

ARTIGOS

COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTE, CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Franc-Lane Sousa Carvalho do *NASCIMENTO*
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA/PPGE/PPGHIST
Caxias, Maranhão - Brasil
franc-lanenascimento@professor.uema.br
<https://orcid.org/0000-0001-6956-4670> 

Leysiane Gomes de Oliveira *SILVA*
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/PPGE
São Luís, Maranhão – Brasil
leysioliveirasilva@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-1506-0497> 

Janete Santos Silva *PAULA*
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/PPGE
Caxias, Maranhão - Brasil
janetekarvalho@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6083-7548> 

RESUMO: Este estudo parte da seguinte questão: de que maneira a violência tem sido enfrentada pelas instituições escolares e pelos profissionais da educação que nelas atuam? O objetivo geral consistiu em analisar as práticas pedagógicas adotadas frente ao fenômeno da violência no ambiente escolar, considerando a importância de ações colaborativas e da formação continuada de professores na construção de uma cultura de paz, com vistas à melhoria da qualidade dos processos educativos. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, fundamentada no método dialético. Foram utilizadas como técnicas de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação participante. Os resultados da pesquisa indicam que a violência escolar é um fenômeno concreto, crescente e urgente, que demanda intervenções tanto por parte do poder público quanto por meio da implementação de novas práticas pedagógicas voltadas à promoção de uma Cultura de Paz. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de que as formações em serviço sejam articuladas às demandas reais emergentes nas escolas, de modo a fomentar reflexões coletivas e estratégias eficazes de enfrentamento à violência.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. cultura de paz. comunicação não-violenta.

NON-VIOLENT COMMUNICATION, CULTURE OF PEACE IN SCHOOLS AND CONTINUED TRAINING OF TEACHERS

ABSTRACT: This study is based on the following question: how have school institutions and the education professionals who work in them addressed violence? The general objective was to analyze the pedagogical practices adopted in response to the phenomenon of violence in the school environment, considering the importance of collaborative actions and ongoing teacher training in building a culture of peace, with a view to improving the quality of educational processes. The research adopted a qualitative approach of an exploratory nature, based on the dialectical method. Semi-structured interviews and participant observation were used as data collection techniques. The results indicate that school violence is a concrete, growing and urgent phenomenon, which demands interventions both by the government and through the implementation of new pedagogical practices aimed at promoting a Culture of Peace. In this context, it is evident that in-service training needs to be linked to the real demands emerging in schools, in order to foster collective reflections and effective strategies for confronting violence.

KEYWORDS: Continuing training. culture of peace. non-violent communication.

COMMUNICATION NON VIOLENTE, CULTURE DE LA PAIX DANS LES ÉCOLES ET FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

RESUMEN: Cette étude s'appuie sur la question suivante : comment les institutions scolaires et les professionnels de l'éducation qui y travaillent ont-ils abordé la violence ? L'objectif général était d'analyser les pratiques pédagogiques adoptées face au phénomène de la violence en milieu scolaire, en considérant l'importance des actions collaboratives et de la formation continue des enseignants pour construire une culture de la paix, afin d'améliorer la qualité des processus éducatifs. La recherche a adopté une approche qualitative de nature exploratoire, fondée sur la méthode dialectique. Des entretiens semi-directifs et l'observation participante ont été utilisés comme techniques de collecte de données. Les résultats indiquent que la violence scolaire est un phénomène concret, croissant et urgent, qui exige des interventions tant de la part des pouvoirs publics que par la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques visant à promouvoir une culture de la paix. Dans ce contexte, il est évident que la formation continue doit être liée aux demandes réelles qui émergent dans les écoles, afin de favoriser des réflexions collectives et des stratégies efficaces pour faire face à la violence.

MOTS-CLÉS: Formation continue. Culture de la paix. Communication non violente.

INTRODUÇÃO

É fundamental destacar que a violência, conforme será abordada neste estudo, não se restringe apenas às agressões físicas entre os indivíduos, mas também abrange as violências de ordem psicológica, a negligência, o abandono e a ausência de garantia dos direitos fundamentais. Segundo Minayo (2006), tais manifestações estão intrinsecamente relacionadas aos processos sociais, políticos e econômicos que promovem e perpetuam a fome, a miséria e as desigualdades sociais, de gênero e étnico-raciais.

Os sujeitos envolvidos em conflitos, frequentemente, não se percebem como vítimas de violência, uma vez que tais práticas estão enraizadas nos processos histórico-sociais e acabam sendo naturalizadas nas culturas, resultado de um sistema de privilégios e de distintas formas de dominação. Segundo Ferreira, Santos e Oriente (2023), a maioria das expressões desse fenômeno tem como base a violência estrutural, que se manifesta tanto nas estruturas organizadas e institucionalizadas da família quanto nos sistemas econômicos, culturais e políticos, que exercem opressão sobre as camadas mais vulneráveis da população, gerando distintas formas de vulnerabilidade social.

A vulnerabilidade social ainda é uma realidade vivenciada no contexto da escola localizada em São Luís - MA. Observou-se que muitas crianças careciam de alimentação e educação de melhor qualidade. A evasão escolar era frequente, muitas vezes decorrente da necessidade de contribuir com o sustento familiar por meio do trabalho. Grande parte dos alunos frequentava a escola sem ter realizado uma refeição adequada, e também faltavam itens essenciais na instituição, como merenda escolar e água potável. Os profissionais que atuavam nessa escola remeteram-me à minha própria vivência escolar, marcada por práticas autoritárias semelhantes às observadas. Em diversas ocasiões, presenciei comportamentos inadequados por parte de funcionários, como beliscões e puxões de orelha em alunos, ações inaceitáveis mesmo considerando o período em que ocorreram.

De acordo com Ritsum (2023), é possível distinguir entre a violência da escola e a violência na escola. A primeira refere-se à violência direcionada à instituição escolar como estrutura física e simbólica, enquanto a segunda engloba tanto a violência simbólica perpetrada pela escola contra professores e alunos quanto as violências físicas, verbais e psicológicas praticadas entre os sujeitos que compõem o ambiente escolar — sejam alunos, docentes ou demais funcionários.

Nesse mesmo sentido, Ferreira, Santos e Oriente (2023) conceituam a violência escolar como a ocorrência de diversas ações, incluindo agressões físicas e psicológicas, ameaças, confrontos, práticas de bullying, entre outras, que afetam alunos, professores e funcionários. Diante disso, a saúde mental das vítimas torna-se uma variável de extrema relevância, uma vez que há evidências de que a exposição, a participação ou mesmo o testemunho de atos violentos no ambiente escolar compromete significativamente o bem-estar psicológico dos adolescentes.

Canci, Gassen e Rosa (2024) apontam que o fracasso escolar é um dos fatores geradores de violência no contexto educacional. Ressaltam, ainda, que a maioria dos estudos são recortes da realidade, o que dificulta uma compreensão mais aprofundada e histórica do fenômeno da violência escolar. Embora os artigos consultados tragam contribuições relevantes, os autores defendem a necessidade de integrar os dados com o objetivo de alcançar uma compreensão mais abrangente, além de problematizar leituras naturalizantes ou patologizantes que ainda permeiam parte da literatura especializada.

A escola configura-se como um espaço cultural de aquisição e intercâmbio de saberes, no qual a formação continuada de professores se apresenta como oportunidade significativa para a reflexão crítica e construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369) afirmam que “[...] formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a”.

Contudo, é necessário compreender que a escola, embora seja um contexto privilegiado para a produção do conhecimento, reflete e reproduz as tensões sociais que a atravessam. As transformações que ocorrem em decorrência dessas tensões no interior da escola são influenciadas pelas dinâmicas sociais mais amplas, ao mesmo tempo em que podem, também, produzir impactos significativos no contexto em que estão inseridas.

Diante disso, impõe-se a necessidade de refletir criticamente sobre a função social da escola e os desafios impostos pela violência, com vistas à formulação de estratégias eficazes para enfrentá-los. Tais estratégias devem contribuir para o desenvolvimento pleno dos educandos e a transformação social. Nesse sentido, Santos (2018, p. 91) defende que “[...] caberá à escola, a partir de sua função social e política, transformar-se em espaço de convivência saudável, ou seja, construindo e vivenciando práticas de Cultura de Paz, como condição para garantir o sucesso da educação”.

O trabalho de formação continuada nas instituições escolares deve, portanto, ser orientado pelas demandas coletivas, de modo a promover ações significativas e socialmente relevantes, capazes de transformar realidades adversas e enfrentar os desafios impostos aos processos educativos. Como afirma Nóvoa (2019), o trabalho coletivo dos profissionais da educação é imprescindível para a construção de práticas pedagógicas transformadoras em vista da formação humana.

Há um número significativo de formações promovidas nas escolas voltadas à melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, observa-se uma escassa oferta — e, por vezes, a total ausência — de formações que problematizem os fatores que impactam diretamente esses processos. Entre esses fatores, destaca-se a necessidade de refletir sobre práticas que favoreçam um ambiente escolar saudável e que promovam a Cultura de Paz nas instituições educacionais.

A escola, enquanto espaço privilegiado para a construção de saberes e conhecimentos, é um território onde se manifestam tensões sociais que ultrapassam seus muros. As transformações decorrentes da mediação dessas tensões no ambiente escolar são influenciadas pelas dinâmicas da sociedade, ao mesmo tempo em que a escola também exerce influência sobre o contexto sociocultural em que está inserida.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) reconhece a relevância desse debate ao incluir, entre suas diretrizes, a necessidade do desenvolvimento de competências socioemocionais. Em todas as dez competências gerais descritas no documento, é possível identificar a inteligência emocional como elemento essencial para o pleno desenvolvimento do aluno. Dessa forma, a BNCC propõe que o trabalho com essas competências favoreça aspectos como a comunicação respeitosa e eficaz, o autoconhecimento, a empatia, a cooperação e o autocuidado — valores que também constituem fundamentos da Comunicação Não Violenta (CNV). Nesse sentido, a escola pode se tornar um espaço propício ao desenvolvimento dessas habilidades, promovendo uma cultura escolar mais pacífica e inclusiva.

A violência escolar é um fenômeno preocupante, cuja incidência tem aumentado significativamente nas instituições de ensino brasileiras. Diante desse cenário, emerge a seguinte indagação: de que maneira a

violência tem sido enfrentada pelas instituições escolares e pelos profissionais da educação que nelas atuam? O objetivo geral deste estudo consistiu em analisar as práticas pedagógicas adotadas frente ao fenômeno da violência no ambiente escolar, considerando a importância de ações colaborativas e da formação continuada de professores na construção de uma cultura de paz, com vistas à melhoria da qualidade dos processos educativos.

No contexto da Unidade de Educação Básica Henrique de La Roque Almeida – Anexo União dos Moradores, escola pública vinculada à Prefeitura Municipal de São Luís – MA, observa-se frequentemente o relato de professores sobre dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, atribuídas principalmente à indisciplina e a diferentes manifestações de violência entre os alunos, como bullying, brigas, xingamentos, entre outros comportamentos. Tais práticas comprometem as relações interpessoais e, consequentemente, dificultam o desenvolvimento pedagógico dos estudantes.

Ao longo de 15 anos de atuação docente, tanto em escolas públicas quanto privadas, foi possível observar a recorrência de episódios de violência escolar. Apesar da gravidade desses episódios, o que mais chama a atenção é a forma como são, em geral, conduzidos: ações pontuais e imediatistas, frequentemente baseadas no uso excessivo da autoridade institucional, sem uma escuta sensível das necessidades subjacentes que deram origem ao comportamento violento. Isso contribui para a reincidência desses comportamentos e para a perpetuação de um clima de instabilidade nas relações escolares.

Durante essa trajetória profissional, tornou-se evidente o quanto é comum ouvir de professores queixas sobre as dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes relacionadas a contextos de indisciplina, agressões verbais, conflitos interpessoais, bullying, entre outros. Embora sejam oferecidas diversas formações para sanar lacunas da formação inicial dos docentes e melhorar os resultados em sala de aula, essas iniciativas nem sempre contemplam estratégias eficazes para lidar com os conflitos e com a violência estrutural presente no cotidiano escolar.

Em ambientes barulhentos, marcados por humilhações, provocações e desrespeito, torna-se um desafio manter a atenção dos alunos e garantir a construção significativa do conhecimento. Com base em Canci, Gassen e Rosa (2024), é fundamental considerar as possibilidades de ações e políticas educacionais em meio às contradições das sociedades capitalistas. Nesse contexto, ainda que o ideal de emancipação humana esteja distante, é possível lutar pela emancipação política e de consciência, avançando na garantia de direitos no espaço escolar.

Com frequência, o professor se vê obrigado a interromper atividades pedagógicas planejadas com o intuito de promover aprendizagens significativas para gerenciar conflitos em sala. Para isso, costuma recorrer a estratégias imediatistas, como gritos, ameaças de expulsão ou encaminhamentos à direção escolar. Tais medidas, embora por vezes eficazes no curto prazo, não promovem a resolução dos conflitos em sua raiz e, por isso, tendem a perpetuar comportamentos agressivos e um ambiente escolar pouco acolhedor, sendo necessário um estudo profundo sobre a violência na escola.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BREVES ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

A formação de professores não constitui uma demanda recente no Brasil. Conforme argumenta Saviani (2008), tal necessidade já era identificada nas proposições de Comenius, no século XVII. Contudo, é apenas a partir do século XIX, especialmente no contexto pós-Revolução Francesa, que a formação docente ganha

maior visibilidade, sendo institucionalizada com o objetivo de promover a instrução popular. Nesse período, ocorre a criação das Escolas Normais, modelo que se difundiu em diversos países, incluindo o Brasil. Neste último, a formação de professores passa a ser pensada de forma mais sistemática a partir do processo de Independência. De acordo com Saviani (2008, p. 143), é nesse momento que “[...] se cogita a organização da instrução popular”.

Embora não se pretenda, neste texto, um aprofundamento histórico detalhado da formação docente no Brasil, é relevante destacar marcos normativos fundamentais a partir da promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9.394 (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014 - 2024), e as normativas mais recentes como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica Resolução CNE/CP n. 2 (Brasil, 2019) e para a Formação Continuada Resolução CNE/CP n. 2 (Brasil, 2020), ambas ancoradas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017).

A Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 214, inciso III (com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009), estabelece que a formação de professores deve integrar o conjunto de ações estruturantes para a melhoria da qualidade da educação, envolvendo desde a educação básica até a formação superior e continuada. Nesse sentido, torna-se evidente que o aprimoramento da prática pedagógica está intrinsecamente ligado ao investimento contínuo na formação docente.

O Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei n. 13.005 (Brasil, 2014), explicita diretrizes, metas e estratégias que devem ser cumpridas em regime de colaboração entre União, Estados, Municípios e o Distrito Federal. Dentre as 20 metas estabelecidas, destaca-se a Meta 16, que se refere especificamente à formação continuada de professores, prevendo que, até o final de sua vigência, 50% dos docentes da educação básica possuam formação em nível de pós-graduação. Além disso, o PNE propõe garantir formação continuada a todos os profissionais da educação, em consonância com suas áreas de atuação e as demandas contextuais.

Apesar dos avanços formais, Saviani (2018) observa que o PNE não passou de uma carta de intenções, criticando sua ineficácia prática, já que não produziu impactos significativos nas políticas educacionais nem nas rotinas das instituições escolares.

Ainda assim, a valorização da formação docente continuada representa um avanço, especialmente ao reconhecer o espaço escolar como um lócus formativo, deslocando a centralidade das instituições externas. Tal concepção promove um olhar ampliado sobre o desenvolvimento profissional docente, incorporando as práticas cotidianas como parte integrante do processo formativo.

A partir da LDBEN n. 9394 (Brasil, 1996), o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a elaborar diretrizes curriculares nacionais para todos os níveis e etapas da educação. Nesse contexto, foram aprovadas três Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: Resolução CNE/CP n. 1/2002, Resolução CNE/CP n. 2 (Brasil, 2015) e, mais recentemente, a Resolução CNE/CP n. 2 (Brasil, 2019).

Em contraste com a diretriz de 2015, a Resolução de 2019 foi aprovada sem ampla consulta pública e baseada em referenciais internacionais, como o modelo australiano, pouco adequado à realidade brasileira. Além disso, ela dedica atenção prioritária à formação inicial, relegando a formação continuada a um plano secundário, representando um retrocesso frente aos avanços da diretriz anterior.

Considera-se que a formação docente está intrinsecamente vinculada ao processo de desenvolvimento humano. Aprender, nesse sentido, é um ato de humanização, mediado pelas interações sociais, culturais e afetivas que constituem a experiência cotidiana. Assim, a aprendizagem transcende os limites escolares, sendo continuamente construída nas múltiplas esferas da vida.

A formação de professores não se encerra na etapa inicial. Esta representa apenas o início de um percurso contínuo, que se aprofunda nas vivências práticas e nos desafios emergentes da profissão. A formação continuada, portanto, revela-se essencial para que o professor possa responder com competência às demandas complexas dos contextos educacionais. Para Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 370), a formação é “[...] um caminho de diversas possibilidades”, permitindo o desenvolvimento pessoal e profissional por meio da construção de saberes e experiências compartilhadas.

Nesta perspectiva, a formação continuada deve favorecer o reconhecimento das condições concretas de trabalho dos docentes, incluindo aspectos objetivos e subjetivos que marcam seu cotidiano. Por meio do conhecimento e da reflexão crítica, o professor se apropria de sua realidade e atua como agente transformador, em conformidade com o pensamento de Paulo Freire (1987, p. 29), que destaca que “[...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

A busca pela emancipação exige o estabelecimento de relações dialógicas nos espaços de atuação docente, promovendo um processo contínuo de reflexão, colaboração e transformação. A natureza contínua da formação docente, é um pilar imprescindível para que se compreendam e enfrentem os desafios impostos pelo cotidiano escolar.

Veiga (2012) corrobora essa visão ao defender a importância da formação continuada no próprio contexto profissional. A escola configura-se como um ambiente fértil para a construção de saberes, onde os docentes confrontam teoria e prática, individual e coletivamente, em um movimento reflexivo que visa à melhoria constante das práticas pedagógicas — um processo estruturado na tríade ação-reflexão-ação.

A coletividade, por sua vez, potencializa o engajamento e o compromisso com a transformação, ao possibilitar que os sujeitos envolvidos compartilhem saberes e busquem soluções para os desafios comuns. Nesse processo, torna-se imperativo refletir sobre o distanciamento existente entre os marcos legais que regulam a formação docente e a realidade concreta vivenciada nas escolas.

Apesar dos avanços legislativos, a implementação da formação continuada ainda enfrenta entraves significativos. Em diversas instituições, a formação in loco é negligenciada, sendo substituída por modelos verticais de capacitação, muitas vezes descontextualizados das necessidades reais dos docentes. A efetividade da formação continuada depende, essencialmente, de sua capacidade de dialogar com os interesses dos professores e com as tensões presentes no cotidiano escolar. Assim, garantir sua realização de forma democrática e situada é fundamental para o fortalecimento do pensamento crítico e da prática reflexiva.

A institucionalização dessas ações formativas deve estar assegurada nas políticas públicas educacionais. Sendo necessário analisar a Política de Formação Continuada de Professores da Secretaria Municipal de Educação de São Luís – MA, compreendendo como essa política se articula com os princípios anteriormente discutidos.

As práticas pedagógicas, por sua vez, constituem um processo de trabalho por meio do qual os profissionais da educação materializam suas concepções sobre a prática social e educativa, sob influência de determinantes

internos e externos à escola. Trata-se de um processo intencional, orientado por valores e finalidades educacionais. Como destaca Souza (2016), tais práticas não se restringem ao espaço escolar, mas refletem e são reflexo das relações sociais mais amplas.

Os determinantes da prática pedagógica podem ser caracterizados em dois grupos: os internos, produzidos no interior das instituições escolares ou movimentos sociais; e os externos, oriundos das legislações, normativas, materiais pedagógicos, ideologias midiáticas, entre outros. Segundo Souza (2016, p. 52–53), os condicionantes externos abrangem “[...] a legislação e o corpo normativo formado por resoluções, portarias, normas instrutivas, estatutos, diretrizes curriculares, materiais pedagógicos, processos institucionais de avaliação e ideologias veiculadas nas mídias, imprensa televisiva e redes sociais, entre outros”.

Dessa forma, torna-se necessário realizar uma análise crítica das influências externas, como a violência simbólica ou explícita no ambiente escolar, propondo práticas pedagógicas planejadas e reflexivas capazes de transformar a realidade educacional e romper com os projetos excludentes que limitam a formação humana.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de base empírica, de natureza exploratória, fundamentada no método materialista histórico-dialético e operacionalizada por meio de um estudo de caso. A escolha por essa abordagem se justifica pela intenção de analisar a dinâmica das relações sociais no ambiente escolar, com foco no fenômeno da violência, um problema complexo que demanda compreensão para a proposição de medidas voltadas à sua mitigação ou resolução. Considera-se que tais medidas devem incluir, necessariamente, a formação continuada de professores. Além disso, utilizou-se a técnica de observação participante para a geração de dados.

A pesquisa foi conduzida na Unidade de Educação Básica (UEB) Henrique de La Roque Almeida, pertencente à rede municipal de São Luís, Maranhão, localizada no bairro Vila Embratel, anexo à União dos Moradores, no turno matutino, com um total de cinco professores titulares. O bairro Vila Embratel, situado na área Itaqui-Bacanga, região oeste de São Luís, é uma localidade periférica frequentemente marcada por situações de violência. A escola possui seis salas de aula por turno, atendendo majoritariamente estudantes provenientes do próprio bairro ou de áreas adjacentes, que, embora recentemente emancipadas, ainda carecem de infraestrutura educacional pública suficiente para atender às suas demandas. Esses alunos, em muitos casos, convivem com diferentes formas de violência em suas comunidades, o que pode se refletir no ambiente escolar. Contudo, a violência, sendo um fenômeno inerente às interações humanas, não se restringe aos discentes, podendo também ser manifestada por professores, o que reforça a relevância de estudar o tema no contexto escolar com o objetivo de promover uma cultura de paz.

A organização e a análise dos dados, obtidos por meio da observação participante e de entrevistas semiestruturadas, foram realizadas com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Essa técnica consiste em um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos para a descrição do conteúdo das comunicações, permitindo a inferência de conhecimentos relacionados às produções e à recepção das mensagens.

O projeto de pesquisa que embasou este trabalho foi submetido à Plataforma Brasil para avaliação, em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, devido à sua natureza envolver

seres humanos. Posteriormente, foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), obtendo aprovação conforme o Parecer nº 5.177.528, disponível na Plataforma Brasil.

ANÁLISE SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O TRABALHO DOCENTE

Nesta categoria de análise, identificou-se a recorrência das expressões “novos conhecimentos”, “estratégias” e “prática” nas respostas das professoras à primeira questão da entrevista, as quais configuram as unidades de registro e de contexto essenciais para a análise de conteúdo. A seguir, apresentam-se as percepções das docentes em relação à pergunta: “Você considera a formação continuada de professores importante para sua formação docente? Justifique.”

As professoras afirmaram que a formação continuada contribui significativamente para a transformação de suas práticas pedagógicas, por meio da aquisição de novos conhecimentos e estratégias que promovem a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. Essas percepções são evidenciadas nas respostas coletadas, conforme detalhado abaixo:

P1: Sim, como a sociedade vai mudando, é necessário estar sempre atualizada sobre as novas formas de ensinar que ajudarão no processo de ensino das crianças.

P2: Sim, através da formação estamos sempre em contato e aprendendo novas práticas educacionais para serem aplicadas em sala de aula.

P3: Eu considero importante, porque através das formações nós vamos pegando mais experiências, né?! para colocarmos em prática, metodologias novas, para colocarmos em prática na sala de aula, justamente para ter o quê?! Um desenvolvimento melhor dos nossos alunos.

P4: Sim, através da educação continuada adquirimos novos conhecimentos, assim como novas estratégias para realizar no cotidiano escolar.

P5: Considero positiva, pois auxilia no desenvolvimento das nossas habilidades.

A análise das entrevistas revela que, apesar de algumas professoras apresentarem uma compreensão imprecisa sobre o conceito de formação continuada, todas reconhecem sua relevância para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Elas associam a formação continuada à busca por inovações, mudanças e novas estratégias que respondam às demandas de uma sociedade em transformação. Essa perspectiva alinha-se à visão de Imbernon (2010, p. 31), que destaca: “A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências (não muda quem não quer mudar ou não questiona aquilo que acredita estar correto), além de uma organização minimamente estável nos cursos de formação.”

Compreende-se que a formação continuada é mais eficaz quando centrada nos problemas reais do ambiente escolar, promovendo a colaboração entre os profissionais, o compartilhamento de experiências e o debate coletivo para a resolução de questões contextuais. As entrevistadas, no entanto, relataram que as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) são gerais, destinadas a toda a rede, e não abordam as especificidades do ambiente escolar pesquisado.

Assim, a professora P1 destacou a necessidade de os docentes buscarem conhecimentos por iniciativa própria, fora do âmbito da escola ou da secretaria. Embora a busca autônoma por conhecimento seja valiosa para o desenvolvimento profissional, defende-se que a formação em serviço, voltada para os desafios específicos do contexto escolar, deve ser mais significativa, coletiva e fundamentada em estudos e debates

orientados por objetivos comuns. Sem essa abordagem, o acúmulo de conhecimentos pode não resultar em transformações efetivas no cenário escolar.

A terceira questão da entrevista, relacionada à anterior, perguntou às professoras se, enquanto protagonistas de suas práticas docentes, elas participavam da escolha dos temas das formações continuadas no ambiente de trabalho. Conforme relatado, a Unidade de Educação Básica (UEB) pesquisada não oferece formações continuadas locais, o que elimina a possibilidade de escolha coletiva dos temas. Todas as professoras afirmaram, de forma unânime, que não participam da definição dos temas, mesmo nas formações promovidas pela SEMED, que são determinados pela secretaria sem consulta prévia. A professora P3 expressou essa realidade ao afirmar: “Não, a gente não participa da escolha. Quando vamos para as formações da SEMED, o tema já é escolhido por eles, já é determinado, e isso deveria partir dos próprios professores, porque a gente conhece a realidade de cada turma e dos nossos alunos.”

Essa percepção corrobora a análise de Gatti (2003), que enfatiza a necessidade de considerar as vivências e os desafios enfrentados nas salas de aula ao planejar formações continuadas. As escolas, embora compartilhem problemas comuns, apresentam particularidades culturais, sociais e estruturais que influenciam a manifestação desses problemas e as estratégias para sua resolução. Mesmo questões amplamente identificadas pela secretaria, como o déficit na alfabetização, demandam abordagens diferenciadas, uma vez que os contextos, os sujeitos e as condições materiais e culturais variam entre as unidades escolares. Portanto, é fundamental envolver os professores na escolha dos temas a serem abordados nas formações, garantindo que essas iniciativas sejam relevantes e impactantes.

A formação continuada de professores configura-se como um elemento essencial para a qualificação do trabalho docente e a melhoria da qualidade da educação. Diferente da formação inicial, que prepara o professor para o ingresso na carreira, a formação continuada busca atualizar, aprofundar e problematizar os saberes docentes à luz das transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas que impactam o cotidiano escolar.

Assim, o trabalho docente, cada vez mais complexo, exige do professor domínio de conteúdo, habilidades comunicativas, capacidade de mediação de conflitos e sensibilidade para lidar com a diversidade. Nesse sentido, a formação continuada deve ser entendida como um processo permanente, colaborativo e situado, articulado às demandas concretas da prática pedagógica, na construção de uma cultura escolar mais democrática e na promoção de uma educação emancipadora.

PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS ACERCA DA VIOLENCIA NA ESCOLA

Na categoria anterior, foi possível constatar que as professoras desconhecem a Política de Formação Continuada de Professores do Município de São Luís-MA, bem como os conteúdos que essa política aborda — ou deixa de abordar — no que se refere à violência no ambiente escolar. A partir desse dado, buscou-se compreender a percepção e a vivência das docentes diante desse fenômeno em seu contexto de trabalho.

Considerando que a violência, enquanto fenômeno inerente à condição humana, manifesta-se em todos os espaços ocupados por sujeitos sociais, a escola não se configura como um ambiente imune a essa realidade. Ao contrário, ela reflete os conflitos e as dinâmicas presentes na sociedade mais ampla, da qual é parte integrante. A primeira questão investigada visava compreender como as professoras percebem a violência na escola. Nesse sentido, foi formulada a seguinte pergunta: “No seu ambiente de trabalho, você consegue perceber o fenômeno da violência? Se sim, de que forma?”

Todas as docentes entrevistadas responderam afirmativamente, o que confirma, sob sua perspectiva, a presença concreta do fenômeno da violência na Unidade de Ensino Básico (UEB) analisada. Destaca-se, nas respostas, a recorrência das unidades de contexto “sim” e “brincadeiras”, o que será evidenciado na análise a seguir:

P1: Sim, através das brincadeiras das crianças, muitas brincadeiras de mau gosto. As próprias crianças, elas vêm e dizem, pois eu tento fazer com que elas sempre tenham essa confiança de sempre falar. Nesses últimos dias eu tive casos de agressão, os pais que vieram me falar [...] um aluno meu, que tem paralisia cerebral e não consegue se abrir comigo, então ele falou para o irmão, que falou para a mãe, aí que fui descobrir que um colega apertou o pescoço dele. Mas na hora do intervalo eu percebo muito isso, com esse olhar de brincadeira de mau gosto. Dá pra perceber através desse diálogo com as crianças, então a forma como eu consigo perceber esse fenômeno é realmente através do diálogo e também eu estou sempre olhando a forma como eles brincam no horário em que eu estou em sala e conversando de vez em quando com cada um deles, até mesmo com os pais.

P2: Sim, através das atitudes das crianças com seus colegas, elas não sabem pedir desculpas, parece que tem uma “trava” na língua. As brincadeiras são sempre de lutas ou algo que machuque, isso é outra coisa impressionante.

P3: Sim, eu percebo na hora do intervalo, as brincadeiras que são só de porradas, agressões, nunca são brincadeiras saudáveis. Ou eles convivem muito com violência em casa ou assistem muita TV, né, muitos filmes violentos, mas é perceptível na hora do intervalo. Na classe em si, não. Na hora da aula a gente não percebe, mas na hora do intervalo parece que eles externalizam essa violência através de brincadeiras.

P4: Sim. Tipos de brincadeiras que alguns alunos não aceitam. Às vezes xingam, torna-se desagradável.

P5: Sim, em sua maioria, a gente consegue observar que a criança traz esse tipo de comportamento violento de casa, da maneira como ela se comporta em casa. As crianças reproduzem na escola o comportamento que elas trazem de casa. Se ela tem o costume de estar batendo, de estar chamando nome, de estar agredindo, aí então com certeza ela vai reproduzir, ou se ela se comporta dessa forma em casa ou se ela visualiza algum membro da família agindo dessa forma, a tendência dela é demonstrar isso na escola, ou de forma violenta ou de forma contrária, cabe a nós perceber como isso se manifesta.

Pode-se inferir, a partir das falas das professoras, que a violência está presente nesta Unidade de Ensino Básico (UEB) e se manifesta, inclusive, nas interações lúdicas das crianças. O ato de brincar, na infância, configura-se como uma forma essencial de comunicação, por meio da qual a criança expressa e reproduz suas vivências cotidianas. Vygotsky (1987, p. 35) afirma que o brincar é uma atividade criadora humana, “[...] na qual a imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos”.

Conforme destaca o autor, o brincar permite diferentes interpretações e ações, por meio das quais as crianças constroem relações sociais com os demais sujeitos envolvidos. Dessa forma, quando as brincadeiras escolares se manifestam por meio de agressões, zombarias ou xingamentos, como relatado pelas docentes, é possível supor que tais comportamentos, embora não sejam ensinados na escola, estejam sendo reproduzidos a partir de experiências familiares, conteúdos midiáticos (televisivos ou digitais), ou ainda por influência de outros sujeitos fora do núcleo familiar. Tais comportamentos, por serem inadequados à faixa etária das crianças, comprometem o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis. Considerando que as crianças ainda

não possuem maturidade cognitiva e emocional suficiente para discernir com clareza o certo do errado, acabam por reproduzir esses comportamentos no ambiente escolar, gerando um efeito cascata.

É importante destacar que, em alguns casos, as marcas deixadas por essa violência disfarçada de brincadeira — mesmo quando praticada entre crianças pequenas e de idades semelhantes — podem resultar em traumas significativos. Esses traumas, quando não tratados, podem se transformar em formas de violência mais graves no futuro. Crianças vítimas de violência podem desenvolver transtornos como ansiedade, depressão, desinteresse pelas atividades escolares, além de, em casos extremos, manifestarem comportamentos de vingança com o uso de armas brancas ou de fogo, como infelizmente vem sendo noticiado em episódios de ataques em instituições escolares.

O enfrentamento da violência no ambiente escolar requer, simultaneamente, a superação do fracasso escolar. É fundamental garantir às crianças uma formação intelectual que ultrapasse o domínio de conceitos espontâneos, favorecendo a apropriação crítica da cultura material e simbólica. Tal processo demanda uma educação escolar pautada em princípios éticos, científicos e críticos.

Nesse sentido, Abramovay e Rua (2003) realizaram uma pesquisa em 14 capitais brasileiras com jovens — dados que também se aplicam a crianças inseridas no mesmo contexto sociocultural — e categorizaram a violência escolar em duas dimensões: interna e externa. A violência interna, ou institucional, refere-se às experiências vivenciadas no interior da escola, tais como ameaças verbais, agressões físicas, frustrações provocadas pela ausência de infraestrutura, entre outros fatores. Já a violência externa refere-se às ocorrências no entorno escolar, incluindo tráfico de drogas, brigas, xingamentos, violência doméstica, agressões verbais ou físicas, entre outras. Esses contextos externos podem, direta ou indiretamente, influenciar as atitudes das crianças e jovens, que acabam por reproduzir esses comportamentos no espaço escolar.

A percepção das professoras sobre a violência escolar revela dimensões importantes da realidade educacional e da complexidade do trabalho docente em contextos marcados por vulnerabilidades sociais, emocionais e estruturais. As interpretações construídas pelas docentes não são neutras, mas refletem suas experiências, trajetórias profissionais, condições de trabalho e as dinâmicas das relações estabelecidas no ambiente escolar.

Do ponto de vista científico, a violência na escola não pode ser compreendida como um conjunto de atos isolados (físicos, verbais ou simbólicos), mas como um fenômeno multideterminado, que reflete as tensões da sociedade contemporânea e que se expressa na escola em suas mais variadas formas: bullying, indisciplina, desrespeito à autoridade docente, exclusão, preconceito, e até agressões físicas e psicológicas.

Além disso, a compreensão da violência como fenômeno social e relacional exige que as escolas se constituam como espaços de escuta ativa, de diálogo, de justiça restaurativa e de fortalecimento da cultura de paz. A valorização da percepção das docentes nesse processo é fundamental para o desenvolvimento de políticas educacionais que sejam efetivas, participativas e contextualizadas.

COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTE E COMO ESTABELECER UMA CULTURA DE PAZ NA ESCOLA

Nessa categoria, reunimos três questões que abordam conteúdos afins no intuito de buscar respostas aos questionamentos realizados na UEB pesquisada. Assim, a primeira questão investigadora dessa categoria, consiste na seguinte pergunta: “Em sua jornada como professor(a), já recebeu formações direcionadas ao enfrentamento da violência na escola e à Cultura de Paz? Essa formação foi oferecida por qual instituição?”

P1: Não lembro se já fiz algo voltado para o assunto.

P2: Sim, fiz o curso de Práticas Restaurativas, mas não lembro a instituição que ofereceu.

P3: Não, nenhuma formação nesse sentido de deter, diminuir a violência em sala de aula, a violência na escola, a gente nunca teve formação destinada para isso.

P4: Aqui na escola nós nunca tivemos nenhum tipo de formação nesse contexto. Eu tive uma formação on-line no tempo da pandemia referente a essa questão da violência na escola e que a pessoa tem que saber ouvir, escutar o outro, ter aquela habilidade para desenvolver, mas trabalho mesmo desenvolvido no ambiente escolar, nós nunca tivemos.

P5: Diretamente não, a maioria das vezes, nós professoras, nos propusemos a investigar sobre tal assunto e tentarmos trabalhar com a prevenção ou superação de tal problema.

Como unidade de registro, observa-se a recorrência das palavras “sim” e “não”, respostas esperadas à questão proposta, uma vez que, na pergunta anterior, as professoras já haviam tido a oportunidade de relatar, ainda que brevemente, sua vivência (ou ausência dela) com formações voltadas à temática da violência escolar. A professora P2 retomou a menção ao curso de Práticas Restaurativas, enquanto a professora P4 relatou ter participado, por iniciativa própria, de um curso sobre violência na escola, desvinculado de sua rede de ensino. As demais docentes afirmaram não ter participado de formações que abordassem esse tema de maneira específica.

As respostas obtidas revelam o quanto o fenômeno da violência tem sido negligenciado nos espaços escolares, mesmo diante de seu crescimento e das consequências cada vez mais complexas que dele advêm. Diante disso, reforça-se a importância da escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma Cultura de Paz, considerando sua função social e o papel fundamental que desempenha na formação de cidadãos críticos e éticos. Essa missão institucional deve se refletir na promoção de formações contínuas voltadas às equipes pedagógicas — especialmente aos professores — a fim de que estejam preparados para realizar intervenções significativas. É importante destacar que, ainda que a Cultura de Paz esteja presente no ambiente escolar, o fenômeno da violência não será erradicado; no entanto, os sujeitos envolvidos estarão mais aptos a lidar com ele de forma crítica, empática e construtiva.

Sob essa perspectiva, as escolas devem também incluir o debate sobre a violência — incluindo episódios extremos, como os massacres escolares — com o objetivo de promover o desenvolvimento da empatia, do respeito mútuo e da formação de uma consciência coletiva sobre como agir diante dessas situações (Guimarães et al., 2022).

Para que seja possível desenvolver um trabalho voltado à promoção da Cultura de Paz no contexto escolar, é imprescindível adotar estratégias eficazes, entre as quais destacamos a realização de formações continuadas que possibilitem a compreensão aprofundada do fenômeno da violência e o desenvolvimento de ações para seu enfrentamento. Nesse cenário, a Comunicação Não-Violenta (CNV) tem se consolidado como uma abordagem promissora para mitigar manifestações de violência em diferentes contextos sociais, incluindo o

ambiente escolar. Diante disso, formulamos às professoras a seguinte pergunta: "Você conhece a Comunicação Não-Violenta? Comente."

P1: Eu pratico, mas não conhecia.

P2: Não conheço, mas pelo nome imagino que seja parecido com os Círculos Restaurativos, que através de observarmos o que aconteceu, tentamos entender com palavras e diálogo.

P3: Não, não conheço não.

P4: Eu já ouvi falar porque tive a oportunidade de passar pelo [...], é um curso on-line na verdade, e aí eu tive a oportunidade desse tema, que para mim era desconhecido, e que foi assim bem, de grande relevância, que dá pra trabalhar aquele momento com a criança pra ela saber que é importante, que nem toda brincadeira ela deve tratar, porque se torna pejorativo, se for uma agressão, se for com bullying, então sempre aquele cuidado dentro do ambiente escolar.

P5: Não tenho conhecimentos.

Com exceção da professora P4, nenhuma das demais participantes demonstrou conhecimento direto sobre o conceito de Comunicação Não-Violenta (CNV). As professoras P1 e P2, embora não familiarizadas com o termo em si, manifestaram uma compreensão intuitiva do conceito ao afirmarem "pratico" e "pelo nome imagino que seja parecido", respectivamente. Esse dado corrobora a afirmação de Rosenberg (2006), criador da Comunicação Não-Violenta, ao descrever essa abordagem como composta por habilidades de linguagem e escuta que, embora não sejam novas, são organizadas de forma a promover a resolução de conflitos com empatia, escuta ativa e compaixão. Para o autor, trata-se de um processo que busca compreender os sentimentos e necessidades que motivam os comportamentos, permitindo que os envolvidos reflitam sobre o conflito e encontrem soluções pacíficas e humanizadas.

As estratégias propostas por Rosenberg (2006), portanto, devem ser consideradas pelas redes públicas de ensino — estaduais e municipais — como instrumentos eficazes na mitigação de causas associadas a episódios de violência extrema nas escolas. Ressalta-se também o papel da gestão escolar e dos professores na promoção de uma cultura de paz, por meio do envolvimento ativo e democrático das comunidades escolares. Nesse contexto, a adoção de práticas pedagógicas que promovam a educação para a paz e a criação de espaços seguros para a expressão de sentimentos e emoções tornam-se fundamentais no enfrentamento da violência nas instituições educacionais.

Embora as professoras entrevistadas não demonstrem conhecimento teórico-científico sistematizado sobre a Comunicação Não-Violenta, é possível que, em suas práticas cotidianas, já adotem, ainda que de forma intuitiva, estratégias alinhadas a essa abordagem. No entanto, um aprofundamento conceitual e metodológico permitiria potencializar significativamente tais práticas, contribuindo de forma mais efetiva para a construção de relações escolares mais saudáveis e colaborativas.

Sob a perspectiva da dialética materialista, pautada nas leis do movimento, da conexão e da interdependência universal, da contradição e das transformações qualitativas e quantitativas, busca-se compreender a realidade em sua totalidade, historicidade e complexidade. Esse referencial teórico permite analisar a violência escolar não como um fenômeno isolado, mas como expressão de múltiplas determinações sociais, culturais, econômicas e institucionais. Assim, ao abordar a violência escolar e a necessidade de construção de uma cultura de paz, este trabalho reconhece a importância de compreender tais fenômenos em suas dimensões singulares, particulares e universais.

A Comunicação Não-Violenta (CNV), desenvolvida por Marshall Rosenberg (2006), constitui uma abordagem teórico-prática voltada à construção de relações inter-pessoais baseadas na empatia, escuta ativa, expressão autêntica e resolução pacífica de conflitos. Fundamenta-se em quatro componentes principais: observação sem julgamento, identificação de sentimentos, reconhecimento de necessidades e formulação de pedidos claros. No contexto escolar, a aplicação da CNV pode representar um caminho concreto para o estabelecimento de uma cultura de paz, ao transformar a maneira como estudantes, professores e demais profissionais se comunicam e se relacionam.

Do ponto de vista científico e educacional, a escola é um espaço privilegiado para a formação de valores, atitudes e comportamentos éticos. No entanto, não está isenta das dinâmicas de violência que atravessam a sociedade contemporânea — violência que se manifesta de forma direta (agressões físicas e verbais), simbólica (discriminações, humilhações) ou estrutural (desigualdades de acesso e recursos). Portanto, mais do que um local de produção do saber, a escola deve ser um espaço ativo de construção de convivência democrática e respeito mútuo (Freire, 1987).

Contudo, estabelecer uma cultura de paz nas escolas não depende apenas da boa vontade dos educadores, mas requer políticas públicas comprometidas com a formação continuada dos profissionais da educação, com investimentos em contextos escolares acolhedores e com a criação de espaços de diálogo permanente. A CNV, por si só, não é uma solução isolada; seu potencial transformador depende de um projeto pedagógico coletivo, intencional e sustentado por práticas institucionais coerentes com os princípios da justiça social, da equidade e do respeito à diversidade.

Em síntese, a Comunicação Não-Violenta é um recurso pedagógico e relacional valioso para o cotidiano escolar, contribuindo para a criação de ambientes mais seguros, respeitosos e colaborativos. Quando articulada a uma cultura institucional de paz, à formação continuada e ao engajamento da comunidade escolar, pode se tornar um pilar fundamental na construção de uma escola verdadeiramente democrática e humanizadora.

CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas frente ao fenômeno da violência escolar, buscando promover ações colaborativas no âmbito da formação continuada de professores, com vistas a construir uma cultura de paz que eleve a qualidade dos processos educativos no ambiente escolar. A violência nas escolas, quando não adequadamente enfrentada, tende a perpetuar-se, diversificar-se e intensificar-se, comprometendo o papel da instituição escolar na promoção da educação ética, da socialização e do exercício pleno da cidadania.

No contexto da escola investigada, constatou-se uma lacuna no processo de formação continuada, caracterizada pela ausência de priorização de problemas do cotidiano escolar. As temáticas abordadas nas formações são generalizadas e impostas de maneira vertical, sem considerar as particularidades da escola. Além disso, verificou-se a inexistência de espaços institucionais para socialização e formação continuada no próprio ambiente escolar, sendo estas atividades restritas a iniciativas externas, oferecidas pela rede municipal de ensino, ou buscadas individualmente pelos docentes.

A violência escolar revela-se um fenômeno complexo e multideterminado, influenciado tanto por fatores externos, relacionados a uma sociedade que favorece relações sociais alienadas, individualismo e práticas violentas, quanto por questões internas ao contexto escolar. Entre os fatores internos, destacam-se a

instabilidade e a rotatividade da equipe profissional, reflexo de políticas econômicas neoliberais que priorizam o Estado mínimo e cortes de investimento; a ausência de normas claras de convivência; a persistência de preconceitos; a crise de autoridade docente; os conflitos nas relações professor-aluno; a naturalização da violência nas interações entre estudantes; e o fracasso escolar.

Embora não explicitamente mencionado pelas professoras, observou-se a presença de violência estrutural e simbólica, manifestada no descaso do poder público em relação à escola pesquisada. Esse descaso se reflete na negligência de direitos fundamentais, como o acesso a uma infraestrutura escolar de qualidade, materiais didáticos adequados, alimentação apropriada, salários dignos para os profissionais e valorização da carreira docente.

Para transformar essa realidade, é imprescindível que o poder público invista na melhoria da infraestrutura escolar, na criação de espaços e tempo dedicados à formação continuada, na valorização de alunos e profissionais e no atendimento às necessidades urgentes da comunidade escolar. Paralelamente, a escola deve reavaliar suas práticas pedagógicas, promovendo uma abordagem que enfrente a violência de maneira proativa, por meio de uma comunicação saudável e empática, capaz de identificar o sofrimento alheio e oferecer suporte. A prevalência de uma sociedade que estimula o individualismo reforça a necessidade de práticas educativas que priorizem a solidariedade e a compaixão.

Os estudos sobre a violência escolar não se esgotam neste trabalho, dado o caráter crescente e preocupante desse fenômeno. Assim, espera-se que o poder público e a iniciativa privada direcionem esforços para enfrentar suas causas mais urgentes, enquanto as instituições escolares repensam suas práticas pedagógicas e de formação continuada, priorizando questões que transcendem as técnicas de ensino-aprendizagem, mas que impactam diretamente a qualidade da educação, como o combate à violência.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**: versão resumida. Mirian Abramovay et alii. Brasília: UNESCO Brasil, Rede Pitágoras, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2003.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X201000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 junho de 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em: 23 de jun. 2025.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jun. 2025.

_____. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. <http://bit.ly/1mTMIS3>. Acesso em: 13 jun. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 60, de 20 de março de 2019.** Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 56, p. 26. https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TzC2Mb/content/id/68157853/do1-2019-03-22-portaria-n-60-de-20-de-marco-de-2019-68157790. Acesso em: 13 jun. 2025.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 jun. 2025.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 2 de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 13 jun. 2025.

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de (2014-2024).** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 jun. 2025.

CANCI, Laura; GASSEN, Arthur Pandolfo; ROSA, Solange Aparecida da. Violências na escola: crianças e professores em uma trama socioeconômica-política-ideológica. **Psicologia Escolar e Educacional.** 2024, v. 28. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392023-256822>. Acesso em 23 de junho de 2024.

FERREIRA, V. J.; SANTOS, M.S.; ORIENTE, S.B. O cenário da violência em destaque: discutindo os atuais ataques nas escolas de educação básica no Brasil. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 8, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rtr/article/viewFile/17237/9741>. Acesso em: 13 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicosocial. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 jun. 2025.

GUIMARÃES, A. P. et al. **A escola como palco de massacres e atentados armados.** Universidade de São Francisco, Itatiba, 2022. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/768/607340100344074.pdf>. Acesso em: 21 maio. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Artmed Editora, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Violência e saúde.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

ROSENBERG, Marshall Bertram. **Comunicação Não-Violenta:** técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

RITSUM, M. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, S. G. et al. **Impactos da violência na escola:** um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; CDEAD/ENSP, 2023, p. 71-98. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/q58k5/pdf/assis-9786557082126.pdf#page=73>. Acesso em: 13 jun. 2025.

SANTOS, Maria Angélica da Silva Costa. **A comunicação não violenta como instrumento para uma cultura de paz:** uma proposta para as escolas da rede estadual de Sergipe. In: Ideias & Inovação, Lato Sensu – Grupo Tiradentes, vol. 4, n.2. Aracaju: Editora universitária Tiradentes – Edunit, 2018.

SAVIANI, Dermerval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2018.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. org. Maria Cristina Borges da Silva, Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

VEIGA, Ilma Passos (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 99-122.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.