

Comunicação não-violenta, cultura de paz nas escolas e a formação continuada de professores

Non-violent communication, culture of peace in schools and continuing teacher education

Comunicación no violenta, cultura de paz en las escuelas y formación continua del profesorado

Franc Lane Sousa Carvalho do Nascimento¹ , Leysiane Gomes de Oliveira Silva¹ 

¹ Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil.

Autor correspondente:

Franc Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Email: francclanecarvalhon@gmail.com

Como citar: Nascimento, F. L. S. C., & Silva, L. G. O. (2024). Comunicação não-violenta, cultura de paz nas escolas e a formação continuada de professores. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 17(36), e20103.

<http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v17i36.20103>

RESUMO

Neste estudo partimos do seguinte problema: de que forma a violência tem sido tratada pelas escolas e profissionais que nelas atuam? objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas diante do fenômeno da violência na escola, em vista de ações colaborativas e formação continuada de professores que culminem em uma cultura mais pacífica, melhorando a qualidade dos processos educativos. Seguimos os princípios da abordagem qualitativa de caráter exploratório através do método dialético, realizamos as técnicas da entrevista semiestruturada e observação participante. Assim, pudemos inferir que a violência na escola é um fenômeno real, crescente e urgente, o qual carece de interferências por meio do poder público, assim como através de novas práticas pedagógicas voltadas para uma Cultura de Paz. Diante disso, se faz necessário que formações em exercício sejam realizadas mediante a demanda surgida nas escolas, com a intenção de coletivamente, fomentar reflexões acerca da violência.

Palavras-chave: Formação Continuada. Comunicação Não-Violenta. Cultura de Paz.

ABSTRACT

In this study we start from the following problem: how has violence been treated by schools and professionals who work in them? general objective: to analyze pedagogical practices in the face of the phenomenon of violence at school, with a view to collaborative actions and continued training of teachers that culminate in a more peaceful culture, improving the quality of educational processes. We follow the principles of a qualitative approach of an exploratory nature through the dialectical method, we carry out semi-structured interview techniques and participant observation.

Thus, we were able to infer that violence at school is a real, growing and urgent phenomenon, which requires interference through public authorities, as well as through new pedagogical practices aimed at a Culture of Peace. In view of this, it is necessary that In-service training is carried out based on demand arising in schools, with the intention of collectively encouraging reflections on violence.

Keywords: Continuing Training. Non-Violent Communication. Culture of Peace.

RESUMEN

En este estudio partimos del siguiente problema: ¿cómo se ha afrontado la violencia desde las escuelas y los profesionales que trabajan en ellas? Objetivo general: analizar las prácticas pedagógicas ante el fenómeno de la violencia en las escuelas, con miras a acciones colaborativas y de formación permanente docente que culminen en una cultura más pacífica, mejorando la calidad de los procesos educativos. Seguimos los principios del enfoque cualitativo exploratorio a través del método dialéctico, realizamos técnicas de entrevista semiestructurada y observación participante. De esta manera, pudimos inferir que la violencia en las escuelas es un fenómeno real, creciente y urgente, que requiere de la intervención de los poderes públicos, así como de nuevas prácticas pedagógicas orientadas a una Cultura de Paz. Ante ello, es necesario que La formación en servicio se realiza a partir de la demanda que surge en las escuelas, con la intención de fomentar colectivamente reflexiones sobre la violencia.

Palabras clave: Educación Continua. Comunicación no violenta. Cultura de Paz.

INTRODUÇÃO

É importante salientar que a violência, como será vista neste trabalho, não se atrela somente às agressões físicas entre os indivíduos, mas também às psicológicas, à negligência, ao abandono, à ausência de seguridade de direitos básicos que, de acordo com Minayo (2006) estão diretamente relacionadas aos processos sociais, políticos e econômicos que desencadeiam e reproduzem a fome, a miséria e as desigualdades sociais, de gênero e etnia.

Os sujeitos envolvidos nessas relações não se veem como violentados a princípio, visto que essa violência se perpetua nos processos sócio-históricos, e se naturaliza nas culturas desencadeada por um processo de privilégios e formas de dominação. A autora afirma que a maioria das manifestações desse fenômeno tem sua base na violência estrutural, a qual se refere tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família quanto aos sistemas econômicos, culturais e políticos que intentam a opressão das massas, gerando diversos tipos de vulnerabilidade social.

Vulnerabilidade social era uma questão muito presente no contexto da escola luminense referida anteriormente. Muitas crianças careciam de alimentação e educação de qualidade, muitas faltavam à escola, pois precisavam ajudar a família na roça, grande parte ia para a escola sem ter tido uma refeição de qualidade em casa, e por muitas vezes faltava a merenda na escola, assim como água potável para beber. Os profissionais que trabalhavam nessa escola me remeteram à minha infância, pois dispensavam o mesmo tratamento autoritário que eu percebia nas escolas em que estudei. Por muitas vezes cheguei a ver alguns funcionários dando beliscões e puxões de orelhas em alguns alunos, ações inaceitáveis para a época.

É provável que muitas outras pessoas, também tenham tido contato com esse fenômeno desde a tenra idade, na falta de acolhimento na adaptação escolar, no bullying sofrido por alguns colegas, nos gritos exacerbados dos professores e/ou outros funcionários da escola, na falta de condições mínimas que assegurem o direito a um bom desenvolvimento educacional, na violência física propriamente dita, entre outras expressões.

A escola é um contexto cultural onde há aquisição e troca de saberes e se tem no processo de formação continuada amplas oportunidades para a reflexão e construção de conhecimentos. A realidade da escola oferece inúmeras possibilidades de aprendizagem e aperfeiçoamento da prática

pedagógica, assim os professores precisam estar em constante processo de formação, apreensão de novos saberes. Para Alvarado-Prada et al. (2010, p. 369), “[...] formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a”.

A escola, enquanto espaço privilegiado para a construção de saberes e conhecimento, é também terreno onde tensões sociais, que perpassam para além de seus muros, se manifestem. As transformações advindas do trato dessas tensões no ambiente escolar sofrem interferência da sociedade, ao mesmo passo em que podem interferir no contexto em que estão inseridas.

Dessa forma, é necessário refletir sobre a função social da escola e os desafios trazidos pelo contexto de violência, a fim de buscar estratégias para combatê-los de forma que se possa contribuir com a formação plena do educando e com sua sociedade. Conforme Santos (2018, p. 91) “[...] 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”.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) abre espaço para esse estudo ao trazer em seu texto a necessidade do desenvolvimento das competências socioemocionais. Em todas as 10 competências gerais é possível identificar a inteligência emocional como um fator importante para o desenvolvimento do aluno. Assim, a BNCC estabelece que o trabalho dessas competências nos alunos, implique, entre outras coisas, no desenvolvimento de uma comunicação mais respeitosa e clara, autoconhecimento, empatia e cooperação, autoconhecimento e autocuidado, as quais também consistem em fundamentos da Comunicação Não-Violenta - CNV, podendo a escola desenvolver as referidas competências, resultando em uma cultura escolar mais pacífica.

A violência escolar é um fenômeno preocupante que vem cada vez mais ganhando espaço nas escolas brasileiras. Assim, partimos do problema central: De que forma a violência na escola tem sido tratada pelas escolas e pelos profissionais que nelas atuam?

Ressaltamos que tal trabalho demonstra relevância, tanto para a sociedade, como para a comunidade científica, inclusive para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, por se apresentar enquanto um espaço de produção e socialização de conhecimentos científicos na área da educação, contribuindo assim no aprimoramento da prática de professores e com a Cultura de Paz nas escolas.

Em um ambiente escolar, como na UEB Henrique de La Roque Almeida – anexo União dos Moradores, instituição pública vinculada à prefeitura municipal de São Luís – MA, frequentemente encontramos professores com reclamações sobre seus alunos que não aprendem devido à indisciplina e/ou diversas outras manifestações de violências como bullying, brigas, xingamentos, entre outras, que acabam por influenciar e prejudicar ainda mais as relações interpessoais e, por consequência, a aprendizagem.

Episódios de violência na escola são frequentes e, como dito anteriormente, ao longo de 15 anos na docência, entre escolas privadas e públicas tenho presenciado diferentes manifestações desse fenômeno onde, apesar de sua gravidade, o que mais chama atenção é a forma como eles são solucionados, visto que, em geral, procuram-se acabar com aquela problemática emergencial, muitas vezes com uso excessivo do poder garantido, sem levar em consideração as necessidades latentes que levaram àquele comportamento violento. Assim, por muitas vezes, há a repetição de tal comportamento, gerando um clima de instabilidade para os sujeitos envolvidos.

Nessa jornada profissional foi possível perceber como é comum ouvir dos professores reclamações sobre a dificuldade com o processo ensino-aprendizagem dos educandos devido a vários fatores, como indisciplina, ofensas entre os alunos, brigas, bullying etc. Muitas formações são oferecidas para tentar preencher lacunas que ficaram no processo formativo dos educadores, a fim de que eles consigam alcançar um resultado mais significativo durante suas aulas. Muito

aprendizado é adquirido, mas ainda assim a dificuldade persiste, às vezes por falta de atenção dos alunos que estão em um ambiente barulhento, de ofensas, brigas, provocações, humilhações etc. e o professor precisa interromper o momento em que tenta oportunizar a seus alunos situações que lhe possibilitem a construção de conhecimentos para tentar lidar com os conflitos, geralmente usando gritos, ameaças de expulsão, encaminhamento à direção escolar, entre outras medidas que tendem a ter efeito apenas imediato.

O PERCURSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores não caracteriza uma necessidade recente. Saviani (2008) nos diz que essa necessidade já era percebida e preconizada na fala de Comenius no século XVII, mas é apenas no século XIX, após a Revolução Francesa que a formação de professores ganha espaço e é institucionalizada com o objetivo de garantir instrução popular, surgindo o processo de criação das Escolas Normais, modelo que se espalhou por vários países do mundo.

Entre os países que adotaram este modelo, se inclui o Brasil, onde a formação de professores começa a ser pensada como tal após o período de Independência, que ainda de acordo com Saviani (2008, p. 143) é “[...] quando se cogita a organização da instrução popular”.

Não se pretende aqui o aprofundamento no histórico da formação de professores no Brasil, mas consideramos trazer à voga seus marcos principais a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988) até os documentos mais recentes que se ocuparam em abordar essa questão como o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014-2024), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9.394 (Brasil, 1996), a BNC – Formação de professores, Resolução nº 2 (BRASIL, 2019) e BNC – Formação Continuada de Professores, Resolução nº2 (BRASIL, 2020), embasadas na BNCC (Brasil, 2017).

De acordo com a Constituição Federal (Brasil, 1988) quando se refere à formação de professores, destaca-se o último artigo da Seção I (Da Educação) que compõe o Capítulo III (Da Educação, Da Cultura e Do Desporto) já com o texto modificado pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009. Assim temos no Art. 214,

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria na qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988, p. 124).

Não podemos falar em melhoria da qualidade da educação sem investimentos na formação dos professores, tanto inicial quanto continuada. De acordo com a CF (Brasil, 1988) esses investimentos se configuram em um ciclo que passa pela educação básica, formação superior e continuada, e a atenção a esta questão fica evidente no item III do Art. 214. Já o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014 – 2024), foi aprovado pela Lei Federal 13.005/2014. Ele é composto pelos objetivos traçados para que se alcance a tão falada qualidade na educação, além das diretrizes, metas e estratégias para esse fim a serem cumpridas em regime de colaboração entre a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal.

Das 20 metas trazidas no PNE (Brasil, 2014 – 2024) podemos destacar as metas 15 e 16. Assim, a meta 15 se preocupa com a formação inicial dos professores e visa garantir, em regime de colaboração entre as entidades já citadas anteriormente, que seja elaborada uma política de formação de professores que garanta que todos os docentes da educação básica do país possuam

formação específica de nível superior, obtidas em cursos de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

A Meta 16 do PNE (Brasil, 2014 – 2024) se refere mais especificamente à formação continuada dos professores, processo indispensável para o desenvolvimento da qualidade da educação. Assim, tal meta prevê que 50% dos professores da educação básica estejam formados em nível de pós-graduação até o último ano de vigência do referido PNE, além de garantir a todos os profissionais desta modalidade de ensino, formação continuada em sua área de atuação, de acordo com as demandas e necessidades do seu contexto profissional.

Com base no PNE (Brasil, 2014 – 2024) as metas 17 e 18 não tratam diretamente sobre a formação de professores, mas podemos considerar relevante para esse fim também, visto que tratam sobre a valorização profissional e garantia de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública. Ora, é sabido que um ensino de qualidade perpassa também por esses direitos e que o professor, além de uma boa formação, precisa de vencimentos dignos à sua profissão e ao seu investimento na carreira profissional.

Assim, o PNE (Brasil, 2014 – 2024) traz avanços para a educação em seu texto, no entanto, muitas lacunas ficaram durante os anos em que já vigorou, pois no próprio site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável por monitorar a evolução do cumprimento das metas, não encontramos grandes resultados.

Diante disso, Saviani (2018) diz que o PNE não passa de uma carta de intenções e que a lei que o criou, não passa de uma letra morta, pois não pesou grandes efeitos na política educacional e também na vida das instituições escolares.

Percebemos aí um grande avanço quando a lei garante a continuidade da formação profissional e também quando considera o local de trabalho um ambiente formador e não apenas as instituições externas a ele. Dessa forma, é lançado um novo olhar para a formação docente que ganha força para a valorização da formação continuada dos professores.

Após a aprovação da LDBEN n. 9.394 (Brasil, 1996), o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi pressionado a elaborar diretrizes para todos os níveis e etapas educacionais. De lá para cá, três Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs) foram aprovadas. A primeira foi aprovada em 2002 através da Resolução CNE/CP n. 1 (Brasil, 2002), a segunda em 2015 através da Resolução CNE/CP n. 2 (Brasil, 2015) e a terceira em 2019 por meio da Resolução CNE/CP n. 2 (Brasil, 2019).

Destacamos nesta Resolução, o capítulo VI, que dá atenção à formação continuada dos professores, e o capítulo VII, que trata da política de valorização dos professores da educação básica. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2015) são consideradas um avanço da educação, pois além de outros fatores,

[...] a proposta curricular para formação de professores rompe com a lógica das competências presentes no conjunto de diretrizes pós LDB e que marcaram as discussões curriculares no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Trouxeram para o debate da formação de professores temas caros à profissão docente, como as questões pedagógicas, a gestão educacional e as temáticas que envolvem a diversidade de sujeitos, culturas e saberes no contexto escolar (Gonçalves et al., 2020, p. 365).

Mesmo garantindo esses avanços, o governo do então presidente Michel Temer (2016-2019) decidiu finalizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de 2015 (Brasil, 2015) e aprovou novas, causando profusa revolta naqueles que haviam participado da elaboração das diretrizes anteriores.

Em contraposição à Resolução CNE/CP n. 2 (Brasil, 2015), a Resolução CNE/CP n. 2 (Brasil, 2019) não contou com a participação popular e foi aprovada sem o conhecimento do povo. Ela tem

como base um documento utilizado na Austrália, feito para aquela realidade de formação de professores.

Diante de muitas perdas para a educação com essa nova Resolução (Brasil, 2019), é importante destacar que as diretrizes instituídas por ela, tratam exclusivamente sobre a formação inicial dos professores e que a formação continuada é citada, porém sem grandes destaques, perdendo o apoio e relevância garantidos na diretriz antecessora. Assim, registamos prejuízos concernentes à importância e posição da formação continuada de professores, reconhecendo um retrocesso dessas diretrizes.

Acreditamos que a formação está intrinsecamente relacionada à vida humana. O processo de humanização é sinônimo de aprendizagem garantida no relacionamento com o outro, no contato com sua cultura, na troca de experiências realizada em diversos contextos em que esse homem está inserido e, nesse processo, o homem se forma, se desenvolve e se transforma enquanto sujeito de sua história. Consideramos assim, que a aprendizagem vai além das informações obtidas em contextos escolares ou acadêmicos, muito além disso, está no dia a dia de cada pessoa e nas reações que ela estabelece com o meio e com os personagens que compõem o cotidiano.

Levando em consideração que a formação é parte do desenvolvimento humano, logo, ela também faz parte do desenvolvimento profissional dos sujeitos. Assim, apontamos a formação de professores, a partir da compreensão de sua importância enquanto um processo fundamental para o desenvolvimento destes profissionais.

Nesse sentido, a formação de professores não se finda na sua formação inicial, isso pode ser configurado apenas como um pontapé inicial de sua formação. É no exercício de sua profissão que os professores se deparam com situações de ordens mais complexas que podem lhes incentivar a reflexão e buscar conhecimentos que visem atender às diversas demandas de forma conceitual e/ou prática que a complexidade encontrada nos contextos educacionais comumente exige. A formação continuada é uma ação estruturante e fundamental nesse processo. Dessa forma, a formação “[...] como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais.” (Prada et al., 2010, p. 370).

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores estimula o (re) conhecimento das condições que circundam o profissional docente em sua totalidade e que são reveladores de aspectos inter e intra subjetivos, tanto com relação aos seus desafios, quanto às questões ligadas à sua subjetividade frente ao cotidiano escolar e as aprendizagens diárias que ele proporciona. É através do conhecimento que este profissional será capaz de pensar criticamente, aprimorando assim o que Paulo Freire (1987) chama de leitura de mundo. Através dessa leitura de mundo, refinada através do conhecimento, o professor, ganha consciência de mundo e se entende como ser atuante, protagonista de sua própria história, num processo de ajuda mútua com os demais sujeitos de seus convívios, entre eles a comunidade escolar a que pertence, fazendo valer a tão célebre frase freireana: “[...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p. 29).

Dessa maneira, a busca por essa liberdade perpassa por estabelecer uma relação dialógica com os sujeitos que compõem os amplos espaços de atuação dos professores. Essa relação é forjada no calor de um processo contínuo de diálogo e reflexão e deve ser inerente ao seu próprio cotidiano. Assim, aponta-se como pilar, o caráter contínuo em que a formação docente deve se inscrever, visto que sem ele as percepções do cotidiano e de seus desafios correm o risco de permanecer incólumes.

Dessa forma, Veiga (2012) nos confirma a importância da formação continuada in lócus profissional do professor. A realidade da escola é um solo fértil de demandas que favorecem a aprendizagem e o aperfeiçoamento profissional. Ainda mais importante e significativo que a formação inicial do professor, não desmerecendo a importância e a exigência desta, é a sua

formação em curso. É quando este profissional conflitua seus conhecimentos teóricos com a realidade prática, de forma individual ou principalmente coletiva, o que lhe permite refletir, buscar conhecimentos e avaliar suas práticas no intuito de buscar estratégias para contribuir com as demandas que se apresentam em seu cotidiano. Em resumo, põe em prática a tríade ação-reflexão-ação. O trabalho coletivo é uma prática essencial no processo de formação dos professores de uma escola. É na coletividade que o interesse pela transformação e, sobretudo, sua busca pode emergir e fortalecer.

Nessa perspectiva, há razões que impetram a necessidade de refletir também as distâncias entre a legislação que orienta a formação continuada de professores e a sua prática nos contextos escolares, pois muito se avançou na teoria e na lei após a determinação da Constituição Federal (Brasil, 1988) no que tange a formação de professores, embora tenhamos alguns retrocessos como já fora abordado, porém, essa evolução ainda pode ser considerada tímida quando se fala de prática.

Isso se dá pelo fato de que muitas escolas ainda não oferecem a formação continuada in lócus, o que vai à contramão de um desenvolvimento profissional que tem nesse espaço um local privilegiado de formação. Em muitas instituições escolares as formações são oferecidas de forma vertical, tendo o coordenador pedagógico como um veículo transmissor do conhecimento com pautas nem sempre relevantes para a realidade daqueles profissionais no momento. Sabe-se que a formação continuada é muito mais significativa se partir dos interesses do professor e de questões tensionadas no ambiente escolar, por isso, levar essas informações em consideração é incentivar um maior engajamento da equipe e tentar desenvolver ainda mais o pensamento crítico-reflexivo nesses profissionais.

Para tanto, deve-se assegurar, na própria política que rege a instituição escolar, que essas formações sejam garantidas. Assim, analisaremos a seguir a Política de Formação Continuada de Professores da SEMED - São Luís - MA e o que ela discorre sobre isso.

Entendemos práticas pedagógicas como um processo de trabalho pelos quais os sujeitos responsáveis pela educação projetam suas compreensões da prática social em sua atuação profissional, sob a influência de determinantes internos e externos à escola, associados a uma compreensão de mundo e de educação aos quais pretendem ensinar. Por refletir a compreensão da prática social, a prática pedagógica não se limita ao espaço escolar, este é apenas um lócus de expressão dessa prática. Não há prática pedagógica sem intencionalidade. É por isso que os profissionais que se comprometem em colocar em exercício uma educação para transformação, necessitam de um trabalho constante de reflexão crítica sobre suas práticas.

Desta forma, faz-se necessário saber que transformação se almeja, ou se está apenas seguindo um caminho “mais favorável” da reprodução. Refletir exige dedicação, trabalho e espírito de justiça social, e isso, em uma rotina de trabalho exaustiva, não configura tarefa fácil, no entanto é extremamente necessário e urgente para que possamos angariar melhorias no ensino e na sociedade como um todo a partir das transformações na escola.

Sabendo que a prática pedagógica não existe isolada da prática social, dos sujeitos e do lugar que ocupam no mundo, individual e coletivamente é que Souza (2016) vem nos garantir que a prática pedagógica é regida por dois tipos de determinantes: os internos e os externos. Os internos, para esta autora, são aqueles produzidos no interior das instituições escolares ou de movimentos e organizações sociais, visto que essa prática não se restringe ao espaço escolar.

Já como determinantes externos que influenciam a prática pedagógica, são todos os materiais e mediações externas que chegam às instituições e organizações sociais. Dessa forma, ela induz que os condicionantes externos são “[...] 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” (Souza, 2016, p.52-53).

Assim, devemos analisar criticamente essas influências e, a partir de uma prática reflexiva, adotar práticas que irão transformar o cenário da educação trazendo para a escola ações educativas pensadas, planejadas e bem elaboradas no intuito de romper as barreiras impostas pelo poder dominante que tenta manter a obscuridade em suas ações, que é o seu projeto maior em relação a formação humana.

METODOLOGIA

Este trabalho se caracteriza como um estudo de abordagem qualitativa com base empírica, de caráter exploratório através do método materialista histórico-dialético, sendo contextualizado através do estudo de caso. Priorizou-se esse tipo de abordagem uma vez que se pretende analisar a dinâmica das relações sociais no contexto escolar acerca da violência, fenômeno complexo presente nesse ambiente e que urge de um estudo que objetive compreendê-lo para que medidas venham a ser tomadas no sentido de minimizá-lo ou mesmo saná-lo. Entendemos que essas medidas perpassam pela formação de professores.

Outra técnica utilizada para produzir dados foi a observação participante que, de acordo com Given (2008), consiste na participação do pesquisador no contexto pesquisado que está relacionado a uma área da vida social, com o objetivo de estudar aspectos de vida através de participação em eventos que ocorrem em seus ambientes naturais.

A pesquisa foi realizada na UEB - Henrique de La Roque Almeida, escola da rede municipal de São Luís – MA, anexo União dos Moradores, turno matutino, o que corresponde a um total de 05 (cinco) professores titulares. Está localizada no bairro da Vila Embratel, bairro periférico da cidade e frequentemente marcado por situações de violência. Este bairro está inserido na área Itaqui-Bacanga, grande área da região oeste da cidade de São Luís - MA.

A escola conta com 6 salas de aula em cada turno. Os alunos são provenientes, em sua maioria, deste bairro ou de bairros vizinhos, áreas que faziam parte do bairro Vila Embratel, mas que foram emancipados recentemente e ainda não possuem escolas públicas que deem conta de suas demandas. Esses alunos, muitas vezes, convivem com diferentes expressões da violência em sua comunidade e acabam por refleti-las dentro dos muros da escola. Como a violência é um fenômeno inerente ao ser humano, ela pode se manifestar em qualquer pessoa, não se restringindo, no espaço escolar, apenas aos alunos que convivem com situações de violência. Os professores também podem manifestar atos violentos, por isso a relevância de se estudar a violência dentro desta escola com o objetivo de implantar uma Cultura de Paz.

A organização e análise dos dados gerados a partir da observação participante e da entrevista semiestruturada foram feitos a partir das contribuições de Bardin (2011), para a qual análise de conteúdo significa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Dessa forma, após a geração de dados, todo o material foi organizado para análise posterior. Analisamos as transcrições das entrevistas realizadas com os participantes, assim como os registros feitos por eles no diário de campo e outros dados gerados durante a observação e estudo de caso buscando relacioná-los com o objeto da pesquisa, o problema e os objetivos fazendo assim a decodificação dos dados e, por conseguinte, a categorização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Formação continuada de professores e o desenvolvimento do trabalho docente

Nesta categoria de análise, identificamos a recorrência das palavras novos conhecimentos, estratégias e prática nas falas das professoras ao responderem a primeira questão da entrevista,

configurando assim as unidades de registro e unidades de contexto necessários para a análise. Trazemos abaixo os depoimentos das entrevistadas ao questionarmos “Você considera a formação continuada de professores importante para a sua formação docente? Explique”.

As professoras em unanimidade deram respostas positivas, pois acreditam que esse tipo de formação favorece mudanças em suas práticas pedagógicas, através da busca e obtenção de novas estratégias que serão utilizadas em prol de um melhor processo ensino-aprendizagem na escola. Como podemos perceber nas respostas:

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.

Podemos inferir que, embora algumas professoras tenham uma denominação equivocada da formação continuada, ambas concordam que esta seja um recurso importante e favorável para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, relacionando com a busca pelo novo, por mudanças e novas estratégias de trabalho que venham dar respostas às necessidades emergentes de uma sociedade em transformação. Afirmando essa visão, Imbernón (2010, p. 31) retrata o seguinte sobre a formação continuada de professores: “A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem) uma organização minimamente estável nos cursos de formação [...]”

Compreendemos que a formação continuada de professores é mais eficaz quando parte dos próprios problemas que emergem no ambiente de trabalho. O foco dos profissionais, união de forças e as trocas de experiências se tornam aliados fundamentais para que possa haver debate e busca de soluções para as questões comuns àquele ambiente.

As entrevistadas acrescentam que as formações oferecidas a elas são as formações gerais da SEMED ofertadas a toda rede, logo não contemplam questões pontuais envolvendo o espaço escolar em questão. P1 ainda argumenta que as profissionais precisam buscar conhecimentos independentemente da escola ou secretaria municipal, quando necessário, ou seja, fora da escola. Ressaltamos a importância da busca por conhecimentos para ampliar a aprendizagem e a qualidade do trabalho docente, porém, no que tange a formação em serviço, visando solucionar questões que urgem naquele ambiente de trabalho, defendemos uma formação mais significativa, coletiva e com estudos e debates efetivos em prol de um mesmo objetivo. Diferente desse contexto, o acúmulo de conhecimentos não garante mudanças no cenário que causa insatisfação ou que se pretende transformar.

A terceira questão da entrevista está diretamente relacionada com a questão anterior. Perguntamos às professoras se, enquanto protagonistas de suas atividades docentes na escola, participavam da escolha dos temas a serem abordados nas formações continuadas em seu ambiente de trabalho. Como exposto acima, na UEB pesquisada não há formação continuada no local, conseqüentemente não há escolha coletiva dos temas. Em unanimidade as professoras responderam que não e algumas acrescentaram que em relação às formações oferecidas pela SEMED, elas também não são convidadas a participar da escolha dos temas, que eles são sempre

impostos pela secretaria, como podemos perceber na fala da professora P3 “[...] Não, a gente não participa da escolha, quando a gente vai para as formações da SEMED já é um tema escolhido por eles, já é determinado, e isso deveria ser dos próprios professores, porque a gente sabe a realidade de cada turma e dos nossos alunos”.

Essa fala da professora P3 vem validar o que Gatti (2003) nos orientou na citação acima. Falta aos mentores e organizadores das formações continuadas levarem em consideração o que se é vivenciado nas salas de aula, nas escolas. Essas instituições possuem problemas geralmente comuns, mas a forma como são manifestados e as estratégias para solucioná-los dependerão de diversos fatores interligados às diferentes culturas, às diferentes formas de vivência daquele determinado grupo e de onde ele está inserido. Ainda que o problema encontrado pela secretaria de educação seja comum para toda a rede, como é o caso do déficit na alfabetização, as estratégias para resolução em cada escola não podem ser as mesmas, uma vez que os sujeitos não são os mesmos, as condições físicas, estruturais, culturais, financeiras e várias outras condições não são as mesmas. Daí a importância de se ouvir os atores sociais realmente capacitados para identificar o foco do problema na escola: os professores!

A percepção das professoras acerca da Violência na Escola

Vimos na categoria anterior que as professoras não têm conhecimento da Política de Formação Continuada de Professores do Município de São Luís-MA, tampouco do que ela aborda ou não acerca da violência na escola. Questionamos então, a percepção e vivência das professoras diante desse fenômeno em seu ambiente de trabalho.

Sabendo que a violência, enquanto fenômeno intrínseco ao ser humano, está presente em todos os ambientes preenchidos por estes, a escola, conseqüentemente, não configura um espaço isento desse fenômeno, uma vez que este faz parte de um todo coletivo e é reflexo da sociedade formada fora de seus muros.

Dessa forma, reunimos 3 questões nesta categoria e as respostas vieram de maneira fluida, visto que, embora seja a violência um fenômeno complexo, algumas de suas manifestações são de fácil identificação e, de acordo com as entrevistadas, são identificadas com frequência na escola.

A primeira pergunta consistia em saber a percepção da violência na escola pelas professoras. Assim, questionamos: No seu ambiente de trabalho você consegue perceber o fenômeno da violência? Se sim, de que forma?

Obtivemos uma resposta positiva das professoras entrevistadas, o que nos afirma, sob a ótica das professoras, a presença do fenômeno nesta UEB. As unidades de contexto sim e brincadeiras foram identificadas em todas as respostas, como podemos confirmar:

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.

Podemos inferir das falas das professoras que a violência nesta UEB é presente e acompanha o processo do “brincar” das crianças. Essa atividade na infância se configura enquanto uma importante forma de comunicação, onde a criança reproduz sua vivência cotidiana. Vygotsky (1987, p. 35) afirma que:

O brincar é uma atividade humana criadora, 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.

Como afirma o autor, as brincadeiras dão margem a diferentes interpretações e ações pelas crianças com o intuito de construir relações entre os sujeitos envolvidos. Logo, se as brincadeiras na escola se resumem à formas de agressão, brincadeiras de mau gosto e xingamentos, como relatado, esse comportamento, uma vez não ensinado na escola, pode estar vindo de uma reprodução familiar ou de acesso aos conteúdos virtuais, televisivos ou mesmo adquiridos com outras pessoas fora do seio da família e que são inadequados para a faixa etária, não fomentando uma relação saudável entre as crianças. Estas não possuem maturidade suficiente para discernir o certo e o errado e acabam por reproduzir com seus colegas na escola causando um efeito cascata.

É importante frisar que, em alguns casos as marcas dessa violência mascarada de brincadeira, mesmo cometida por crianças pequenas de idades similares, deixam traumas que podem ser revertidos em violências ainda mais perigosas no futuro. Alguns alunos vítimas de violência podem desenvolver transtornos de ansiedade, depressão, desinteresse pela escola e até mesmo casos de vingança com emprego de armas branca ou de fogo em momentos inesperados, como se pode cada vez mais acompanhar nos noticiários ao relatarem ataques em escolas contra alunos e professores.

Abramovay e Rua (2003) realizaram uma pesquisa em 14 capitais brasileiras com jovens, mas que também se aplica às crianças menores que estão inseridas no mesmo contexto, e especificaram a violência na escola de duas formas: a interna e a externa. A interna denominada de violência institucional, se refere às vivências dentro da escola, envolvendo ameaças verbais, agressão física, frustrações devido à falta de estrutura etc., enquanto a externa é referente à violência que se manifesta nos entornos da escola, podendo envolver tráfico de drogas, brigas, xingamentos, violência doméstica, agressão verbal ou física entre outras, o que pode levar as crianças e jovens à reprodução desses comportamentos na escola.

Dessa forma, lançamos a quinta questão para as professoras: “O fenômeno da violência possui diversas expressões e formas de manifestação. Na escola, ela se manifesta através de bullying, provocações, grosserias, violência física, psicológica, estrutural, entre outras. Quais formas de expressão da violência você mais observou durante sua experiência na docência?”

Como unidade de registro, obtivemos muitas palavras variadas, sendo explicadas por unidades de contexto que possibilitaram a compreensão acerca do que as entrevistadas estavam explanando. As expressões brincadeiras violentas, violência verbal, física, psíquica e emocional foram observadas nas respostas das professoras, como podemos ver a seguir:

P1: Apelidos, distanciamento de um determinado grupo de alunos diferente, brincadeiras violentas como: empurrões, chutes etc.

P2: As formas de violência mais presentes se dão através, tanto da violência verbal quanto física, muito comum entre crianças, que chega até ser assustador!

P3: São brincadeiras agressivas no sentido de um bater no outro. Quando nós chamamos pra reclamar, “não tia, a gente estava brincando”. Sempre a brincadeira deles é baseada só na violência, na porrada, um batendo no outro.

P4: Expressões com brincadeiras de chutes. Em algumas situações o aluno revida a provocação ou faz queixas ao professor que media a situação.

P5: Em sua maioria, violência psíquica e emocional.

Como já foi visto, a violência se manifesta de maneiras diferentes em um mesmo ambiente, e isso pôde ser evidenciado nas falas das docentes. Ainda que estas observem, em sua maioria, a violência física, psíquica e emocional travestida de brincadeiras, isso configura um complexo leque de expressões do fenômeno na convivência dessas crianças.

Vale ressaltar que o fenômeno da violência compreende uma manifestação do comportamento humano que já era observado desde os tempos mais remotos. Para Odália (1985, p.14) “[...] não se pode deixar de reconhecer que uma das condições básicas de sobrevivência do homem, num mundo hostil, foi exatamente sua capacidade de produzir violência numa escala desconhecida pelos outros animais”. Podemos inferir dessa fala que a violência é inerente ao ser humano e, diferentemente dos outros animais, este a emprega além de seus instintos, com intenção de que nem sempre é de sobrevivência. Ao utilizar violência para resolver conflitos ou se manifestar diante de alguma situação, o ser humano deixa de fazer uso da ferramenta que mais o difere de outros animais, que é o poder do diálogo.

É essa ferramenta que precisa ser ensinada! As crianças não possuem, sozinhas, a capacidade de se autorregular em situações de conflitos, logo, a família e a escola, trazendo para esse contexto, precisam estar atentos aos sinais de violência e ter em mãos conhecimento e estratégias que possam identificar o fenômeno e trabalhar no sentido de amenizá-lo ou saná-lo desses espaços e, conseqüentemente, de suas vidas.

De acordo com as professoras entrevistadas, elas agem no foco do problema tentando uma resolução através de diálogos, conversas e chamando os responsáveis dos alunos em casos considerados mais extremos e que precisam de uma maior intervenção. Consideramos essa uma medida importante de caráter emergencial, no entanto, se restringir aos mesmos diálogos e estratégias sempre, não resolve o problema. Este é mais complexo e deve haver mudança de hábitos, de posturas, de condutas. Apenas conversar após o ocorrido, nem sempre levará a uma grande mudança nesse contexto, embora os responsáveis sejam chamados.

Como as professoras já afirmaram em questões anteriores, muitas vezes a violência é uma reprodução de um comportamento adquirido na família, logo estratégias mais pontuais precisam acontecer para que se obtenha uma mudança na cultura escolar levando a uma Cultura de Paz nesse espaço, o que será tema da próxima categoria analisada.

Comunicação Não-Violenta 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 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 observamos as palavras sim e não, já esperadas para responder à questão, visto que na quarta questão as professoras já puderam expor um pouco de sua vivência ou não com esse tipo de formação. A professora P2 voltou a citar o curso de Práticas Restaurativas, enquanto P4 relatou haver realizado um curso sobre violência na escola de forma autônoma, sem vínculos com sua rede de ensino. As demais relataram não haver realizado formações que atendam este quesito.

As respostas servem para mensurar o quanto o fenômeno da violência é negligenciado nos espaços escolares ao mesmo passo em que vem aumentando e gerando transtornos de várias naturezas. Afirmamos que entre os mais variados espaços onde deve haver o desenvolvimento de uma Cultura de Paz, damos ênfase à escola pela sua própria função social e importância na formação dos cidadãos e isso deve ser evidenciado através de formações à equipe pedagógica, sobretudo aos professores para que tenham embasamento para fazer intervenções significativas, visto que ainda que haja a Cultura de Paz nas escolas, o fenômeno da violência não deixará de existir, mas os envolvidos saberão lidar de forma mais adequada com ele.

Para desenvolver um trabalho eficaz em busca de uma Cultura de Paz na escola, algumas estratégias devem ser tomadas, como é o caso de haver formações continuadas para conhecer o fenômeno da violência e buscar ferramentas que aprimorem o combate a ele. A Comunicação Não-Violenta vem se mostrando em todo o mundo uma excelente estratégia para amenizar as manifestações da violência em diversos ambientes, incluindo a escola. Fizemos o seguinte questionamento às entrevistadas: “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 outras tinham conhecimento direto do que seria a Comunicação Não-Violenta. As professoras P1 e P2, embora não conhecessem esse termo, supuseram conhecer ao relatarem “pratico” e “pelo nome imagino que seja parecido...”, respectivamente. Isso confirma o que o próprio Rosenberg (2006), criador da Comunicação Não-

Violenta vem disseminando em seu trabalho ao se referir a esta como algo que não tem nada de novo, são apenas habilidades de linguagem reunidas utilizadas em prol de resolver um problema de forma mais afetiva, buscando entender o que motivou o conflito e fazendo com que os envolvidos reflitam acerca disso buscando soluções de maneira pacífica e humana, sobressaindo a compaixão ao próximo.

Então, é muito possível que, embora as professoras não tenham conhecimentos científicos acerca da técnica, elas sim, já podem ter posto, de alguma forma, em prática. No entanto, um conhecimento mais aprofundado, com estudos pontuais, traria um resultado ainda mais significativo para suas práticas e para a comunidade escolar como um todo.

Após explicar o conceito de Comunicação Não-Violenta para as entrevistadas, a seguinte pergunta foi lançada: “A Comunicação Não-Violenta é uma ferramenta utilizada para minimizar conflitos através do diálogo e estratégias de comunicação entre os sujeitos. De que forma você acredita que essa ferramenta seria útil no seu contexto de trabalho?”

As unidades de registro e contexto observadas para essa resposta não seguiam um padrão de recorrência, mas traziam um teor de positividade para o uso da Comunicação Não-Violenta na escola, como podemos observar:

P1: Ela é fundamental, pois como os alunos são sujeitos em construção, é necessário que aprendam a dialogar quando enfrentam um conflito.

P2: É muito útil.

P3: Eu penso que seriam palestras com os alunos, com os pais, para que eles tivessem um entendimento melhor do que acontece na sala de aula, do que acontece na escola, por isso eu penso que a palestra seria um bom caminho, porque de diálogo entre professor e aluno já acontece.

P4: Sim, essa ferramenta seria com palestras, com profissionais especializados, no caso um psicólogo, que viesse à comunidade escolar fazer palestras junto com os professores, fazer uma abordagem que fosse necessária para que essa violência, ela venha se minimizando, se tornando menos na escola, que tenha sempre mais amigos, que venha sem conflitos. Vem a questão da conscientização de cada criança, de cada um que está envolvido no trabalho.

P5: Para resolução de conflitos. Sempre que possível, tento resolver com conversas incluindo a família, a criança e o professor, mediante o problema surgido.

Assim, fica evidente a boa aceitação dessa ferramenta para auxiliar no trabalho das professoras em busca de resolver os conflitos existentes direcionando para uma Cultura de Paz na escola que, em dias atuais, além de se configurar um anseio de todos, é urgente. Daí a necessidade de preparar os professores para que promovam espaços de convivência mais humanos e saudáveis dentro das escolas, o que consequentemente irá desencadear significativos benefícios para a sociedade em geral. Isso começa pela mudança das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e por toda a equipe escolar.

CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas diante do fenômeno da violência na escola, em vista de ações colaborativas inscritas na formação continuada de professores que culminem em uma cultura mais pacífica, melhorando a qualidade dos processos educativos no contexto escolar.

Diante do observado na escola pesquisada, detectamos uma falha no processo formativo ao não priorizar os problemas advindos do chão da escola, sendo os temas generalizados e impostos de forma vertical. De forma grave constatamos também, que nesta escola não há espaço de socialização e formação continuada de professores, sendo esta realizada apenas externamente

quando oferecida de forma coletiva pela rede municipal ou quando procurada de forma individual pelo próprio professor.

Em que mais se pese, porém não relatado pelas professoras, observamos a violência estrutural e a violência simbólica, uma vez que esta escola vivencia o descaso do poder público, ficando “esquecida” e tendo os alunos e funcionários direitos negligenciados, como o acesso a uma escola de qualidade, materiais didáticos e alimentação apropriados, salários dignos para os profissionais e valorização da carreira, entre outros.

A mudança nesta escola deve partir do poder público em viabilizar um espaço físico de qualidade, tempo para formações continuadas, valorização dos alunos e profissionais, atendendo estas e outras tantas necessidades urgentes vivenciadas ali. Concomitantemente, a escola precisa reavaliar suas práticas pedagógicas diante do fenômeno da violência cada vez mais presente nesses espaços.

A violência emerge diante da ausência de uma comunicação eficiente e saudável, de direitos negados e da falta de um olhar carregado de compaixão capaz de identificar o sofrimento do próximo e oferecer ajuda, uma vez que estamos cada vez mais voltados para nós mesmos, focando em nossas vontades e individualidades diante de uma sociedade que tem mesmo como interesse imprimir essa consciência nos indivíduos.

Por esse motivo, e por saber que lutar por uma não violência e pela cultura de paz não constitui tarefa fácil, é que os professores devem refletir sobre suas práticas de forma coletiva a fim de encontrar soluções compartilhadas para seguir nessa luta. Esse ato de reflexão perpassa pela formação continuada que deve ter seus temas de estudo advindos da realidade da escola, realidade essa percebida pelos sujeitos nela inseridos e não impostos verticalmente.

A participação das professoras nesta pesquisa foi determinante para a construção do Produto Técnico Tecnológico elaborado para tentar colaborar no combate às situações de violência ou para que esse fenômeno seja amenizado, transformando de forma positiva as relações sociais dessa escola e da comunidade em que está inserida.

Sabemos que os estudos sobre a violência na escola não se esgotam aqui, pois esse fenômeno está cada vez mais crescente e, conseqüentemente preocupante. Assim, esperamos que o poder público e privado dê direcionamento às causas mais urgentes e que a escola repense suas formações continuadas e práticas pedagógicas no sentido de priorizar questões que vão além de técnicas para melhorar o processo ensino-aprendizagem, mas que interferem nele e podemos considerar tão importante quanto, como é o caso da violência.

Contribuições dos Autores: Nascimento, F. L. S. C.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Silva, L. G. O.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. As autoras leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual do Maranhão. CAAE: 5.177.528.

Agradecimentos: Não aplicável.

REFERÊNCIAS

Abramovay, M., & Rua, M. G. (2003). Violência nas escolas: versão resumida. Brasília: UNESCO Brasil, Rede Pitágoras, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, Fundação Ford, CONSED, UNDIME.

Alvarado-Prada, L. E., Freitas, T. C., & Freitas, C. A. (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, 10(30), 367-387.

Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.

- Brasil. (2017). Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>
- Brasil. (1996). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Presidência da República, 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2012). 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/1mTMS3>.
- Brasil. (2019). 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. 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
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Brasil. (2019). Resolução CNE/CP n.º 2/2019, de 20 de dezembro. 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. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>.
- Brasil. (2014). Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. 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.
- Freire, P. (1987). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gatti, B. A. (2003). Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de pesquisa*, 119, 191-204. <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/?format=pdf&lang=pt>.
- Given, L. M. (2008). The sage encyclopedia of qualitative research methods. California: SAGE Publications.
- Gonçalves, S. R. V., Mota, M. R. A., & Anadon, S. B. (2019). A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. *Formação em Movimento*, 2(4), 360-379.
- Imbernón, F. (2010). Formação continuada de professores. Artmed Editora.
- Minayo, M. C. S. (2006). Violência e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Odália, N. (1985). O que é violência. São Paulo: Brasiliense.
- Rosenberg, M. B. (2006). Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora.
- Santos, M. A. S. C. (2018). A comunicação não violenta como instrumento para uma cultura de paz: uma proposta para as escolas da rede estadual de Sergipe. *Ideias & Inovação*, 4(2), 1-10.
- Saviani, Dermeval. (2008). A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2018) Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados.
- Souza, M. A. (2016). Sobre o conceito de prática pedagógica. In: Práticas pedagógicas e elementos articuladores/org. Maria Cristina Borges da Silva, Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná.

Veiga, Ilma Passos (org.) (2012). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papirus.

Vygotsky, L. S. (1987). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido: 13 de março de 2024 | **Aceito:** 12 de outubro de 2024 | **Publicado:** 31 de dezembro de 2024



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.