Sim, duas ou mais vezes”. A opção “Sim, apenas uma vez” teve frequência zero e não consta da referida Tabela.

Tabela 24 – Se com a retomada das aulas presenciais após o período de quarentena da Covid-19, o(a) participante sofreu preconceito referente à sua forma de se vestir

Respostas	Frequência	%
Não	21	77,8%
Sim, duas ou mais vezes	6	22,2%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

A terceira questão examinava se após a retomada das aulas presenciais, o(a) participante havia sofrido agressão física ou psicológica. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 25, foram: 44,4% “Não”, 11,2% “Sim, apenas uma vez” e 44,4% “Sim, duas ou mais vezes”.

Tabela 25 – Se com a retomada das aulas presenciais após o período de quarentena da Covid-19, o(a) participante sofreu agressão física ou psicológica

Respostas	Frequência	%
Não	12	44,4%
Sim, duas ou mais vezes	12	44,4%
Sim, apenas uma vez	3	11,2%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

A quarta questão examinava se após a retomada das aulas presenciais, o(a) participante havia sofrido ameaças ou outra(s) forma(s) de violência. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 26, foram: 63,0% “Não”, 18,5% “Sim, apenas uma vez” e 18,5% “Sim, duas ou mais vezes”.

Tabela 26 – Se com a retomada das aulas presenciais após o período de quarentena da Covid-19, o(a) participante sofreu ameaças ou outra(s) forma(s) de violência

Respostas	Frequência	%
Não	17	63,0%
Sim, apenas uma vez	5	18,5%
Sim, duas ou mais vezes	5	18,5%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

A quinta questão examinava se após a retomada das aulas presenciais, o(a) participante havia sofrido, direta ou indiretamente, assédio sexual. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 27, foram: 81,5% “Não”, 7,4% “Sim, apenas uma vez” e 11,1% “Sim, duas ou mais vezes”.

Tabela 27 – Se com a retomada das aulas presenciais após o período de quarentena da Covid-19, o(a) participante sofreu, direta ou indiretamente, assédio sexual

Respostas	Frequência	%
Não	22	81,5%
Sim, duas ou mais vezes	3	11,1%
Sim, apenas uma vez	2	7,4%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

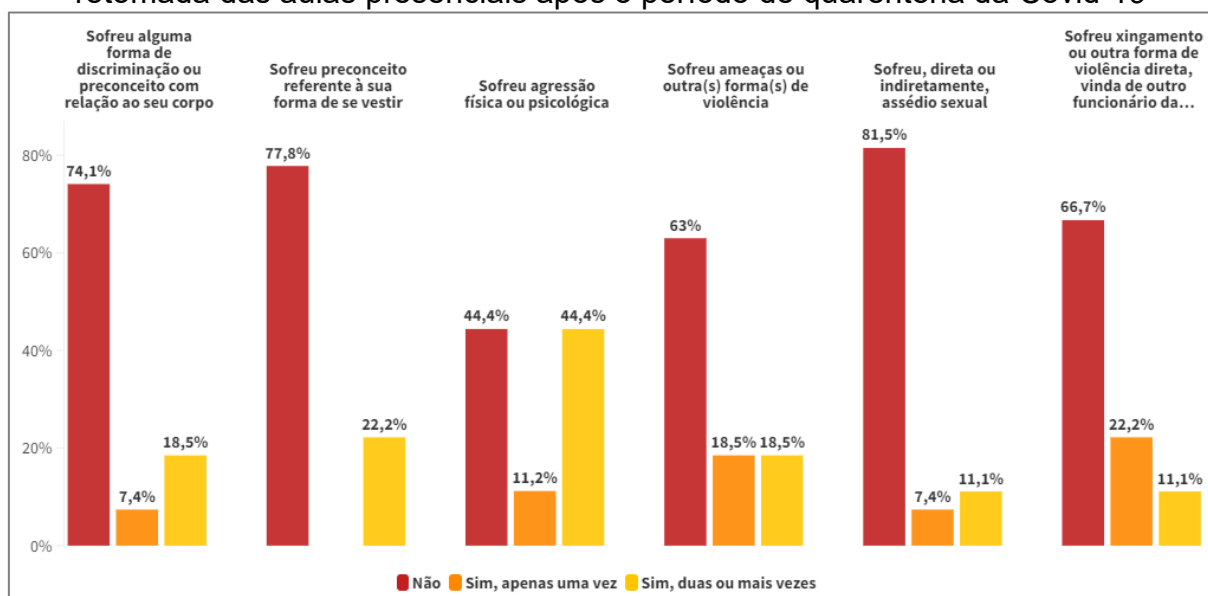
A sexta questão examinava se após a retomada das aulas presenciais, o(a) participante havia sofrido xingamento ou outra forma de violência direta, vinda de outro funcionário da escola. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 28, foram: 66,7% “Não”, 22,2% “Sim, apenas uma vez” e 11,1% “Sim, duas ou mais vezes”.

Tabela 28 – Se com a retomada das aulas presenciais após o período de quarentena da Covid-19, o(a) participante sofreu xingamento ou outra forma de violência direta, vinda de outro funcionário da escola

Resposta	Frequência	%
Não	18	66,7%
Sim, apenas uma vez	6	22,2%
Sim, duas ou mais vezes	3	11,1%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Gráfico 5 – Perspectivas pessoais, considerando a dinâmica escolar, com a retomada das aulas presenciais após o período de quarentena da Covid-19



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa.

5.7 Seção VII – Considerando o ambiente escolar após o período de quarentena da Covid-19, as condições de segurança, presença de arma de fogo dentro do espaço escolar e nas imediações da escola, venda e uso de drogas ilícitas, depredação do patrimônio público

Na sétima seção, aferiram-se as perspectivas pessoais sobre as condições de segurança dentro do espaço escolar e nas imediações da escola. Nas questões desta seção, as opções eram fechadas e de única escolha das seguintes alternativas: “Não”, “Sim, apenas uma vez” e “Sim, duas ou mais vezes”. A totalidade de dados desta seção também está representada no Gráfico 6.

A primeira questão examinava se após a retomada das aulas presenciais, o(a) participante havia tomado ciência de alguém que estivesse com arma de fogo dentro da escola (com exceção daqueles que trabalham com a segurança pública). Os resultados, conforme apresentado na Tabela 29, foram: 85,2% “Não”, 11,1% “Sim, apenas uma vez” e 3,7% “Sim, duas ou mais vezes”.

Tabela 29 – Considerando o ambiente escolar após o período de quarentena da Covid-19, se o(a) participante tomou ciência de alguém que estivesse com arma de fogo dentro da escola (com exceção daqueles que trabalham com a segurança pública)

Respostas	Frequência	%
Não	23	85,2%
Sim, apenas uma vez	3	11,1%
Sim, duas ou mais vezes	1	3,7%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

A segunda questão examinava se após a retomada das aulas presenciais, o(a) participante havia tomado ciência de alguém que estivesse com arma de fogo próximo à escola. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 30, foram: 59,3% “Não”, 14,8% “Sim, apenas uma vez” e 25,9% “Sim, duas ou mais vezes”.

Tabela 30 – Considerando o ambiente escolar após o período de quarentena da Covid-19, se o(a) participante ficou sabendo de alguém que estivesse com arma de fogo próximo à escola

Respostas	Frequência	%
Não	16	59,3%
Sim, duas ou mais vezes	7	25,9%
Sim, apenas uma vez	4	14,8%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

A terceira questão examinava se após a retomada das aulas presenciais, o(a) participante havia presenciado ou ficou sabendo de pessoas consumindo bebidas alcoólicas dentro da escola. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 31, foram: 77,8% “Não”, 11,1% “Sim, apenas uma vez” e 11,1% “Sim, duas ou mais vezes”.

Tabela 31 – Considerando o ambiente escolar após o período de quarentena da Covid-19, se o(a) participante presenciou ou ficou sabendo de pessoas consumindo bebidas alcoólicas dentro da escola

Respostas	Frequência	%
Não	21	77,8%
Sim, apenas uma vez	3	11,1%
Sim, duas ou mais vezes	3	11,1%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

A quarta questão examinava se após a retomada das aulas presenciais, o(a) participante havia presenciado ou ficou sabendo que os(as) estudantes usam ou usaram drogas ilícitas. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 32, foram: 18,5% “Não”, 14,8% “Sim, apenas uma vez” e 66,7% “Sim, duas ou mais vezes”.

Tabela 32 – Considerando o ambiente escolar após o período de quarentena da Covid-19, se o(a) participante presenciou ou ficou sabendo que os(as) estudantes usam ou usaram drogas ilícitas

Respostas	Frequência	%
Sim, duas ou mais vezes	18	66,7%
Não	5	18,5%
Sim, apenas uma vez	4	14,8%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

A quinta questão examinava se após a retomada das aulas presenciais, o(a) participante havia presenciado ou ficado sabendo que os(as) estudantes vendem drogas. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 33, foram: 40,7% “Não”, 7,4% “Sim, apenas uma vez” e 51,9% “Sim, duas ou mais vezes”.

Tabela 33 – Considerando o ambiente escolar após o período de quarentena da Covid-19, se o(a) participante presenciou ou ficou sabendo que os(as) estudantes vendem drogas

Respostas	Frequência	%
Sim, duas ou mais vezes	14	51,9%
Não	11	40,7%
Sim, apenas uma vez	2	7,4%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

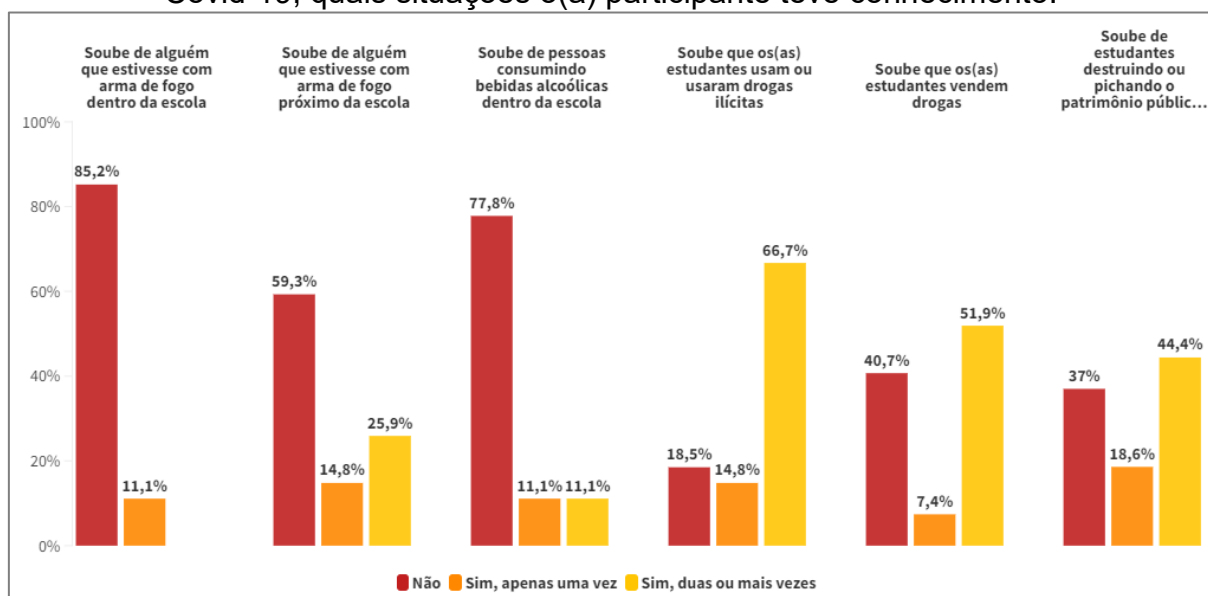
A sexta questão examinava se após a retomada das aulas presenciais, o(a) participante havia presenciado ou ficou sabendo de estudantes destruindo ou pichando o patrimônio público da escola. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 34, foram: 37,0% “Não”, 18,6% “Sim, apenas uma vez” e 44,4% “Sim, duas ou mais vezes”.

Tabela 34 – Considerando o ambiente escolar após o período de quarentena da Covid-19, se o(a) participante presenciou ou ficou sabendo de estudantes destruindo ou pichando o patrimônio público da escola

Respostas	Frequência	%
Sim, duas ou mais vezes	12	44,4%
Não	10	37,0%
Sim, apenas uma vez	5	18,6%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Gráfico 6 – Considerando o ambiente escolar após o período de quarentena da Covid-19, quais situações o(a) participante teve conhecimento:



Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Njaine e Minayo (2003) relatam que a presença de armas de fogo e armas brancas na escola é um fator preocupante devido à idade dos(as) estudantes, sendo que esse cenário alarmante no Brasil é reflexo da violência social. Ainda de acordo com a pesquisa, as autoras discorrem que a presença de armas de fogo tem perfil traçado entre jovens e adolescentes do sexo masculino e a portabilidade dessas armas parte do imaginário social, condição na qual jovens sentem a exaltação com representatividade e símbolo de poder, além dos desafios às regras sociais.

Observa-se, ainda, que a liberação do porte de armas no país, deliberada pelo posicionamento da extrema-direita, correspondeu ao aumento de mortes, no Brasil, de jovens e adolescentes. Dados do Atlas da Violência (2023) mencionam que em 2021 foram registrados 33.039 homicídios por arma de fogo. E essas ocorrências podem se desdobrar na escola.

Dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública ano de 2022 apontam que em 2018, ano anterior à posse do ex-presidente Jair Bolsonaro, no Brasil estimavam-se 117.467 registros de armas em mãos de pessoas com a licença do uso de armas. No decorrer dos quatro anos do mesmo governo esse número aumentou correspondendo a 197.390 em 2019; 286.901 em 2020; 515.253 em 2021; 673.818 em 2022, excedendo os dados de 2018 (Pellanda *et al.*, 2022).

Como consequência da política armamentista do governo Bolsonaro, tornou-se fácil a compra, venda e posse de arma à população brasileira visando à segurança privada da vida e da propriedade, política que refletiu nos dados estatísticos de mortandade aferidos. E no Brasil, a violência é a principal causa de morte de jovens.

Em 2021, de cada cem jovens entre 15 e 29 anos que morreram no país por qualquer causa, 49 foram vítimas da violência letal. Dos 47.847 homicídios ocorridos no Brasil em 2021, 50,6% vitimaram jovens entre 15 e 29 anos. São 24.217 jovens que tiveram suas vidas ceifadas prematuramente, com uma média de 66 jovens assassinados por dia no país (Atlas da Violência).

Colocadas estas questões, passemos novamente à análise das seções deste terceiro capítulo. A terceira e quarta questões desta seção examinavam se após a retomada das aulas presenciais posteriormente ao período de quarentena da Covid-19, o(a) participante havia presenciado ou ficou sabendo sobre o consumo de bebidas alcoólicas (Tabela 31) e uso de drogas ilícitas dentro da escola (Tabela 32), sendo muito superior os relatos desta última.

Embora os dados não demonstrem a elevação do consumo de bebidas alcoólicas, para Romeiro *et al.* (2020), o consumo de álcool entre adolescentes pode levar a uma maior chance de envolvimento com violência física, indicando uma associação direta entre seu consumo e comportamentos agressivos entre os jovens. Portanto, fatores que levam a tais comportamentos possuem ligação direta com relatos de história de vida, fatores biológicos, a relação da idade, renda familiar baixa, algum tipo de deficiência, atraso no desenvolvimento cerebral ou cognitivo, condições psicológicas, elementos que acarretam o consumo prejudicial de álcool e abuso de drogas (OMS, 2016).

Na Pesquisa Nacional de Saúde Escolar de 2019, com relação ao consumo de drogas ilícitas, os indicadores demonstram que a maconha é a droga mais consumida entre estudantes. Segundo os dados, cerca de 13% dos escolares haviam experimentado algum tipo de droga ilícita, como maconha, cocaína, crack e ecstasy. Entre os estudantes da escola pública (13,3%), a exposição era maior do que entre os da rede privada (11,4%). Regionalmente, os maiores percentuais se encontravam no Sul (16,7%) e Sudeste (16,2%), e os menores no Nordeste (7,9%) e no Norte (9,3%) (IBGE, 2021).

Ainda segundo o levantamento, cerca de 63,3% dos estudantes de escolas públicas e particulares entre 13 e 17 anos já experimentaram bebida alcoólica e mais de um terço deles (34,6%) provou pelo menos uma dose antes de completar 14 anos. As meninas são mais expostas a essa iniciação precoce: 36,8%, contra 32,3% entre os meninos (IBGE, 2021). O ECA proíbe o consumo e venda de bebidas alcoólicas para menores de 18 anos.

A quinta questão examinava se após a retomada das aulas presenciais posteriormente ao período de quarentena da Covid-19, o(a) participante havia presenciado ou ficado sabendo que os(as) alunos(as) vendiam drogas. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 33, foram que a maioria dos(as) participantes relatou ver ou saber de alunos(as).

Desde o contexto da pandemia da Covid-19, com as medidas e decretos de distanciamento social, as regiões periféricas foram demarcadas não somente pelos índices de mortalidade, mas com crescente número de violência e com fragilidade dos vínculos escolares (Cavalcante *et al.*, 2021). A possível presença do tráfico de drogas nas escolas pode estar correlacionada às regiões periféricas da cidade. A escola é influenciada pelo ambiente externo e pelo público que frequenta a unidade escolar. Portanto, a ausência da comunicação entre escola e comunidade pode levar a consequências de vandalismo, depredações e roubos. Assim, se a escola for indiferente a tais ocorrências, pode tornar-se território de gangues e acesso ao crime organizado (Almeida, 2021; Guigues, 2021; Spositto, 2001).

Com relação à segurança escolar, Almeida (2021) menciona que as violências ocorridas no interior da escola há tempos estão sendo discutidas na agenda política governamental, e como pauta foi colocada a questão das depredações dos prédios, assim como casos de invasões, ameaças entre alunos e professores(as). Desse modo, Silva (1997) explica que a violência praticada contra o patrimônio público está correlacionada à falta de conscientização por parte da população e da representatividade do espaço público. Ainda para a mesma autora, tomar consciência do espaço público, portanto, exige o estabelecimento de regimento seguido de normas e regras de uso e direitos pertencentes aos(às) cidadãos(ãs) enquanto usuários(as) desse espaço.

5.8 Seção VIII – Relatos da percepção pessoal de ações e atitudes que possam instigar casos de violência na escola

Nesta seção, considerando as formas de violência que possam ocorrer no interior da escola e na região onde ela está inserida, foram coletadas algumas atitudes que o(a) participante recordasse e que pudesse instigar a situação de violência. Foram dados exemplos, como passeatas, suspensão das aulas, fechamento da escola etc., e o espaço para incluir a resposta ficou em aberto para livre manifestação.

2009). Outra pesquisa relata que as causas da violência na escola, sobre o olhar dos(as) professores(as), estão ligadas a outras questões, como desigualdades sociais, casos de corrupção, misérias, opressões psicológicas, influenciadas pela mídia e pelo uso das redes sociais (Carvalho; Barroco, 2021).

Já em relação a atos internos à escola, tivemos relatadas algumas situações voltadas à falta de merenda; conscientização por palestras; punição; reestruturação das leis que envolvam a criança e o(a) adolescente; revisão do ECA, dando mais deveres para os menores e familiares.

Para Charlot (2002), a violência ocorrida “na escola” possui ligação direta com a instituição, podendo sofrer reflexo das violências ocorridas fora do ambiente escolar, que se desdobram no espaço escolar. Em outro ponto, a violência “da escola” é aquela em que a escola reproduz a sua própria forma de violência simbólica, colocada pelo próprio sistema de ensino, seja na composição das classes, atribuições de notas ou orientações.

Com relação aos conflitos internos à escola, Plassa *et al.* (2021) sugerem estratégias de aproximação entre comunidade e escola, como conscientizar os(as) alunos(as) sobre a importância da preservação do espaço público, minimizando conflitos internos.

Já sobre os atos contra pessoa, tivemos relatados o extremismo de opiniões; ser obrigado a ter a mesma opinião que os outros; conflitos com os colegas; brigas de meninas que a gestão necessitou intervir; e *bullying*.

Sobre o envolvimento dos alunos em situação de *bullying*, na pesquisa de Oliveira *et al.* (2021), é mencionado que o *bullying* atua de duas formas: diretamente (com ações, atos) e indiretamente (sobre a ausência dos sentimentos de empatia). O desengajamento moral, a capacidade de justificar ações erradas, seria um forte indicador do envolvimento dos casos de *bullying*. Nessas condições, os meninos foram apontados como propensos a essas práticas em maior recorrência do que as meninas. Além disso, para Silva *et al.* (2022), alunos que sofrem as agressões do *bullying* apresentam níveis mais baixos de habilidades sociais; já os alunos que não se envolvem em situações como *bullying* apresentam melhores médias e vinculação maior das habilidades sociais (Silva *et al.*, 2022).

Segundo a definição de violência da Unesco (2019), aspectos do *bullying* estão ligados ao comportamento violento, agressivo, mais frequente em crianças e adolescentes em idade escolar. Sua prática pode estar correlacionada entre os

próprios estudantes, ou entre professores(as) e funcionários(as) que frequentem a mesma escola. O *bullying* pode ocorrer dentro e fora do espaço escolar e suas causas possuem relação com os padrões das normas sociais, além do gênero, assim como outros fatores estruturais mais amplos. Crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social, assim como os provenientes de minorias étnicas, linguísticas, culturais, deficientes físicos etc., correm maiores riscos de sofrer *bullying*.

Outra variável é o *cyberbullying*, que pode ocorrer nos ambientes virtuais (*on-line*) e desdobrar-se em outros espaços, como a sala de aula. Alguns aspectos do *bullying* praticado nas escolas desdobram-se em consequências físicas e psicológicas, afetando diretamente na saúde e bem-estar de crianças e adolescentes.

As vítimas desses atos estão mais propensas a ter dificuldades interpessoais, depressão, transtornos de ansiedade e solidão, podendo levar a pensamento suicida conforme a intensidade das agressões. Outra consequência leva a vítima a não querer mais frequentar o espaço escolar, acarretando prejuízos na aprendizagem e no desempenho escolar.

5.9 Seção IX – Abordagem sobre a vivência e a segurança no local de trabalho, nos últimos 12 meses

A única questão desta seção examinava como, ao ir trabalhar e quando saía da escola, o(a) participante se sentia nos últimos 12 meses. As opções apresentadas eram fechadas e de única escolha e os resultados, conforme apresentado na Tabela 35 e no Gráfico 7, foram: 40,7% se sentem seguros(as), 29,6% pouco seguros(as), 11,2% inseguros(as) e 18,5% preferiram não responder.

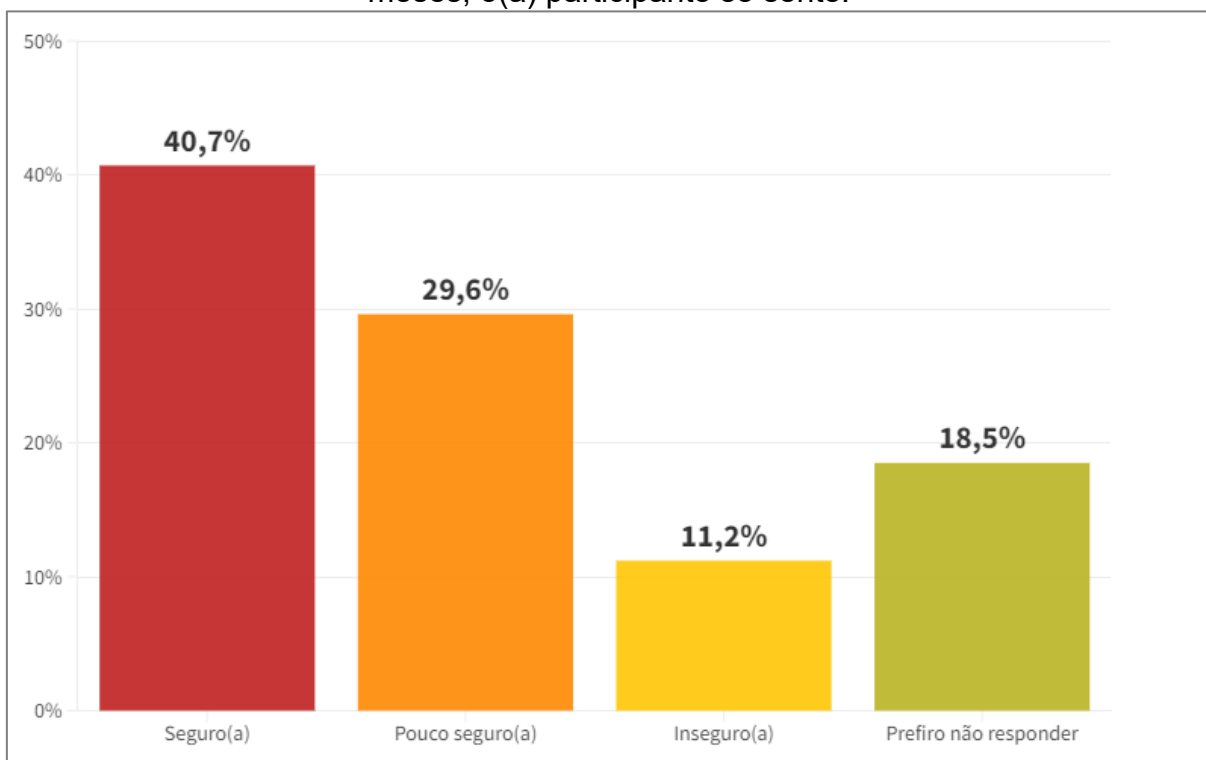
Tabela 35 – Ao ir trabalhar e quando o(a) participante sai da escola, como se sente

Respostas	Frequência	%
Seguro(a)	11	40,7%
Pouco seguro(a)	8	29,6%
Prefiro não responder	5	18,5%
Inseguro(a)	3	11,2%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Com relação à segurança, há estudos que apontam que parte da violência pode estar correlacionada às condições sociais e econômicas do bairro. Desse modo, atos contra a segurança escolar, como crimes cometidos contra propriedade, por exemplo, tendem a acontecer com frequência em regiões mais pobres (Tavares; Pietrobom, 2016).

Gráfico 7 – Sobre a vivência e a segurança no local de trabalho, nos últimos 12 meses, o(a) participante se sente:



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa.

Outra pesquisa menciona que a contratação de vigilantes e sistema de segurança não são garantias efetivas de segurança e eliminação da violência escolar (Almeida, 2021). Diante disso, os programas de prevenção e enfrentamento à violência escolar devem estar incorporados na realidade dos(as) estudantes e de suas famílias, assim como estratégias de formação docente, reflexão e treino em competências sociais direcionadas à comunidade escolar como ações que envolvem a segurança e a participação de todos(as) na prevenção contra a violência (Silva; Assis, 2018).

5.10 Seção X – Ciência de casos de insultos e pequenas incivilidades, consumo e venda de drogas nas proximidades da escola, consumo de bebidas alcoólicas, pequenos furtos, presença de armamento nas proximidades da escola nos últimos 12 meses

Na décima seção, perguntamos aos(as) participantes se estes(as) tinham ciência de casos de insultos e pequenas incivilidades, consumo e venda de drogas nas proximidades da escola, consumo de bebidas alcoólicas, entre outros, nos últimos 12 meses. Nas questões desta seção, as opções eram fechadas e de única escolha das seguintes alternativas: “Viu”, “Ouvir falar” e “Não viu, nem ouvir falar”. A totalidade de dados desta seção também está representada no Gráfico 8.

A primeira questão examinava se, nos últimos 12 meses, o(a) participante viu ou ouvir falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) xingando, ofendendo ou insultando outras pessoas. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 36, foram: “Viu” (51,9%), “Ouvir falar” (29,6%) e “Não viu, nem ouvir falar” (18,5%).

Tabela 36 – Se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouvir falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) xingando, ofendendo ou insultando outras pessoas

Respostas	Frequência	%
Viu	14	51,9%
Ouvir falar	8	29,6%
Não viu, nem ouvir falar	5	18,5%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

A segunda questão examinava se, nos últimos 12 meses, o(a) participante viu ou ouvir falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) consumindo drogas. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 37, foram: “Viu” (44,4%), “Ouvir falar” (40,7%) e “Não viu, nem ouvir falar” (14,9%).

Tabela 37 – Se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) consumindo drogas

Respostas	Frequência	%
Viu	12	44,4%
Ouviu falar	11	40,7%
Não viu, nem ouviu falar	4	14,9%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

A terceira questão examinava se, nos últimos 12 meses, o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) vendendo drogas. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 38, foram: “Viu” (14,9%), “Ouviu falar” (48,1%) e “Não viu, nem ouviu falar” (37,0%).

Tabela 38 – Se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) vendendo drogas

Respostas	Frequência	%
Ouviu falar	13	48,1%
Não viu, nem ouviu falar	10	37,0%
Viu	4	14,9%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

A quarta questão examinava se, nos últimos 12 meses, o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) consumindo bebida alcoólica. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 39, foram: “Viu” (29,6%), “Ouviu falar” (29,6%) e “Não viu, nem ouviu falar” (40,8%).

Tabela 39 – Se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) consumindo bebida alcoólica

Respostas	Frequência	%
Não viu, nem ouviu falar	11	40,8%
Viu	8	29,6%
Ouviu falar	8	29,6%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

A quinta questão examinava se, nos últimos 12 meses, o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) assaltando (alunos tomando as coisas de alguém usando a força). Os resultados, conforme apresentado na Tabela 40, foram: “Ouviu falar” (25,9%) e “Não viu, nem ouviu falar” (74,1%). A opção “Viu” teve frequência zero e não consta da referida Tabela.

Tabela 40 – Se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) assaltando (tomando as coisas de alguém usando a força)

Respostas	Frequência	%
Não viu, nem ouviu falar	20	74,1%
Ouviu falar	7	25,9%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

A sexta questão examinava se, nos últimos 12 meses, o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) furtando (pegando as coisas de alguém sem que este perceba). Os resultados, conforme apresentado na Tabela 41, foram: “Viu” (7,4%), “Ouviu falar” (37,0%) e “Não viu, nem ouviu falar” (55,6%).

Tabela 41 – Se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) furtando (pegando as coisas de alguém sem que este perceba)

Respostas	Frequência	%
Não viu, nem ouviu falar	15	55,6%
Ouviu falar	10	37,0%
Viu	2	7,4%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

A última questão desta seção examinava se, nos últimos 12 meses, o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) armado(a) (com revólver, faca, canivete, navalha, pedaço de pau, porrete etc.). Os resultados, conforme apresentado na Tabela 42, foram: “Viu” (18,6%), “Ouviu falar” (37,0%) e “Não viu, nem ouviu falar” (44,4%).

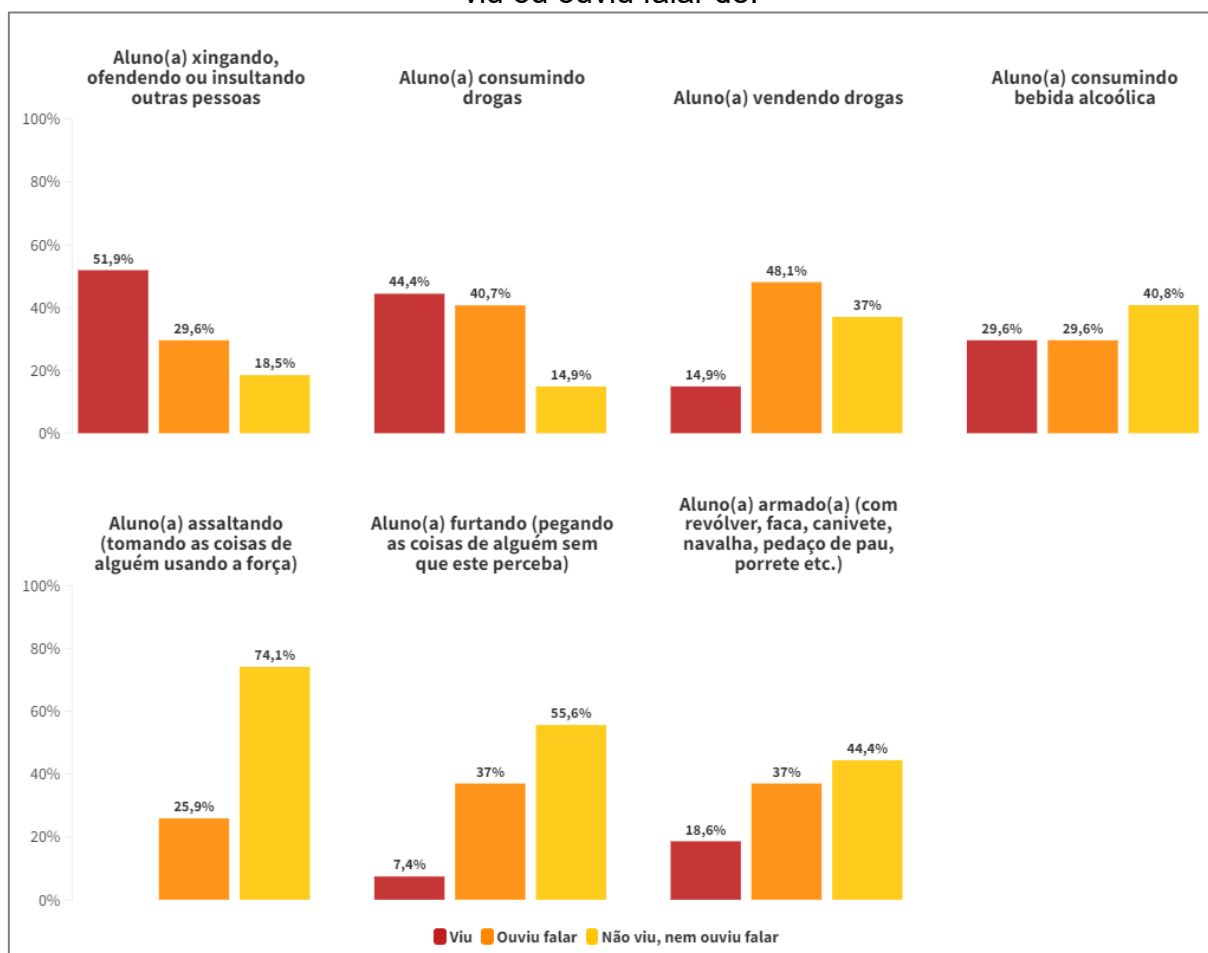
Tabela 42 – Se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) armado(a) (com revólver, faca, canivete, navalha, pedaço de pau, porrete etc.)

Respostas	Frequência	%
Não viu, nem ouviu falar	12	44,4%
Ouviu falar	10	37,0%
Viu	5	18,6%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Ao descrever o crime e a violência na sociedade brasileira contemporânea, Adorno (2002) menciona situações em que os conflitos encontram raízes nas relações sociais do cotidiano, estabelecidas em um raio de proximidade, sobretudo entre companheiros e suas companheiras, entre parentes, entre vizinhos, entre amigos, entre colegas de trabalho etc.

Gráfico 8 – Se nos últimos 12 meses, nas proximidades da escola, o(a) participante viu ou ouviu falar de:



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa.

Para Pimenta (2020), a violência está em toda parte, nos meios de comunicação, nas notícias sobre crimes e ações policiais, na opinião pública, no espaço escolar, no âmbito doméstico, nas relações familiares, no trânsito, nas chamadas incivildades cotidianas que contribuem para aumentar a sensação de insegurança e romper a consciência coletiva da integração social, levando a disputas de interesses antagônicos. A violência, ao chegar ao ambiente escolar, se mostra resultado de um conjunto de experiências sociais vivenciadas em diferentes espaços. Assim, para compreendê-la, temos de levar em conta a dimensão da experiência de vida (Dayrell, 2001).

A retomada das aulas presenciais e a readaptação dos alunos às escolas foram marcadas pelo luto, pelas ausências, pela fome, desemprego, entre outros aspectos psicológicos ligados à exclusão social. Para Vinha (2023), a pandemia dissimulou o “efeito contágio”, desencadeado pelas redes sociais. Para a autora,

[...] houve uma imersão on-line geral, mas esta imersão foi muito mais intensa com alguns jovens, que passaram a interagir de forma contínua em jogos virtuais, chats, fóruns e comunidades em geral. Todavia, como visto, aqueles que já vivenciaram algum tipo de sofrimento na escola (bullying, exclusão, humilhação etc.) e mesmo nas relações familiares e sociais, acompanhado de ressentimentos e solidão, podem ter encontrado acolhimento e sentimento de pertencimento em comunidades on-line que exacerbaram esses sentimentos, bem como o ódio e a violência (Vinha, 2023, p. 27).

Os problemas de convivência escolar presentes nos resultados desta pesquisa se aproximam de uma condição de imposição do esquema domínio-submissão, conforme apresenta o Atlas da Violência em 2023, com danos à dignidade pessoal, emprego da força para causar dano, perversão moral e atentado à integridade física-moral-psicológica, que afetam diretamente o cotidiano da estrutura escolar (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023).

Para Marshall (1967), os problemas de convivência na escola são discutidos por toda comunidade escolar, principalmente pelos professores que cotidianamente medeiam as relações de conflito em sala de aula. Assim:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente sem sombra de dúvidas, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (Marshall, 1967, p. 73).

Conforme vimos nos resultados da primeira questão, em que os docentes mencionam que mais da metade dos alunos participaram de pequenas incivildades e indisciplinas nas proximidades escolares, temos que essa situação de indisciplina está inevitavelmente associada à ideia de uma carência psíquica do aluno (Aquino, 2016). Nesse caso, para o mesmo autor,

[...] o reconhecimento da autoridade externa (do professor, no caso) pressupõe uma infraestrutura psicológica, moral mais precisamente, anterior à escolarização. Esta estruturação refere-se à introjeção de determinados parâmetros morais apriorísticos, tais como: permeabilidade a regras comuns, partilha de responsabilidade, cooperação, reciprocidade, solidariedade etc. (Aquino, 2016, p. 45).

No que se refere aos dados sobre o possível consumo de álcool e drogas ilícitas próximo às redondezas da escola, correlacionamos com a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE) de 2019, produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Na pesquisa, destaca-se que “13,0% dos escolares de 13 a 17 anos já haviam usado alguma droga ilícita em algum momento da vida” (IBGE, 2021).

Destacadamente, no caso da pandemia, o consumo de álcool aumentou em toda população nacional (Szwarcwald *et al.*, 2024).

O isolamento social privou crianças e adolescentes de experiências sociais e emocionais essenciais ao seu desenvolvimento e bem-estar. Impactos da diminuição das atividades físicas e aumento do consumo de alimentos ultra processados, cigarro, álcool e outras drogas também foram verificados (IBGE, 2024, p. 5).

Dados da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) indicam que, sobre o consumo de bebidas alcoólicas, adolescentes e jovens correm maior risco de cometer ou sofrer violência, pois o consumo de álcool pode reduzir o autocontrole e a capacidade de avaliar riscos (OPAS, 2024).

Contextualizando os resultados auferidos nas questões que envolvem alunos(as) tomando as coisas de alguém usando a força ou pegando as coisas de alguém sem que este perceba, vemos que o

[...] comportamento transgressor se caracteriza, em especial no caso de adolescentes, pelo envolvimento em sérios atos infracionais. Pode se constituir em efeito da violência que vivenciam e envolver sérias violações de regras sociais, destruição de objetos e patrimônio, defraudação, furtos e roubos (Assis *et al.*, 2023, p. 204-205).

Na última questão, sobre aluno(a) armado (com revólver, faca, canivete, navalha, pedaço de pau, porrete etc.), lembramos que a população brasileira sofre diversos problemas, desde as desigualdades sociais profundas e a exclusão social, até a discriminação racial, a violência nas redes sociais digitais, a glamourização das armas de fogo e a impunidade. Alguns desses problemas afetam mais diretamente os setores sociais mais pobres, mas outros estão presentes em todas as classes sociais, como os crimes cometidos por jovens contra o patrimônio, colegas e professores (Assis *et al.*, 2023).

Sob a perspectiva dos Direitos Humanos, é importante lembrar que ao vivenciar a democracia e assimilar os valores de igualdade, de liberdade, de direitos, meninos e meninas passam a se ver como sujeitos com direitos a ter direitos e entenderem que o papel de ambos é essencial para a consolidação democrática (Brabo, 2021). Desse modo, a luta por uma escola democrática, onde diálogo, igualdade e liberdade são discutidos, consolida os valores de cidadania contra as formas de preconceito, discriminação e violência.

5.11 Seção XI – Sensação de segurança nas ruas e no ambiente doméstico, segurança no percurso de chegada e saída da escola, segurança dentro da sala de aula e dentro da escola, mas fora da sala de aula, nos últimos 12 meses

Na décima primeira seção, aferimos a sensação de segurança dos(as) participantes nas ruas e no ambiente doméstico, segurança no percurso de chegada e saída da escola, segurança dentro da sala de aula, entre outras situações, nos últimos 12 meses. Nas questões desta seção, as opções eram fechadas e de única escolha das seguintes alternativas: “Muito inseguro(a)”, “Inseguro(a)”, “Seguro(a)” e “Muito seguro(a)”. A totalidade de dados desta seção também está representada no Gráfico 9.

A primeira questão examinava como, nos últimos 12 meses, o(a) participante se sentia em relação à sua própria segurança ao andar pelas ruas do bairro onde mora. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 43, foram: 18,5% “Inseguro(a)”, 74,1% “Seguro(a)” e 7,4% “Muito seguro(a)”. A opção “Muito inseguro(a)” teve frequência zero e não consta da referida Tabela.

Tabela 43 – Como o(a) participante se sente em relação à sua própria segurança ao andar pelas ruas do bairro onde mora

Respostas	Frequência	%
Seguro(a)	20	74,1%
Inseguro(a)	5	18,5%
Muito seguro(a)	2	7,4%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

A segunda questão examinava como, nos últimos 12 meses, o(a) participante se sentia em relação à sua própria segurança dentro de casa. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 44, foram: 7,4% “Muito inseguro(a)”, 11,1% “Inseguro(a)”, 63,0% “Seguro(a)” e 18,5% “Muito seguro(a)”.

Tabela 44 – Como o(a) participante se sente em relação à sua própria segurança dentro de casa

Respostas	Frequência	%
Seguro(a)	17	63,0%
Muito seguro(a)	5	18,5%
Inseguro(a)	3	11,1%
Muito inseguro(a)	2	7,4%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

A terceira questão examinava como, nos últimos 12 meses, o(a) participante se sentia em relação à sua própria segurança no percurso escolar (chegada e saída da escola). Os resultados, conforme apresentado na Tabela 45, foram: 3,7% “Muito inseguro(a)”, 22,2% “Inseguro(a)” e 74,1% “Seguro(a)”. A opção “Muito seguro(a)” teve frequência zero e não consta da referida Tabela.

Tabela 45 – Como o(a) participante se sente em relação à sua própria segurança no percurso escolar (chegada e saída da escola)

Respostas	Frequência	%
Seguro(a)	20	74,1%
Inseguro(a)	6	22,2%
Muito inseguro(a)	1	3,7%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

A quarta questão examinava como, nos últimos 12 meses, o(a) participante se sentia em relação à sua própria segurança dentro da sala de aula. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 46, foram: 37,0% “Inseguro(a)” e 63,0% “Seguro(a)”. As opções “Muito inseguro(a)” e “Muito seguro(a)” tiveram frequência zero e não constam da referida Tabela.

Tabela 46 – Como o(a) participante se sente em relação à sua própria segurança dentro da sala de aula

Respostas	Frequência	%
Seguro(a)	17	63,0%
Inseguro(a)	10	37,0%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

A última questão da seção examinava como, nos últimos 12 meses, o(a) participante se sentia em relação à sua própria segurança dentro da escola, mas fora da sala de aula. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 47, foram: 29,6% “Inseguro(a)”, 66,7% “Seguro(a)” e 3,7% “Muito seguro(a)”. A opção “Muito inseguro(a)” teve frequência zero e não consta da referida Tabela.

Tabela 47 – Como o(a) participante se sente em relação à sua própria segurança dentro da escola, mas fora da sala de aula

Respostas	Frequência	%
Seguro(a)	18	66,7%
Inseguro(a)	8	29,6%
Muito seguro(a)	1	3,7%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Sobre os determinantes da violência, os problemas estruturais do bairro, como a desigualdade, a pobreza, violência e falta de recursos básicos, podem contribuir para violência contra professores(as) na escola (Souza *et al.*, 2023). A presença da violência urbana contribui para maiores taxas de abandono na escola onde o índice de violência possui números elevados (Monteiro *et al.*, 2021).

Para Garcia Silva *et al.* (2022), o incentivo a programas do governo federal pode contribuir para o mapeamento da violência nas escolas, principalmente nas instituições mais vulneráveis. O autor aponta que o uso de câmeras e de controle seria uma das alternativas a minimizar os incidentes de violência nas escolas. Ainda no ano de 2023, Ministério da Educação e governo federal dispuseram de propostas de enfrentamento para minimizar os índices de violência escolar, regulamentando o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE) e criando comissões de proteção e segurança escolar para as escolas públicas e

privadas. Ações essas que estão na perspectiva das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, que visam ao processo educativo e à mediação pedagógica pautados nos valores e na segurança, indispensáveis para criar um ambiente educacional nos pressupostos da justiça, da igualdade, do respeito e da solidariedade (Brasil, 2013).

Medidas de segurança na escola, segundo o governo federal, a Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023, autoriza o Poder Executivo a implementar o serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar.

- I. produção de estudos, levantamentos e mapeamentos de ocorrências de violência escolar;
- II. sistematização e divulgação de medidas e soluções de gestão eficazes no combate à violência escolar;
- III. promoção de programas educacionais e sociais direcionados à formação de uma cultura de paz;
- IV. prestação de assessoramento às escolas consideradas violentas, nos termos de regulamento;
- V. prestação de apoio psicossocial a membros da comunidade escolar vítimas de violência nas dependências de estabelecimento de ensino ou em seu entorno (Brasil, 2023).

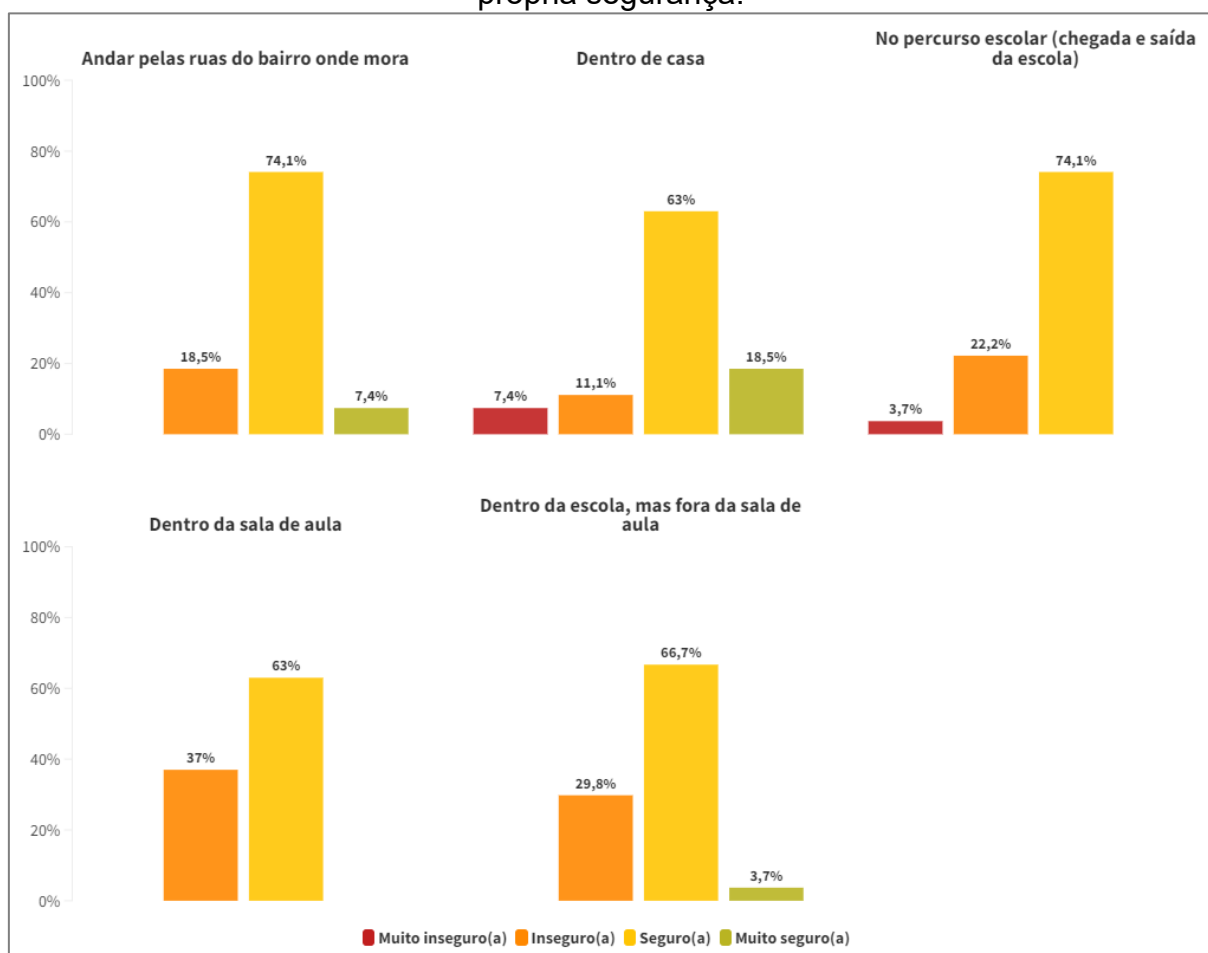
A importância dos estudos e pesquisas que abordem a temática *violência nas escolas* se deve primeiramente por compreender os fenômenos e, posteriormente, traçar estratégias que minimizem os incidentes dentro do espaço escolar. Uma alternativa estaria interligada às práticas escolares, através de trocas de informações e experiências que possam contribuir para a implementação de soluções dos conflitos existentes.

Projetos direcionados à cultura de paz seriam outro caminho que pode contribuir com a resolução de conflitos que possam surgir dentro do espaço escolar. O assessoramento e apoio à comunidade escolar, tanto para gestores(as) como no âmbito da formação de professores(as) são medidas específicas para lidar com a violência em locais cujos índices são elevados. A prestação de apoio psicossocial aos membros da comunidade escolar e às vítimas de violência nas dependências de estabelecimento de ensino também pode contribuir positivamente para o clima escolar já mencionado na Lei nº 14.819, de janeiro de 2024, que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares.

Essas ações ligadas à escola, com relação à segurança e ao bairro, são relevantes para serem discutidas, pois “quando o próprio bairro é presa da violência, é maior a probabilidade de que a escola seja atingida por essa violência” (Charlot, 2002). Portanto, com relação à segurança do ambiente, medidas que possam

favorecer e modificar o ambiente físico e social da comunidade visariam promover comportamentos positivos e minimizar outros que possam ser prejudiciais (OMS, 2018).

Gráfico 9 – Nos últimos 12 meses, como o(a) participante se sente em relação à sua própria segurança:



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa.

5.12 Seção XII – Sobre o aumento de violência na escola nos últimos 12 meses e a sensação de segurança no espaço escolar

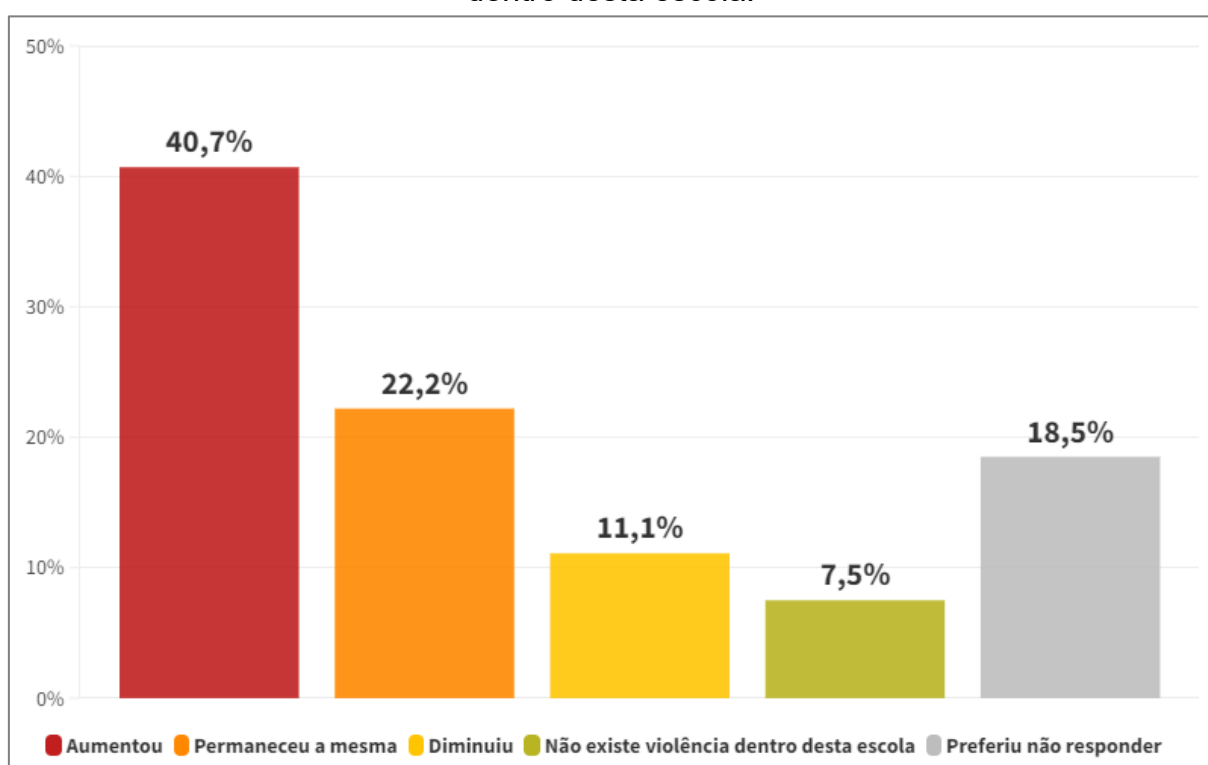
No período dos últimos 12 meses, verificou-se com os(as) participantes a percepção relativa da violência dentro da escola. As opções foram apresentadas em uma lista e podia-se escolher apenas uma alternativa. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 48 e no Gráfico 10, foram: aumentou (40,7%), permaneceu a mesma (22,2%), diminuiu (11,1%), não existe violência dentro desta escola (7,5%) e preferiu não responder (18,5%).

Tabela 48 – Nos últimos 12 meses, os(as) participantes consideram que a violência dentro desta escola:

Respostas	Frequência	%
Aumentou	11	40,7%
Permaneceu a mesma	6	22,2%
Prefiro não responder	5	18,5%
Diminuiu	3	11,1%
Não existe violência dentro desta escola	2	7,5%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Gráfico 10 – Nos últimos 12 meses, os(as) participantes consideram que a violência dentro desta escola:



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa.

No período dos últimos 12 meses, verificou-se com os(as) participantes a percepção relativa de segurança quando dentro da escola. As opções foram apresentadas em uma lista e podia-se escolher apenas uma alternativa. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 49, foram: 44,4% se sentem seguros(as), 29,6% se sentem pouco seguros(as), 18,5% se sentem inseguros(as) e 7,5% preferiram não responder.

Tabela 49 – Nos últimos 12 meses, os(as) participantes consideram que, quando dentro da escola, se sentem:

Respostas	Frequência	%
Seguro(a)	12	44,4%
Pouco seguro(a)	8	29,6%
Inseguro(a)	5	18,5%
Prefiro não responder	2	7,5%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

A violência escolar é refletida por meio de preconceitos e discriminação. Outro fator estaria ligado à falta de ações democráticas realizadas na instituição educacional (Dalcastagner; Nunes, 2019). As agressões verbais, cometidas pelos(as) alunos(as) para com os(as) professores(as), assim como os assédios, a violência simbólica e os problemas de ordem psicológica e fatores familiares dos alunos, são condicionantes que contribuem para desencadear a violência dentro das escolas (Gomes; Bittar, 2021). Os discursos apontados pelos professores dizem que a instituição escolar se assemelha a uma instituição prisional (Paula; Kodato, 2010).

No entanto, apontam Cara *et al.* (2023), as causas do aumento da violência nas escolas brasileiras estariam ligadas à falta de controle dos discursos e disseminação do ódio vistos nos meios digitais. Os pressupostos da cultura armamentista e a disseminação da violência em sociedade, já mencionados anteriormente em outra seção, contribuem, portanto, para possíveis ataques às escolas.

As condições externas, do contexto macrossocial, como as desigualdades sociais e políticas, pertencentes a uma estrutura de atores externos à escola, podem refletir nos fatores ligados ao microsocial. A violência institucional, marcada pelas microviolências, se faz presente por meio do controle, da cobrança dos resultados escolares, assim como adversidades, preconceitos, agressões físicas e outras perturbações geradas no interior da escola. Em outro trecho, Cara *et al.* (2023) explicam que a formação docente limitada para mediação e resolução de conflitos escolares, a presença do *cyberbullying*, a propagação do mal-uso das redes sociais entre os jovens e o extremismo da sociedade brasileira são fatores que percorrem na esfera micro e macrossocial.

O Conselho Nacional de Direitos Humanos (CNDH), por meio da Resolução nº 08, de 16 de junho de 2023, estabelece as seguintes medidas para o enfrentamento ao discurso de ódio no Brasil:

- I -A implementação das estratégias e ações de enfrentamento ao discurso de ódio devem estar alinhadas com o direito de liberdade de opinião e de expressão e religiosa;
- II -O enfrentamento do discurso de ódio é dever de toda a sociedade;
- III-A educação digital deve ser dirigida para que cidadãos e cidadãs possam reconhecer, rejeitar e lutar contra o discurso de ódio, incluindo o tema na grade curricular das escolas;
- IV-A educação em direitos humanos é chave para o enfrentamento dos discursos de ódio, devendo ser promovidas ações coordenadas para a coleta de dados e para pesquisa sobre discurso de ódio, para propor políticas públicas para o enfrentamento do discurso de ódio (CNDH, 2023).

Nesse contexto, a escola pode implementar soluções através de um currículo escolar inclusivo, que integre o combate ao discurso de ódio e à violência em todas as disciplinas, promovendo os princípios dos direitos humanos, a diversidade cultural e o respeito mútuo. Além disso, projetos interdisciplinares podem abordar esses temas de forma abrangente. A formação continuada de professores(as) é essencial para a identificação do discurso de ódio e da violência, repensando a prática escolar para garantir um ambiente inclusivo e seguro.

É válido lembrar da importância da inclusão no currículo de aulas sobre cidadania digital, promovendo o uso seguro e positivo da *internet*, para que os(as) alunos(as) possam tomar consciência e reconhecer o discurso de ódio presente nas mídias digitais. Por fim, a criação de espaços de diálogo onde os alunos possam expressar suas preocupações e experiências de forma segura, como grupos de apoio, conselhos estudantis e programas de mentoria, é fundamental. O envolvimento dos pais e de toda a comunidade em programas educacionais e campanhas de conscientização também é crucial para refletir sobre as consequências do discurso de ódio e da violência.

5.13 Seção XIII – Sobre as vivências escolares em situações de violência nos últimos 12 meses

Na décima terceira seção, partindo das vivências escolares em situação de violência ou de risco de violência nos últimos 12 meses, aferimos a ocorrência destas com os(a) participantes, que podiam escolher as alternativas “Sim” e “Não”. A totalidade de dados desta seção também está representada no Gráfico 11.

A primeira questão examinava se, nos últimos 12 meses, algum(a) aluno(a) gritou com ele(a), na escola. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 50, foram: sim (63,0%) e não (37,0%).

Tabela 50 – Partindo das vivências escolares em situação de violência nos últimos 12 meses, os(as) participantes responderam se algum(a) aluno(a) gritou com ele(a), na escola

Respostas	Frequência	%
Sim	17	63,0%
Não	10	37,0%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Sobre as agressões verbais vindas por parte de alunos(as), conforme apontam outras pesquisas semelhantes (Plassa *et al.*, 2021), a probabilidade do(a) professor(a) ter sido vítima de violência no ambiente escolar pode se dar em razão das condições sociodemográficas.

Maiores detalhes acerca desses resultados e uma discussão ampliada sobre eles podem ser encontradas em revisão integrativa da literatura, na qual estudos apontaram que o aumento de comportamentos pró-sociais impactou na diminuição de agressão física e verbal no contexto escolar (Freitas *et al.*, 2021).

A escola, como um espaço destinado ao aprendizado e ao desenvolvimento humano, não está isenta de conflitos, desrespeito e agressões físicas no dia a dia. Os(as) professores(as), como linha de frente, estão sujeitos a comentários depreciativos e insultos diretos, conforme apontam Ricci e Cruz (2021), avaliando ser necessário discutir a formação de professores(as) para estarem atentos às situações conflitantes que exigem mediação do conflito.

A segunda questão examinava se, nos últimos 12 meses, algum(a) aluno(a) o(a) ofendeu com palavras (xingamentos, palavrões etc.), na escola. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 51, foram: sim (51,9%) e não (48,1%).

Tabela 51 – Partindo das vivências escolares em situação de violência nos últimos 12 meses, os(as) participantes responderam se algum(a) aluno(a) o(a) ofendeu com palavras (xingamentos, palavrões etc.), na escola

Respostas	Frequência	%
Sim	14	51,9%
Não	13	48,1%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Com base na percepção de violência sofrida pelos professores, temos elencado na literatura que os casos de violência acontecem tanto no espaço físico quanto nas redes sociais, por meio do discurso de ódio, e ainda com comentários pejorativos (Flôres *et al.*, 2022). Nessa condição, as ofensas verbais de alunos(as) e professores(as) têm um impacto significativo na saúde mental e psicológica dos profissionais para enfrentar situações adversas que podem resultar em condições de ansiedade, depressão e estresse persistente, além de prejudicar sua habilidade de conduzir o processo de ensino de forma eficaz.

Guimarães *apud* Aquino (1998) menciona que a escola, assim como qualquer outra instituição, tem como objetivo homogeneizar os alunos de forma igualitária por meio de mecanismos disciplinares, no seu tempo e espaço, e as consequências levam ao movimento de forças antagônicas, devido à diversidade de elementos que compõem a sala de aula. A figura do professor no exercício da sua atividade acaba desempenhando um papel ambíguo, pois, de um lado, ele tem a função de estabelecer os limites da realidade, das obrigações e das regras, de outro, ele cria mecanismos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre a sua própria vida (Guimarães *apud* Aquino, 1998).

Com base nessas considerações e dando continuidade à análise, a terceira questão examinava se, nos últimos 12 meses, algum(a) aluno(a) o(a) agrediu ou tentou agredi-lo(a) fisicamente (empurrão, tapa, jogar objetos etc.), na escola. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 52, foram: sim (14,8%) e não (85,2%).

Tabela 52 – Partindo das vivências escolares em situação de violência nos últimos 12 meses, os(as) participantes responderam se algum(a) aluno(a) o(a) agrediu ou tentou agredi-lo(a) fisicamente (empurrão, tapa, jogar objetos etc.), na escola

Respostas	Frequência	%
Não	23	85,2%
Sim	4	14,8%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Estudos semelhantes em outras localidades do Brasil destacaram que os professores são submetidos a várias formas de violência, incluindo agressão física e verbal (Melanda *et al.*, 2018). Desse modo, os(as) professores(as) encontram diversos desafios para mediar conflitos e manter a disciplina na sala de aula, levando a casos de agressões físicas (Silva e Silva, 2018). Vinha (2017) ainda menciona que a “violência dura” compreende aquelas ações que violam a lei através da força ou da ameaça, como lesões, extorsão, tráfico de drogas na escola, agressões físicas e roubo, ou seja, aquelas reguladas pelo código penal.

A quarta questão examinava se, nos últimos 12 meses, os(as) participantes consideravam seguro trazer dinheiro ou algum objeto de valor para a escola. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 53, foram: sim (55,6%) e não (44,4%).

Tabela 53 – Partindo das vivências escolares em situação de violência nos últimos 12 meses, os(as) participantes responderam se consideram seguro trazer dinheiro ou algum objeto de valor para a escola

Respostas	Frequência	%
Sim	15	55,6%
Não	12	44,4%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Para Silva e Assis (2018), aspectos que correspondem à segurança escolar são uma preocupação crítica influenciada por vários fatores e apontam a importância de analisar os estudos anteriores para prevenção e enfrentamento da violência. Por outro lado, as medidas de prevenção devem discutir entre os jovens os direitos e os deveres do aluno para com a escola, sendo estas uma das possibilidades de tornar o ambiente escolar mais seguro (Njaine; Minayo, 2003).

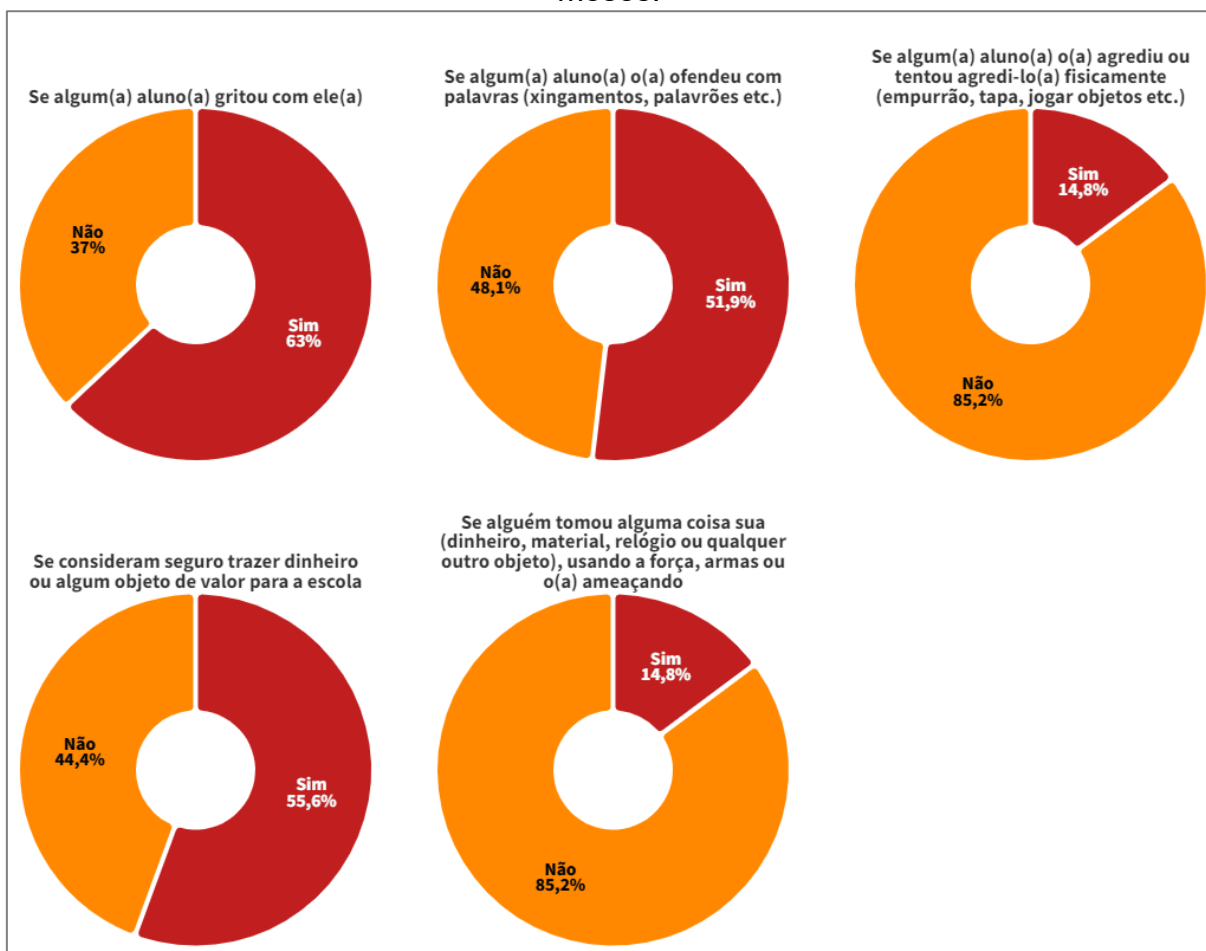
A última questão desta seção examinava se, nos últimos 12 meses, alguém tomou alguma coisa sua (dinheiro, material, relógio ou qualquer outro objeto), usando a força, armas ou o(a) ameaçando, na escola. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 54, foram: sim (14,8%) e não (85,2%).

Tabela 54 – Partindo das vivências escolares em situação de violência nos últimos 12 meses, os(as) participantes responderam se alguém tomou alguma coisa sua (dinheiro, material, relógio ou qualquer outro objeto), usando a força, armas ou o(a) ameaçando, na escola

Respostas	Frequência	%
Não	26	85,2%
Sim	1	14,8%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Gráfico 11 – Sobre as vivências escolares em situações de violência nos últimos 12 meses:



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa.

Tavares e Pietrobon (2016) alegam que casos de furtos e roubos nas escolas correspondem a situações socioeconômicas das famílias e são vistos com maior incidência nos bairros periféricos, onde a criminalidade e a violência possuem alto índice nos registros. Desse modo, atos violentos como vandalismo, agressões e roubos podem estar correlacionados ao ambiente familiar do(a) aluno(a) inserido(a).

Conforme vimos nos resultados desta seção, em que há pelo menos uma resposta sim em todas as questões que fizemos aos(às) participantes, temos que essa situação de indisciplina pode estar inevitavelmente associada à ideia de uma carência psíquica do(a) aluno(a) (Aquino, 2016). Nesse caso, para o mesmo autor,

[...] o reconhecimento da autoridade externa (do professor, no caso) pressupõe uma infraestrutura psicológica, moral mais precisamente, anterior à escolarização. Esta estruturação refere-se à introjeção de determinados parâmetros morais apriorísticos, tais como: permeabilidade a regras comuns, partilha de responsabilidade, cooperação, reciprocidade, solidariedade etc. (Aquino, 2016, p. 45).

Contextualizando os resultados auferidos nas questões que envolvem alunos(as) tomando as coisas de alguém usando a força ou pegando as coisas de alguém sem que este perceba, vemos que o

[...] comportamento transgressor se caracteriza, em especial no caso de adolescentes, pelo envolvimento em sério atos infracionais. Pode se constituir em efeito da violência que vivenciam e envolver sérias violações de regras sociais, destruição de objetos e patrimônio, defraudação, furtos e roubos (Assis *et al.*, 2023, p. 204-205).

Inflexionando os resultados da pesquisa sob as bases fundamentais dos Direitos Humanos, torna-se vital ressaltar que ao vivenciar a democracia e assimilar os valores de igualdade, de liberdade, de direitos, meninos e meninas passam a se ver como sujeitos com direitos a ter direitos e entenderem que o papel de ambos é essencial para a consolidação democrática (Brabo, 2021). Desse modo, a luta por uma escola democrática, em cujo espaço o diálogo, igualdade e liberdade são discutidos, consolida os valores de cidadania contra as formas de preconceito, discriminação e violência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o que expomos na investigação desta pesquisa, que teve como proposta analisar o contexto escolar no pós-pandemia da Covid-19, rastreamos as percepções da violência no interior de uma escola pública do município de Marília-SP. Desse modo, pudemos perceber que tal fenômeno impacta diretamente nas relações interpessoais e no cotidiano das relações escolares, sobretudo dos(as) professores(as), enquanto profissionais da linha de frente na Educação e que são afetados diretamente pelos desdobramentos dessas violências.

Com isso, as questões abordadas na pesquisa tiveram como objetivo investigar situações que envolvessem formas de violência e a percepção de segurança em momentos gerais, após a quarentena para frear o avanço da Covid-19 e, no último ano, indagando os(as) participantes sobre a sensação de risco relacionada à violência no interior da escola; casos de furtos, agressão verbal ou física, extorsão, acidente e ferimento por arma; perspectivas pessoais no contexto da dinâmica escolar; questões que envolvem o sofrimento psicológico na discriminação da imagem corporal; agressão física e psicológica, ameaças, assédio sexual e moral; violência entre funcionários; presença de arma de fogo dentro do espaço escolar e nas mediações da escola; consumo e venda e uso de drogas ilícitas; depredação do patrimônio público; relatos da percepção pessoal de ações e atitudes que possam instigar casos de violência; abordagens sobre a vivência e a segurança no local de trabalho; casos de insultos e pequenas incivildades; consumo de bebidas alcoólicas; pequenos furtos; presença de armamento; sensação de segurança nas ruas e no ambiente doméstico, no percurso de chegada e saída da escola, no espaço escolar como um todo.

Desse modo, as situações mencionadas correspondem aos problemas de convivência escolar dentro da condição de “[...] imposição do esquema domínio-submissão, danos à dignidade pessoal, emprego da força para causar dano, perversão moral, atentado à integridade física-moral-psicológica” (IPEA, 2023), que afetam diretamente o cotidiano da estrutura escolar.

Com base na literatura e na conjuntura concreta verificada através dos questionários da pesquisa, é possível afirmar que o sistema educacional vem enfrentando dificuldades há tempos no aspecto da violência. A precariedade e as desigualdades ainda se fazem presentes, sobretudo depois de longo período de

pandemia. É perceptível que, durante a pandemia, intensificaram o número de evasões escolares, relatos de violências e desvios de comportamento entre os(as) estudantes.

Considerando as atitudes que pudessem instigar a violência na escola, os participantes expressaram diversas opiniões que ocorrem no interior da escola: conflitos entre os pares, a presença da comunidade com influência do tráfico de drogas, casos de bullying, extremismos de ideias por parte dos alunos, falta de merenda, brigas entre meninas, rivalidade entre bairros, violência policial, falta de opções de lazer estão entre as variáveis da violência.

Para melhoria do espaço escolar, os(as) participantes consideram relevantes as ações como a punição de alunos indisciplinados com a transferência e expulsão, investimento no sistema de vigilância aumentando número de inspetores, vigias e policiais e o melhoramento no investimento na formação de professores para mediar possíveis problemas de conflitos. Considerando o exposto, a repressão e a punição ainda são visões que os(as) professores(as) encontram para solucionar os conflitos dentro da escola. A melhoria das condições pedagógicas foi somente a terceira alternativa com mais escolhas na opinião dos(as) docentes como sugestão do que pode contribuir na solução dos conflitos.

Pontuamos aqui algumas considerações a respeito da coleta de dados na escola, em que parte dos(as) professores(as) não teve interesse em responder ao questionário proposto, inviabilizando a participação total esperada. Os dados coletados nesta pesquisa também serviram como contribuição para a elaboração de artigos científicos, dois capítulos de livros e divulgação em eventos sobre o tema com apresentação de trabalhos.

Por fim, balizamos nossa perspectiva com a ideia de que as escolas devem alicerçar seu componente curricular com atividades que possam desenvolver com alunos(as) a disseminação da cultura de paz. Para Candau *et al.* (2013), compreende-se que a educação para cidadania, na visão dos direitos humanos, tem a fundamentação ética e o compromisso formativo para cidadania ativa e democrática, e nessa direção, representa as regras do jogo democrático, “a civilidade da passagem do reino da violência para o da não violência” (Candau *et al.*, 2013, p. 46). Com relação ao processo democrático, cabe às escolas incluírem nos currículos atividades escolares que evidenciem itinerários formativos para disseminação da cultura de paz, impedindo que a violência possa ocorrer entre os pares.

Para tanto, é imprescindível considerar que a violência escolar segue caminhos divergentes, visto que pode ser abarcada de duas formas distintas: “interna” e “externa” à escola. Com relação ao ambiente interno, faço referências finais a Plassa, Paschoalino e Bernardelli (2021), que compreendem que o fenômeno ligado à violência atinge diretamente a dinâmica do trabalho docente e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, comprovado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Sobre isso, pensar a escola enquanto instituição do Estado, desde seu surgimento, é considerar sua função educativa e reguladora da ordem social. E como ela aglutina um grande contingente de pessoas, se faz necessário pensar, de tempos em tempos, quais diretrizes e regras podem estabelecer uma escola mais democrática e justa. A escola, enquanto *modus operandi*, tem sua função social de tecer uma rede de relações que permitem formar alunos(as) dentro de um processo democrático.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Caleidoscópio das Violências nas Escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

ADORNO, S. Crime e violência na sociedade brasileira contemporânea. **Jornal de Psicologia-PSI**, v. 132, p. 7-8, 2002.

ALMEIDA, U. R. Violências na escola: gestão de riscos e produção de saúde. **Mnemosine**, [s. l.], v. 17, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/mnemosine.2021.61855>.

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 2016. p. 39-55.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 47, p. 7-19, 1998.

AQUINO, J. G. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. In: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina e violência a ambiguidade dos conflitos na escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

AQUINO, J. G.; AMARAL, L. A. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

Assembleia Geral da ONU. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Resolução 217A (III), 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Com acesso em 3 out. 2023.

ASSIS, S. G. *et al.* **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2023. *E-book*.

BENEVIDES, M. V. DE M. Educação para a democracia. In: **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 38, p. 223–237, dez. 1996.

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? **Convenit Internacional**, São Paulo, v. 6, p. 43-50, 2001.

BERGGOGGIO, J. M. Audiência em 07/02/2020. In: Francisco: pensar na educação é pensar nas gerações futuras e no futuro da humanidade. **Vatican News**, 7 fev. 2020. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2020-02/papa->

[educacao-pensar-geracoes-futuras-futuro-humanidade.html](#). Acesso em: 22 mar. 2025.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho; Apresentação de Celso Lafer. 7ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOLDRIN, M. Alerta: como prevenir a violência extrema nas escolas. **Marília Notícia**, 11 abr. 2023. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/alerta-como-prevenir-a-violencia-extrema-nas-escolas/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BOTO, C.; AQUINO, J.G. (org.). **Democracia, escola e infância**. A construção social da civilização escolar: excertos das leituras de formação do magistério. São Paulo: FEUSP, 2019.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. p. 82-121.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRABO, T.M. Direitos Humanos na escola. In: MONTEIRO, RIBEIRO, LEMES (orgs.). **Educações na Contemporaneidade: reflexão e pesquisa**. São Carlos. Editores Pedro & João, 2011.

BRABO, T. S. A. M. **Democracia, direitos humanos, gênero e cidadania**: teoria, políticas e cotidiano das escolas públicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012 Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2013/06_jun_14_publicada_resolucao.html. Acesso em: 8 set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 2.181/1997. Dispõe sobre a organização do Sistema Nacional de Defesa do Consumidor - SNDC, estabelece as normas gerais de aplicação das sanções administrativas previstas na Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990,

revoga o Decreto nº 861, de 9 de julho de 1993, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 2, 21 mar. 1997

BRASIL. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei Federal nº 8.078/1990. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências [1990b]. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 1, 12 set. 1990.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei Federal nº 13.663/2018. Altera o Art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino [2018b]. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 1, 15 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, p. 4, 8 ago. 2006.

BRASIL. Lei nº 14.022, de 7 de julho de 2020. Altera a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, e dispõe sobre medidas de enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher e de enfrentamento à violência contra crianças, adolescentes, pessoas idosas e pessoas com deficiência durante a emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 129, p. 3, 8 jul. 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 14.643, de 2 de agosto de 2023. Autoriza o poder executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar. **Diário Oficial da União**: Poder Executivo, Brasília, DF, 2 ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14643.htm. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. Lei Federal nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024. Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. **Diário Oficial da União**, Poder

Executivo, Brasília, DF, 16 jan. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2023-2026/2024/Lei/L14819.htm. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ataques às escolas no Brasil**: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental. Brasília: Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, estabelecido pela Portaria 1.089 de 12 de junho de 2023. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3Gmli6t>. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Portaria nº 351/2023**. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/categorias-de-publicacoes/portarias/portaria-do-ministro_plataformas.pdf/@@@download/file. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 112, p. 59, 13 jun. 2013.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais. Brasília, DF: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Versão digital e atual. Brasília: SEDH/PR, 2010, 308p. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>. Acesso mar. 2025.

CAMILO ONODA *et al.* (coord.). *In*: BRASIL. **Relatório de Recomendações para o Enfrentamento do Discurso de Ódio e o Extremismo no Brasil**. 1. Ed. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023.

CANDAU, V. M. *et al.* **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CANDAU, V. M. (org). **Educação em direitos humanos e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2014. *E-book*.

CARA, D. *et al.* **Ataques às escolas no Brasil**: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental. Brasília: Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, estabelecido pela Portaria 1.089 de 12 de junho de 2023. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados>. Acesso em: 24 maio 2024.

CARDOZO, D. A. **Educação em tempos de pandemia da Covid-19 na cidade de Marília**: uma análise dos decretos municipais no período de 2020 e 2021. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023.

CARVALHO, M. A.; BARROCO, S. M. S. A Violência Na Educação: considerações de Professores Violentados. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. e223573, 2021.

CARVALHO, M. M. C. Pedagogia moderna, pedagogia da Escola Nova e modelo escolar paulista. In: CARVALHO, M. M. C.; PINTASSILGO, J. (org.). **Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais**: Portugal e Brasil, histórias conectadas. São Paulo: EdUSP, 2011. p. 185-212

CASALE, D. Civil autua dois por ameaça de massacre em escola. **Marília Notícia**, 7 abr. 2023. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/policia-civil-identifica-autores-de-ameaca-de-massacre-em-escola/>. Acesso em: 10 jul. 2023a.

CASALE, D. Emef da zona norte é invadida e vandalizada; grupo de jovens é suspeito. **Marília Notícia**, 8 fev. 2024. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/emef-da-zona-norte-e-invadida-e-vandalizada-grupo-de-jovens-e-suspeito/>. Acesso em: 5 ago. 2024.

CASALE, D. Escola amanhece pichada com ameaça. **Marília Notícia**, 14 abr. 2023. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/escola-amanhece-pichada-com-ameaca-e-pm-e-acionada/>. Acesso em: 10 jul. 2023d.

CASALE, D. Nova ameaça volta a afligir pais de alunos em Marília. **Marília Notícia**, 11 abr. 2023. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/nova-ameaca-de-massacre-preocupa-pais-de-alunos-em-marilia/>. Acesso em: 10 jul. 2023b.

CASALE, D. Prefeituras da região buscam maior segurança nas escolas. **Marília Notícia**, 12 abr. 2023. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/prefeituras-da-regiao-buscam-maior-seguranca-nas-escolas/>. Acesso em: 10 jul. 2023c.

CAVALCANTE, L. F. *et al.* Fórum de Escolas do Grande Bom Jardim: práticas de enfrentamento à violência armada em territorialidades escolares de periferias de Fortaleza. **Densidades**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 20-50, ago. 2021 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822021000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 maio 2024.

CERQUEIRA, D.; BUENO, S. **Atlas da violência 2024**. Brasília: Ipea: FBSP, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14031>. Acesso em: 12 maio 2024.

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

CIUFFA, S. Polícia Civil apura ameaça de massacre em escola de Marília. **Marília Notícia**, 6 abr. 2023. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/policia-procura-anonimo-que-fez-ameaca-de-massacre-em-escola-de-marilia/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DALCASTAGNER, G. B.; NUNES, C. C. Violências no contexto escolar: percepções de alunos, professores e gestores. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 11, n. 3, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/rfe.v11i3.8654929>.

DANTAS, O. M. A. N. A.; ALMEIDA, P. D.; CABRAL, E. R. Os Impactos da pandemia da Covid-19 na educação: da Educação Básica ao Ensino Superior no Distrito Federal. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 0, p. e024002, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18084>. 2024.

DAYRELL, J. A escola como Espaço Sócio- Cultural. *In*: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos Olhares**: sobre educação e cultura. 2ªed. Belo horizonte: Editora da UFMG, 2001.

DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

DISTRITO FEDERAL. **Percepções de violência no perímetro escolar**: Estudo de caso na Escola de Ensino Fundamental Dra. Zilda Arns (Nota Técnica). Brasília: Diretoria de Estudos e Políticas Sociais - Dipos/Codeplan, 2019. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/Percep%C3%A7%C3%A3o-de-viol%C3%A2ncia-no-per%C3%ADmetro-escolar-estudo-de-caso-na-escola-de-ensino-fundamental-Dra.-Zilda-Arns.pdf>. Acesso em: 16 maio 2022.

DORNELLES, J. R. W. Sobre os direitos humanos, a cidadania e as

práticas democráticas no contexto dos movimentos contra-hegemônicos. *In: Revista da Faculdade de Direito de Campos*, Ano VI, Nº 6 - Junho de 2005.

DURKHEIM, E. **A Educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2012. *E-book*.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. 6. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

DURKHEIM, E. **Regras do Método Sociológico**. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1960.

EDUCAÇÃO avança na estratégia de segurança. **Marília Notícia**, 1 maio 2023. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/educacao-de-marilia-avanca-na-estrategia-para-seguranca-escolar/>. Acesso em: 10 jul. 2023a.

EDUCAÇÃO e PM reforçam o plano de segurança. **Marília Notícia**, 15 abr. 2023. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/educacao-e-pm-reforcam-o-plano-estrategico-de-seguranca/>. Acesso em: 10 jul. 2023b.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FELIX, A. S. **Geografia do crime**. Interdisciplinaridade e relevâncias. Marília: Unesp, 2002.

FELIX, N. Aluno em Fúria ataca escola com bastão de madeira na zona sul. **Marília Notícia**, 15 ago. 2023. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/aluno-em-furia-ataca-cameras-de-seguranca-de-escola-com-bastao-de-madeira-na-zona-sul/>. Acesso em: 5 ago. 2024.

FLÔRES, F. N. *et al.* Cyberbullying no contexto escolar: A percepção dos professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, p. e226330, 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2023.

FREITAS, I. S *et al.* Intervenções baseadas em evidências para promover comportamentos pró-sociais em escolas: revisão integrativa. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 1–33, 2021.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Comunidade Escolar na resposta às violências**. Recomendações para gestores, professores e equipes da educação e dos demais serviços territoriais. Brasília: Unicef, 2021

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Proteção contra a violência e práticas nocivas**. Disponível em: <https://dash-service.azurewebsites.net/?prj=brazil&page=protection&lang=pt#violence>. Acesso em: 4 ago. 2023.

GARCIA-SILVA, S.; LIMA JUNIOR, P.; CARUSO, H. A Violência Urbana e Escolar nas Periferias de Brasília. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e248105, 2022.

GOMES, A. M. M. *et al.* Violência escolar e o exercício da autoridade do professor: um estudo com adolescentes de São Paulo. **Pro-Posições**, v. 35, p. e2024c0201BR, 2024.

GOMES, G. de M. R. E. B.; BITTAR, C. M. L. Percepções de professores e alunos sobre a violência escolar: um estudo qualitativo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. e223900, 2021.

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

GONDRA, J. G. **A emergência da Escola**. São Paulo: Cortez, 2018.

GUIGUES, A. L. S. Violência e educação na cidade de Angra Dos Reis/RJ: números, dispersão geográfica e impactos. **Revista Ensaios de Geografia**, Niterói, v. 7, n. 13, p. 11-30, abr. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**: Divulgação de resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

Disponível em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/ad542e8a6ea81cd154e61fc7edf39d00.pdf. Acesso em: 19 fev. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *In*: Fórum Brasileiro de Segurança Pública (org.). **Atlas da violência 2023**. Rio de Janeiro: IPEA; FBSP: 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: 3 mar. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LUNA, G. L. M. *et al.* Crenças, autoeficácia e estratégias de professores diante do bullying. **Educação: Teoria e Prática**, [s. l.], v. 33, n. 66, p. e15[2023], 2023. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v33.n.66.s16671>. 2023.

LUSTOSA, E. **O texto da notícia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

MARÍLIA registra 41 atos em cartórios que comprovam bullying e cyberbullying. **Marília Notícia**, 2 fev. 2024. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/cartorios-de-notas-de-marilia-registram-41-atos-que-comprovam-bullying-e-cyberbullying/>. Acesso em: 5 ago. 2024.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTIN, M. Adolescente com autismo relata agressão de alunos em escola na zona sul. **Marília Notícia**, 3 out. 2023. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/adolescente-com-autismo-relata-agressao-de-alunos-em-escola-na-zona-sul/>. Acesso em: 5 ago. 2024c.

MARTIN, M. Estudante de 14 anos é agredida por mãe de outra aluna na saída da escola. **Marília Notícia**, 22 set. 2023. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/estudante-de-14-anos-e-agredida-por-mae-de-outra-aluna-na-saida-de-escola-na-zona-sul/>. Acesso em: 5 ago. 2024b.

MARTIN, M. Saco com substância parecida com cocaína é encontrado em escola de Marília. **Marília Notícia**, 31 ago. 2023. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/saco-com-substancia-parecida-com-cocaina-e-encontrado-em-escola-de-marilia/>. Acesso em: 5 ago. 2024a.

MELANDA, F. N. *et al.* Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de equações estruturais. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, n. 5, p. e00079017, 2018.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 2001.

MONTEIRO, V. B.; CASTELAR, P. U. C.; ARRUDA, E. F. O impacto da violência urbana nos indicadores de evasão escolar no município de Fortaleza (CE) em 2012. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 43, n. 84, p. 117-134, jan./abr. 2021.

NETTO, A. Briga generalizada é registrada na frente de escola na zona oeste de Marília. **Marília Notícia**, 20 mar. 2024. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/briga-generalizada-e-registrada-na-frente-de-escola-em-marilia>. Acesso em: 5 ago. 2024.

NETTO, A. Pacote de segurança nas escolas do Estado vai beneficiar Marília. **Marília Notícia**, 14 abr. 2023. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/pacote-de-seguranca-nas-escolas-do-estado-vai-beneficiar-marilia/>. Acesso em: 10 jul. 2023a.

NETTO, A. Vereadores votam projeto para instalação de câmeras em escolas municipais. **Marília Notícia**, 28 maio 2023. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/vereadores-votam-projeto-para-instalacao-de-cameras-em-escolas-municipais/>. Acesso em: 10 jul. 2023b.

NJAINE, K.; MINAYO, M. C. S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 7, p. 119-134, 2023.

NOTA da Educação tenta tranquilizar pais sobre as rotinas escolares. **Marília Notícia**, 12 abr. 2023. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/nota-da-educacao-tenta-tranquilizar-pais-sobre-as-rotinas-escolares/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

OLIVEIRA, V. C.; DUTRA, N. M.; LUDGERO, L. F. Temos projetos e temos polícia: a visão dos diretores sobre as estratégias de prevenção à violência em contexto escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5342, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. Violência Escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial. **Série Educação 2030**. Brasília: UNESCO, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Núcleo de estudos da violência. **Inspire**: sete estratégias para pôr fim à violência contra crianças. Genebra: WHO Press, 2016.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Estratégia de Cooperação do País 2022-2027**. Brasil. Versão revisada. Brasília, DF: OPAS; 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Informe sobre la situación del alcohol y la salud en la Región de las Américas 2020**. Washington, DC: OPAS, 2020. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/53579>. Acesso em: 20 fev. 2024.

PAULA, A. S.; KODATO, S. Histórias de vida e representações sociais de violência por professores de escolas públicas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 177-189, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000100015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 maio 2024.

PELLANDA, A. *et al.* **Relatório** - O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental. São

Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2022. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Relatorio_ExtremismoDeDireitaAtaquesEscolasAlternativasParaAcaoGovernamental_RelatorioTransicao_2022_12_11.pdf. Acesso em: 25 maio 2024.

PIMENTA, M. M. Sociologia da violência e da conflitualidade: temas, pressupostos e situação atual do campo. *In*: FAZZI, R. C.; LIMA, J. A. (org.). **Campos das Ciências Sociais**: Figuras do mosaico das pesquisas no Brasil e em Portugal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 459-480.

PLASSA, W.; PASCHOALINO, P. A. T.; BERNARDELLI, L. V. Violência contra professores nas escolas brasileiras: determinantes e consequências. **Nova Economia**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 247–271, 2021. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/novaeconomia/article/view/5798>. Acesso em: 28 ago. 2023.

PREFEITURA estuda colocar portas com detector nas escolas. **Marília Notícia**, 7 abr. 2023. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/prefeito-estuda-instalacao-de-portas-giratorias-com-detector-nas-escolas>. Acesso em: 10 jul. 2023.

RICCI, T.; CRUZ, J. A. S. O desenvolvimento das competências socioemocionais em alunos da educação básica como ferramenta de combate ao “bullying” nas escolas. **Nuances**: estudos sobre Educação, v. 32, p. 1-18, 2021.

RODRIGUES, C. Adolescente leva canivete para escola e causa tumulto no Nova Marília. **Marília Notícia**, 24 abr. 2024. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/adolescente-leva-canivete-para-escola-e-causa-tumulto-no-nova-marilia/>. Acesso em: 5 ago. 2024a.

RODRIGUES, C. Aluna de 14 anos leva faca para a escola e objeto é encontrado no banheiro. **Marília Notícia**, 22 maio 2024. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/aluna-de-14-anos-leva-faca-para-a-escola-e-objeto-e-encontrado-no-banheiro/>. Acesso em: 5 ago. 2024d.

RODRIGUES, C. Após denúncia, Polícia Civil apura racismos e ofensas em escola estadual da zona norte. **Marília Notícia**, 9 ago. 2024. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/apos-denuncia-policia-civil-apura-racismo-e-ofensas-em-escola-estadual-da-zona-norte/>. Acesso em: 9 ago. 2024f.

RODRIGUES, C. Empresária vai à polícia e denuncia bullying contra o filho em colégio particular de Marília. **Marília Notícia**, 21 ago. 2024. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/empresaria-vai-a-policia-e-denuncia-bullying-contra-o-filho-em-colegio-particular-de-marilia/>. Acesso em: 21 ago. 2024h.

RODRIGUES, C. Escola estadual é invadida na madrugada tem os objetos eletrônicos furtados. **Marília Notícia**, 27 maio 2024. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/escola-estadual-e-invadida-na-madrugada-e-tem-objetos-eletronicos-furtados/>. Acesso em: 5 ago. 2024e.

RODRIGUES, C. Homem de 24 anos confessa furto em escola, mas escapa do flagrante e fica solto. **Marília Notícia**, 12 jun. 2024. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/homem-de-24-anos-confessa-furto-em-escola-mas-escapa-do-flagrante-e-fica-solto/>. Acesso em: 5 ago. 2024f.

RODRIGUES, C. Jovem é preso em flagrantes por tráfico de drogas em frente à escola na Vila Barros. **Marília Notícia**, 8 maio 2024. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/jovem-e-preso-em-flagrante-por-trafico-de-drogas-em-frente-a-escola-na-vila-barros/>. Acesso em: 5 ago. 2024b.

RODRIGUES, C. PM cumpre mandado em escola e apreende menor envolvido em tráfico. **Marília Notícia**, 16 maio 2024. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/pm-cumpre-mandado-em-escola-e-apreende-menor-envolvido-com-o-trafico/>. Acesso em: 5 ago. 2024c.

ROMEIRO, J. S. *et al.* Violência física e fatores associados em participantes da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 2, p. 611–624, fev. 2021.

ROUSSEAU, J. **Do Contrato Social**: Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

SALGUEIRO LOPES, L.; VIANNA FERREIRA, A. As relações socioeducativas entre a Educação para a Paz e as Representações Sociais de violências de educadores sociais em uma favela no Rio de Janeiro - Brasil. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 28–49, 2023. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v13i1.318>.

SANTOS, N. B. *et al.* Violência escolar sob a perspectiva de professores da Rede Básica de Ensino Do Brasil. **Teoria e Prática da Educação**, v. 26, n. 1, p. e65470, 16 maio 2023.

SÃO PAULO. Resolução SEDUC, de 14 de outubro de 2021. Homologando, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a Deliberação CEE 204/2021, que Fixa normas para a retomada das aulas e atividades presenciais no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências.: seção Poder Executivo I, São Paulo, SP, ano 131, p. 24, 16 out. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar – CONVIVA SP** [2023]. Disponível em: <https://conviva.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 18 out. 2023.

SILVA, A. M. M. A violência na escola: a percepção dos alunos e professores. *In*: TRAIN, A. **Ajudando a criança agressiva**: Como lidar com crianças difíceis. São Paulo: Papirus, 1997. Disponível em: www.dhnet.org.br/inedex.htm. Acesso em: 18 out. 2023.

SILVA, F. R.; ASSIS, S. G. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

SILVA, M.; SILVA, A. G. Professores e Alunos: o engendramento da violência da escola. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 471–494, abr. 2018.

SIMÕES, E. C.; CARDOSO, M. R. A. Violência contra professores da rede pública e esgotamento profissional. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n. 3, p. 1039–1048, mar. 2022.

SOUZA, L. B. P. *et al.* Violência contra professores nas escolas brasileiras: determinantes e consequências. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências E Educação**, v9, n. 6, p. 2020-2032, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i6.10364>.

SP registra 279 ameaças a escolas na semana em que aluno matou professora. **Marília Notícia**, 8 abr. 2023. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/sp-registra-279-ameacas-a-escolas-na-semana-em-que-aluno-matou-professora/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan. 2001.

SZWARCWALD, C. L. *et al.* ConVid - Pesquisa de Comportamentos pela Internet durante a pandemia da Covid-19 no Brasil: concepção e metodologia de aplicação. **Cadernos de Saúde Pública**. v. 37, n. 3. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00268320>.

TAVARES, P. A.; PIETROBOM, F. C. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 471-498, abr. 2016.

UNIVERSIDADE Federal do Mato Grosso (UFMT) *et al.* (2018). Violência e preconceitos na escola: contribuições da Psicologia. Conselho Federal de Psicologia.

VINHA, T. P. **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil**: causas e caminhos. São Paulo: D3e, 2023. *E-book*.

VINHA, T. P. *et al.* **Da escola para a vida em sociedade**: o valor da convivência democrática. Americana, SP: Adonis, 2017.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Assessing the existing evidence base on school food and nutrition policies**: a scoping review. Geneve: WHO, 2021.
Disponível em: <https://iris.who.int/handle/10665/341097>. Acesso em: 10 jul. 2023.

APÊNDICE A – Questionário para Professores(as) da Rede Estadual de Marília

Questões que remetem às condições demográficas

1. Quantos anos você tem?

2. Cidade onde reside?

3. Bairro onde reside?

4. Sobre sua condição sexual:

☐ Feminino

☐ Masculino

5. Sobre sua identidade de gênero:

☐ Heterossexual

☐ Homossexual

☐ Bissexual

☐ Pansexual

☐ Assexual

6. Qual sua raça ou cor?

☐ Negro(a)

☐ Pardo(a)

☐ Branco(a)

☐ Amarelo(a) [descendentes de orientais, como japonês e chinês]

☐ Indígena

7. Local da escola onde atua enquanto Professor(a). Se tiver mais de um vínculo escolar, nomear o nome das escolas onde trabalha.

8. Quantas pessoas vivem em sua residência (incluindo você)?

9. Considerando o número de pessoas que moram na sua casa e colaboram com a despesas domiciliares, qual a renda bruta familiar mensal?

- ☐ 1 salário mínimo
- ☐ 1 a 3 salários mínimos
- ☐ 3 a 5 salários mínimos
- ☐ 5 a 7 salários mínimos
- ☐ Acima de 7 salários mínimos
- ☐ Não sei responder
- ☐ Não quero responder

Questões sobre a vida Profissional

10. Há quanto tempo você leciona?

11. Há quanto tempo você é Professor(a) nessa(s) escola(s)?

12. Quantas horas você leciona por dia?

13. Qual sua área de concentração?

- ☐ Humanas
- ☐ Exatas
- ☐ Biológicas

14. Para quais salas você leciona nessa escola? Pode colocar mais de uma opção.

- ☐ Ensino Fundamental I
- ☐ Ensino Fundamental II
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Educação de Jovens e Adultos (EJA)

15. Em qual turno você leciona? (Pode marcar mais de uma classificação)

- ☐ Manhã
- ☐ Tarde
- ☐ Noite
- ☐ Integral

16. Quanto à percepção de violência, como você classificaria a escola onde leciona?

- ☐ Nada violenta
- ☐ Um pouco violenta
- ☐ Violenta
- ☐ Muito violenta

17. Quanto à percepção de violência, como você considera o bairro dessa escola:

- ☐ Nada violento
- ☐ Um pouco violento
- ☐ Violento
- ☐ Muito violento

18. Com o retorno às aulas presenciais, logo após o período de quarenta da covid-19, quanto à percepção de violência na escola você considera que:

- ☐ Houve aumento
- ☐ Permaneceu igual
- ☐ Houve diminuição
- ☐ Não percebeu o aumento de violência

19. Coloque três recursos que você considera importantes para a segurança na escola:

- ☐ Investir na infraestrutura escolar, colocando, por exemplo, grades, fechaduras e muros altos.
- ☐ Sobre o processo de vigilância, colocar maior número de inspetores, vigias e policiais.
- ☐ Aos(às) alunos(as) indisciplinados(as), a punição como suspensão, transferência e expulsão.
- ☐ Aplicar formação e treinamento aos professores para lidar com problemas de violência.
- ☐ Modificações no planejamento pedagógico.
- ☐ Reestruturar a infraestrutura escolar (espaço) com melhor iluminação, pinturas, equipamentos.
- ☐ Abrir o espaço escolar para a comunidade realizar atividades nos finais de semana e feriados.
- ☐ Outros. Relate: _____.
- ☐ Nenhuma, pois a escola transmite segurança.

20. Seguindo uma escala de 0 a 10, considere qual risco você corre ou já correu no interior da escola:

20.1. Ser vítima de furto.

(baixo risco) 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (alto risco)

20.2. Sofrer agressão verbal ou física.

(baixo risco) 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (alto risco)

20.3. Ser vítima de extorsão mediante sequestro.

(baixo risco) 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (alto risco)

20.4. Ficar gravemente ferido ou machucado por acidente.

(baixo risco) 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (alto risco)

20.5. Ferimento agravado pelo uso de arma branca ou de fogo.

(baixo risco) 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (alto risco)

Ambiente escolar

21. Com a retomada das aulas presenciais após o período de quarentena da covid-19, e considerando a dinâmica escolar, assinale:

21.1. Sofreu alguma forma de discriminação ou preconceito com relação ao seu corpo?

() Não () Sim, apenas uma vez () Sim, duas ou mais vezes

21.2. Sofreu preconceito referente à sua forma de se vestir?

() Não () Sim, apenas uma vez () Sim, duas ou mais vezes

21.3. Sofreu agressão física ou psicológica?

() Não () Sim, apenas uma vez () Sim, duas ou mais vezes

21.4. Sofreu ameaças ou outra(s) forma(s) de violência?

() Não () Sim, apenas uma vez () Sim, duas ou mais vezes

21.5. Sofreu, direta ou indiretamente, assédio sexual?

() Não () Sim, apenas uma vez () Sim, duas ou mais vezes

21.6. Sofreu xingamento ou outra forma de violência direta, vinda de outro funcionário da escola?

() Não () Sim, apenas uma vez () Sim, duas ou mais vezes

22. Considerando o ambiente escolar após o período de quarentena da covid-19:

22.1. Tomou ciência de alguém que estivesse com arma de fogo dentro da escola (com exceção daqueles que trabalham com a segurança pública)?

() Não () Sim, apenas uma vez () Sim, duas ou mais vezes

22.2. Fora do ambiente escolar, ficou sabendo de alguém que estivesse com arma de fogo próximo da escola?

() Não () Sim, apenas uma vez () Sim, duas ou mais vezes

22.3. Presenciou ou ficou sabendo de pessoas consumindo bebidas alcoólicas dentro da escola?

() Não () Sim, apenas uma vez () Sim, duas ou mais vezes

22.4. Presenciou ou ficou sabendo que os(as) estudantes usam ou usaram drogas ilícitas?

() Não () Sim, apenas uma vez () Sim, duas ou mais vezes

22.5. Presenciou ou ficou sabendo que os(as) estudantes vendem drogas?

() Não () Sim, apenas uma vez () Sim, duas ou mais vezes

22.6. Presenciou ou ficou sabendo de estudantes destruindo ou pichando o patrimônio público da escola?

() Não () Sim, apenas uma vez () Sim, duas ou mais vezes

23. Considerando as formas de violência que possam ocorrer no interior da escola e na região onde ela está inserida, descreva algumas atitudes que você se recorda que possa instigar a situação de violência. (Exemplos: passeatas, suspensão das aulas, fechamento da escola etc.).

Questões sobre a escola em que você atua, nos últimos 12 meses:

24. Ao ir trabalhar, quando você sai da escola, como se sente:

- () Seguro(a).
 () Pouco seguro(a).
 () Inseguro(a).
 () Prefiro não responder.

25. Nos últimos 12 meses você viu ou ouviu falar, nas proximidades (no entorno) desta escola, de:

25.1. Aluno(a) xingando, ofendendo ou insultando outras pessoas nas proximidades desta escola.

() Viu () Ouviu falar () Não viu, nem ouviu falar

25.2. Aluno(a) consumindo drogas nas proximidades da escola.

() Viu () Ouviu falar () Não viu, nem ouviu falar

25.3. Aluno(a) vendendo drogas nas proximidades da escola.

() Viu () Ouviu falar () Não viu, nem ouviu falar

25.4. Aluno(a) consumindo bebida alcoólica nas proximidades da escola.

() Viu () Ouviu falar () Não viu, nem ouviu falar

25.5. Aluno(a) assaltando (alunos tomando as coisas de alguém usando a força) nas proximidades da escola.

() Viu () Ouviu falar () Não viu, nem ouviu falar

25.6. Aluno(a) furtando (pegando as coisas de alguém sem que este perceba) nas proximidades da escola.

() Viu () Ouviu falar () Não viu, nem ouviu falar

25.7. Aluno(a) armado(a) [com revólver, faca, canivete, navalha, pedaço de pau, porrete etc.] nas proximidades da escola.

() Viu () Ouviu falar () Não viu, nem ouviu falar

26. Sobre a segurança em sua residência, nas ruas e no ambiente escolar como você se sente?

26.1. Ao andar pelas ruas do bairro onde mora:

☐ Muito inseguro(a) ☐ Inseguro(a) ☐ Seguro(a) ☐ Muito seguro(a)

26.2. Dentro de casa:

☐ Muito inseguro(a) ☐ Inseguro(a) ☐ Seguro(a) ☐ Muito seguro(a)

26.3. No percurso escolar (chegada e saída da escola):

☐ Muito inseguro(a) ☐ Inseguro(a) ☐ Seguro(a) ☐ Muito seguro(a)

26.4. Dentro da sala de aula:

☐ Muito inseguro(a) ☐ Inseguro(a) ☐ Seguro(a) ☐ Muito seguro(a)

26.5. Dentro da escola, mas fora da sala de aula:

☐ Muito inseguro(a) ☐ Inseguro(a) ☐ Seguro(a) ☐ Muito seguro(a)

27. Nos últimos 12 meses, você diria que a violência dentro desta escola:

☐ Aumentou.

☐ Permaneceu a mesma.

☐ Diminuiu.

☐ Não existe violência dentro desta escola.

☐ Prefiro não responder.

28. Quando você está dentro desta escola você se sente:

☐ Seguro(a).

☐ Pouco seguro(a).

☐ Inseguro(a).

☐ Prefiro não responder.

29. Partindo das vivências escolares em situação de violência, responda:

29.1. Nos últimos 12 meses, algum(a) aluno(a) gritou com você, nesta escola?

☐ Sim ☐ Não

29.2. Nos últimos 12 meses, algum(a) aluno(a) o(a) ofendeu com palavras (xingamentos, palavrões etc.) nesta escola?

☐ Sim ☐ Não

29.3. Nos últimos 12 meses, algum(a) aluno(a) o(a) agrediu ou tentou agredi-lo(a) fisicamente (empurrão, tapa, jogar objetos etc.) nesta escola?

☐ Sim ☐ Não

29.4. Você considera seguro trazer dinheiro ou algum objeto de valor para esta escola?

☐ Sim ☐ Não

29.5. Nos últimos 12 meses, alguém tomou alguma coisa sua (dinheiro, material, relógio ou qualquer outro objeto), usando a força, armas ou ameaçando você, dentro desta escola?

☐ Sim ☐ Não

APÊNDICE B – Instruções apresentadas no Formulário do Questionário para Professores(as) da Rede Estadual de Marília

Rastreamento das percepções de violência no interior de uma escola pública do município de Marília-SP

Questionário para professores(as) da rede estadual de Marília-SP, Escola Estadual.

1. O levantamento destina-se a identificar as percepções de violência e segurança entre os(as) professores(as) no exercício da profissão, além de observar as questões de indisciplina no contexto escolar.
2. Esperamos que o estudo sirva de apoio para trazer melhorias para a atuação da escola e dos(as) docentes, a partir de seus lugares e inserções sociais, contribuindo para a compreensão do fator violência escolar enquanto fenômeno social, desencadeado no interior da Unidade Escolar e da situação de violência dentro das escolas.
3. A coleta de dados ocorrerá nos meses de outubro e novembro de 2023.
4. O estudo será feito da seguinte maneira: em um questionário com perguntas fechadas no formato on-line.
5. A sua participação ocorrerá uma única vez e você não irá gastar mais que 12 minutos para responder o questionário.
6. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: você se sentir constrangido em responder algumas das perguntas. Entretanto, os procedimentos obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.
7. Você poderá contar com a seguinte assistência: o esclarecimento que desejar sobre a pesquisa, sendo responsável por ela Danieli Assunção Cardozo (danieli.cardozo@unesp.br).
8. Você será informado(a) do resultado do projeto e, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
9. A qualquer momento, você poderá recusar a participar da entrevista e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
10. As informações obtidas por meio de sua participação não permitirão a identificação de sua pessoa, exceto pela pesquisadora, respeitando-se o sigilo das informações coletadas.
11. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você, visto que não haverá necessidade de deslocamento para a participação.
12. Sua participação não incorrerá em nenhum custo financeiro.
13. Você confirmará sua participação aceitando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido na resposta ao final desta página.

Contato de urgência: Danieli Assunção Cardozo
(danieli.cardozo@unesp.br)

Dados do CEP: Av. Hygino Muzzi Filho, 737 - Mirante - Marília/SP - CEP 17.525-900 -
Localizado na Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp. E-mail: cep.marilia@unesp.br.
Telefone: (14) 3414-9643.

Para responder às questões da análise do contexto escolar no pós-pandemia de covid-19 por meio de rastreamento das percepções de violência no interior de uma escola pública do município de Marília-SP afirmo que compreendi perfeitamente tudo o que me foi informado nesta seção do formulário, representada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sobre a minha participação no mencionado estudo e estou consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, e, assim, assinalo a respectiva opção, lembrando que não estou sendo forçado(a) ou obrigado(a) a participar.

() CONCORDO em participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO.

() NÃO CONCORDO E ENCERRO MINHA PARTICIPAÇÃO AQUI.