



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA – PPGEICIMA
MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

FERNANDA SEABRA FÉLIX

**VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES ACERCA DAS
ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO APLICADAS NAS AULAS DO
COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA.**

SÃO CRISTÓVÃO

2022

FERNANDA SEABRA FÉLIX

**VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES ACERCA DAS
ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO APLICADAS NAS AULAS DO
COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), para exame de defesa, como requisito para obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Linha de pesquisa: Currículo, Didáticas e Métodos de Ensino das Ciências Naturais e Matemática.

Orientadora: Yzila Liziane Farias Maia de Araújo.

SÃO CRISTÓVÃO
2022

FERNANDA SEABRA FÉLIX

**VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES ACERCA DAS
ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO APLICADAS NAS AULAS DO
COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), para exame de defesa, como requisito para obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovada em 31 de março de 2022.

Banca examinadora

Profa. Dra. Yzila Liziane Farias Maia de Araújo
(UFS/PPGECIMA – Orientadora)

Profa. Dra. Adjane da Costa Tourinho e Silva
(UFS/PPGECIMA – Interno)

Profa. Dra. Márcia Furlan de Almeida
(UFS – Externa)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

F316v Félix, Fernanda Seabra.
Violência no espaço escolar: reflexões acerca das estratégias de prevenção aplicadas nas aulas do componente curricular projeto de vida / Fernanda Seabra Félix; orientadora Yzila Liziane Farias Maia de Araújo. – São Cristóvão, SE, 2022.
150 f.; il.

Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)
– Universidade Federal de Sergipe, 2022.

1. Educação. 2. Violência na escola. 3. Valores sociais. 4. Comportamento humano. 5. Cultura. I. Araújo, Yzila Liziane Farias Maia de, orient. II. Título.

CDU 37.06



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - PPGECIMA



VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES ACERCA DAS
ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO APLICADAS NAS AULAS DO COMPONENTE
CURRICULAR PROJETO DE VIDA

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
31 DE MARÇO DE 2022

Documento assinado digitalmente
gov.br
YZILA LIZIANE FARIAS MAIA DE ARAÚJO
Data: 25/05/2022 09:31:46-0300
<https://www.tripa.gov.br/verificador-dl4>

PROFA. DRA. YZILA LIZIANE FARIAS MAIA DE ARAÚJO

PROFA. DRA. MARCIA FURLAN DE ALMEIDA

PROFA. DRA. ADJANE DA COSTA TOURINHO E SILVA

Agradecimentos

Aos meus pais, cujo empenho durante suas vidas foi de proporcionar uma educação de qualidade, galgada com muito esforço e dedicação.

Ao meu marido Alexsandro Martins que durante todo o período do curso, me apoiou e me deu a segurança de conseguir finalizar.

Ao meu filho Antônio Roberto, pela paciência, pois soube entender que nos momentos mais tensos eu precisava de tranquilidade para desenvolver as atividades.

Aos meus tios e irmãos que foram importantes no momento mais difícil de minha vida, marcado pela perda de minha mãe, onde todos estiveram e ainda estão ao meu lado, me apoiando e estimulando a minha continuidade no curso.

À minha orientadora, que também foi muito importante em momentos de fragilidade, dando-me suporte para continuar em frente.

Às minhas amigas de curso, onde durante toda a trajetória pude contar com o apoio e carinho.

Resumo

Atualmente é percebido o quanto se tem falado sobre educação, principalmente no que diz respeito às novas demandas que vão surgindo perante as contínuas inovações tecnológicas, pelas quais a sociedade está sendo submetida. Diante dessas perspectivas, surge a necessidade de mudanças de comportamento em prol do desenvolvimento de habilidades que promovam nesses indivíduos a capacidade de se tornarem adaptáveis, flexíveis, independentes e com responsabilidades para atuarem como cidadãos ativos, participando da construção de uma sociedade justa e igualitária e não somente cidadãos que movem o mercado de trabalho. Para tal, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018), propõe um conjunto de competências a serem desenvolvidas nos estudantes de todo o país, dentre estas, o Projeto de vida, tendo como objetivo central fazer com que os alunos sejam capazes de tomadas de decisões com base em valores e princípios trabalhados no espaço escolar. No tocante aos desafios que se impõem perante os caminhos para prevenção da violência escolar, Charlot (2002) e Sposito (2012) corroboram com o mesmo pressuposto de que a instituição escola deve apresentar uma ressignificação em seu papel, ou seja, possibilitar em seu interior práticas pedagógicas que propiciem novas perspectivas de modo a atribuir significados positivos durante o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Contudo, a presente pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética/UFS com o CAEE: 51235021.1.0000.5546, apresenta-se do tipo exploratória-descritiva, com abordagem qualitativa, cujo objetivo principal visa promover uma reflexão acerca da violência escolar numa perspectiva de refletir sobre estratégias de prevenção/redução, desenvolvidas pelos docentes envolvidos no componente curricular Projeto de Vida, nas escolas de ensino médio integral do Estado de Sergipe, onde foi utilizado para a coleta de dados a entrevista semiestruturada e o tratamento de dados, a Análise Textual Discursiva, contando com a participação de cinco docentes da rede que ministraram o Projeto de Vida antes como também durante a pandemia do COVID-19. Deste modo, os resultados nos mostraram dois tipos de práticas recorrentes no espaço escolar quando referidas à prevenção/redução de violência: ações de mobilização de comportamentos que visam boa convivência e tolerância; e ações interventivas, onde estas revelam práticas docentes aplicadas por alguns dos professores de forma intencional, de cunho preventivo, porém pontuais e descontínuas. Diante desta perspectiva, sugere-se que as práticas de prevenção precisam ser desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem, principalmente neste novo componente curricular, cuja intencionalidade é de desenvolver o socioemocional de seus educandos para que construam relações interpessoais favoráveis ao seu desempenho tanto na esfera pessoal como profissional.

Palavras-chave: Educação. BNCC. Valores. Cultura de paz.

Abstract

It is currently perceived how much has been said about education, especially with regard to the new demands that arise in the face of continuous technological innovations, by which society is being subjected. In view of these perspectives, there is a need for behavioral changes in favor of the development of skills that promote in these individuals the ability to become adaptable, flexible, independent and with responsibilities to act as active citizens, participating in the construction of a fair and egalitarian society and not only citizens who move the labor market. To this end, the (BNCC, 2018) proposes a set of skills to be developed in students across the country, among them, the Life Project, with the central objective of making students capable of taking of decisions based on values and principles worked in the school space. Regarding the challenges that are imposed on the ways to prevent school violence, Charlot (2002) and Sposito (2012) corroborate the same assumption that the school institution must present a resignification in its role, that is, enable pedagogical practices that provide new perspectives in order to attribute positive meanings during the development of children and adolescents. However, this research, approved by the Ethics Committee/UFS with CAEE: 51235021.1.0000.5546, is exploratory-descriptive, with a qualitative approach, whose main objective is to promote a reflection on school violence in a perspective of reflecting on prevention/reduction strategies, developed by teachers involved in the Life Project curricular component, in integral high schools in the State of Sergipe, where semi-structured interviews and data processing, Discursive Textual Analysis, were used for data collection. with the participation of five teachers from the network who taught the Life Project before as well as during the COVID-19 pandemic. In this way, the results showed us two types of recurrent practices in the school space when referring to the prevention/reduction of violence: actions to mobilize behaviors that aim at good coexistence and tolerance; and interventional actions, where these reveal teaching practices applied by some of the teachers intentionally, of a preventive nature, but punctual and discontinuous. In view of this perspective, it is suggested that prevention practices need to be developed throughout the teaching and learning process, especially in this new curricular component, whose intention is to develop the socio-emotional of their students so that they build interpersonal relationships favorable to their performance both personally and professionally.

Keywords: Education. BNCC. Values. Culture of peace.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxograma levantamento das fontes.....	34
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Bases de dados utilizadas	32
Quadro 2: Síntese da F01.....	36
Quadro 3: Síntese da F02	37
Quadro 4: Síntese da F03	37
Quadro 5: Síntese da F04.....	38
Quadro 6: Síntese da F05	38
Quadro 7: Síntese da F06.....	38
Quadro 8: Síntese da F07	39
Quadro 9: Síntese da F08.....	39
Quadro 10: Síntese da F09	40
Quadro 11: Síntese da F10.....	41
Quadro 12: Síntese da F11	41
Quadro 13: Síntese da F012.....	41
Quadro 14: Síntese da F13	42
Quadro 15: Síntese da F14	42
Quadro 16: Síntese da F15	43
Quadro 17: Síntese da F16	43
Quadro 18: Síntese da F17	44
Quadro 19: Panorama geral sobre BNCC, Projeto de Vida e possíveis teorias de aprendizagem.....	65
Quadro 20: Informações sobre o tema escolhido	67
Quadro 21: Princípios ativos do Behaviorismo skinneriano	78
Quadro 22: Fenômenos de aprendizagem recorrentes.....	78
Quadro 23: Formação docente face ao componente curricular Projeto de Vida	89
Quadro 24: Contribuições do Projeto de Vida no ambiente escolar.	93
Quadro 25: Práticas de prevenção à violência escolar e ao cyberbullying.	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Produções selecionadas.....	35
Gráfico 2: Publicações/ano	35
Gráfico 3: Publicações/localização	35
Gráfico 4: Publicações/áreas do conhecimento.....	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ATD** – Análise Textual Discursiva
- BNCC** – Base Nacional Curricular Comum
- BDTD** – Base de Dados de Teses e Dissertações
- BVS** – Biblioteca Virtual da Saúde
- CONSED** – Conselho Nacional de Secretários da Educação
- DASE** – Departamento de Apoio ao Sistema Educacional de Sergipe
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- FAP** – Fenômenos de Aprendizagem
- GEM** - Global Entrepreneurship Monitor
- IAS** – Instituto Ayrton Senna
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** – Ministério da Educação
- OCDE** - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
- OMS** – Organização Mundial da Saúde
- PAT** – Princípios Ativos
- PNE** – Plano Nacional da Educação
- PNLD** – Plano Nacional do Livro Didático
- PPGECIMA** – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
- PSE** – Programa Saúde na Escola
- PV**- Projeto de Vida
- SEDUC** - Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura
- TICs** -Tecnologias de Informação e Comunicação
- UFS** – Universidade Federal de Sergipe
- UNDIME** - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF** - Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

Sumário

Apresentação.....	14
Introdução.....	16
Objetivo geral.....	20
Objetivos específicos.....	20
CAPÍTULO I.....	21
Review: o que sabemos sobre violência escolar e o que se tem produzido sobre as práticas de prevenção.....	21
1.1 Violência escolar no Brasil: um pouco da história.....	21
1.2 Breves reflexões epistemológicas sobre a violência com base nas relações de poder e sociedade disciplinar proposta por Michel Foucault.....	24
1.3 Violência escolar e caminhos para prevenção: o que dizem os autores....	29
1.4 Metodologia.....	31
1.5 Resultados e discussão.....	32
1.6 Algumas considerações.....	51
CAPÍTULO II.....	54
Teorias de aprendizagem: Um olhar voltado para a BNCC, suas propostas e possíveis afinidades com temas trabalhados no componente curricular Projeto de Vida.....	54
2.1 O que nos mostram as teorias de aprendizagem: breves considerações ...	55
2.2. BNCC e Projeto de Vida: propostas, conexões e possíveis afinidades com algumas teorias de aprendizagem.....	61
2.3 Meu corpo e minha mente – meus cuidados: breves apontamentos do tema, contido no livro didático do Projeto de Vida sob a ótica das eventuais teorias de aprendizagem possivelmente refletidas na BNCC.....	65
2.4 Algumas considerações.....	68
CAPÍTULO III.....	70

Contribuições significativas do Behaviorismo radical skinneriano nas aulas integradoras de Projeto de Vida: possíveis caminhos para prevenção de violências no espaço escolar	70
3.1 Noções sobre a violência escolar e a importância do Projeto de Vida, ferramenta para prevenção e cultura ao respeito:	71
3.2 A epistemologia do Behaviorismo skinneriano: condicionamento operante, chave para o comportamentalismo	73
3.3 Fenômenos de aprendizagem do modelo behaviorista de Skinner, presentes na aula integradora: a paz no “melhor mundo do mundo” de Projeto de Vida	76
3.4 Análise dos possíveis pontos fortes e fracos decorrentes do behaviorismo de Skinner	80
3.5 Opções para corrigir ou realinhar as fragilidades identificadas.....	81
3.6 Algumas Considerações	82
CAPÍTULO IV.....	83
O componente curricular Projeto de Vida: práticas e/ou estratégias para prevenção e/ou redução da violência escolar	83
4.1 Metodologia	85
4.2 Resultados e Discussão	88
Considerações finais	105
Referências.....	108
Anexos	115

Apresentação

Pois bem, discursar sobre meu projeto de vida trouxe-me uma atenção para as questões que estão sendo trabalhadas também nas escolas: quem sou eu? O que eu quero ser? O que eu quero ter? Como ter uma vida baseada no equilíbrio socioemocional?

São questões que hoje, planejando minhas aulas para meus alunos, vêm de encontro à minha vida pessoal e profissional, promovendo uma verdadeira autoanálise tanto da pessoa quanto da professora em sala de aula, antes de ingressar no programa de pós-graduação no ensino de Ciências e Matemática da UFS, em 2020.1.

Desde cedo queria ser médica, fui muito estudiosa em minha vida escolar, gostava muito de tirar notas boas e chegar sempre orgulhosa em casa para comentar com meus pais. Era uma espécie de agradecimento que eu devia pois éramos de uma família humilde, porém trabalhadores que se esforçaram ao máximo para nos dar uma boa educação.

Meu pai professor, minha mãe secretária escolar, ou seja, fui criada em um ambiente onde meus familiares estavam ligados à escola e mesmo assim continuava almejando ser médica com o intuito de dar uma velhice sossegada aos meus pais.

Contudo, acabei fazendo vestibular para Biologia, comecei a estudar e logo também comecei a trabalhar ministrando aulas numa escola perto onde moro até hoje. Tomei gosto pela profissão e comecei a ter lucros, pois o dono da escola gostava muito do meu trabalho e de uma hora para outra já estava lecionando todas as turmas do Fundamental II, consequência disto: larguei o curso.

Dali em diante foi só trabalho, desempenhando a profissão com amor, porém sem embasamento pedagógico necessário para atualizar minhas práticas. Nesse período fiquei engessada, uma professora automática, autoritária só com objetivos de ter somente o controle em sala.

Por conseguinte, em um dado momento percebi que tinha que mudar, pois a cada ano recebia alunos diferentes e minhas práticas já não estavam mais adequadas. Assim, tomei uma decisão muito importante, saí das escolas e fui atrás do sonho esquecido, ou seja, voltar e concluir o curso que tanto amava.

Aí entra meu segundo momento, aonde voltei para UFS depois de mais ou menos vinte anos e segui com meu propósito de ter meu diploma. Passei muitas dificuldades pois não estava no mercado de trabalho, mas tive sempre apoio do meu marido e da minha mãe, que foram muito importantes nesse momento.

Durante minha formação, procurei cursar muito mais matérias ligadas à educação, pois estava ciente que aquele novo contexto em que estava inserida exigia muito mais conhecimentos pedagógicos que os específicos. Nesse período, participei de um estágio não obrigatório ofertado pela SEDUC/Se, onde tive atuação no DASE (Departamento de Apoio ao Sistema Educacional) e inserida no Programa Saúde na Escola (PSE).

A partir deste estágio, tive meu primeiro contato com o tema ao qual desenvolvi minha monografia e atualmente a dissertação de mestrado: Violência escolar, em uma época marcada por várias recorrências de eventos violentos em certas escolas da rede, me remetendo a partir daí a refletir sobre nossas práticas, que muitas vezes podem se tornar fatores desencadeadores de violências e indagar o que de fato os docentes precisam desenvolver para reverter tais situações.

Logo, investigar a violência e aprimorar meus conhecimentos sobre, tornou-se muito importante pois, realmente iniciei um processo de autorreflexão em minhas práticas pedagógicas, em que gradativamente fui adquirindo novas posturas, novos olhares e novas perspectivas quanto ao processo de ensino-aprendizagem pautados numa cultura de respeito as diversidades e ao estabelecimento de relações, vínculos positivos em toda a comunidade escolar, sendo assim, minha passagem pelo PSE marcada por grande aprendizado.

Deste modo, saí da graduação com um bom embasamento das práticas a serem desenvolvidas em sala, com uma mentalidade mais apurada, querendo agregar minhas experiências aos conhecimentos adquiridos durante o curso, aumentando ainda mais minha paixão pela educação.

Enfim, fazendo essa trajetória, vejo a Fernanda de antes como uma profissional somente transmissora de conhecimentos, sem saber sobre práticas que envolvessem currículo, avaliação, competências socioemocionais, voltados para a construção dos saberes junto com os alunos e que foi preciso sentir na pele a necessidade de mudar o perfil de professora transmissora para professora transformadora.

Introdução

O tema violência escolar, muito pouco ainda estudado em nosso país, é por deveras um fenômeno complexo, em que demanda do estudioso dessa área um entendimento que abranja uma diversidade de perspectivas, cujo intuito não é trazer uma concepção universal que sirva para remediar todas as situações que envolvam violências no espaço escolar, mas contemplar contribuições acerca do tema que se façam conhecer suas particularidades e estratégias voltadas para prevenções. Porém, o conceito de violência escolar atualmente adotado, é explanado pela UNESCO (2019), como um fenômeno que envolve: a violência física, que inclui os castigos físicos; a violência psicológica, que inclui o abuso verbal; a violência sexual, que inclui o estupro e o assédio; e o bullying, que inclui cyberbullying.

De modo geral, é importante entender que violência é um fenômeno presente em todas as sociedades, intimamente ligada aos seus períodos históricos e sociais em que suas especificidades só podem ser obtidas a partir de investigações que considerem questões como cultura, política, economia e até mesmo o psicossocial dos indivíduos como peças fundamentais.

No que diz respeito à escola, este fenômeno é antigo, apesar de que para a opinião pública, segundo Charlot (2002), tenha surgido na década de 1980 e se desenvolvido na década de 1990, mas que historicamente não é novo, sendo construído e estabelecido nesse espaço no decorrer dos tempos, por meio de relações de poder impostas por uma sociedade que buscava na disciplinarização produzir indivíduos cujos corpos são controlados por essa microfísica do poder, como aponta (FOUCAULT, 1999).

A partir daí, estudiosos buscam uma melhor forma de conhecer a violência que se dá no espaço escolar, sendo impulsionados pela dimensão que este tomou quando abordado na escola. O que se observa perante tais situações, é que a instituição escola, deixou de ser um espaço privilegiado de socialização, construção de saberes, transformando-se em um cenário de eventos que deixam todos ali presentes perplexos pela proporção em que são evidenciados e que a cada passo de tempo dado, vem adquirindo formas cada vez mais refinadas, segundo (ABRAMOVAY, 2015).

Muitos atribuem a recorrência de eventos de violências na escola como reflexo de uma sociedade em transformação, cujas lutas contra as desigualdades acabaram penetrando neste espaço que antes considerado seguro, hoje, palco de eventos com traços de violência. De certo modo, as lutas sociais declaradas pelas sociedades e que visam

combater as desigualdades, são as maquinarias para produção de violências, alcançando infelizmente às portas da escola.

É percebido então que neste espaço, repousam tensões cotidianas, como defende Charlot (2002), em que a qualquer momento podem servir de eclosão para fatos violentos, justificados pela ideia de que problemas sociais, multiplicidade de culturas presente em seu interior, tornam-se faíscas para conflitos. Para tanto, é importante se atentar para a questão de que conflitos são precisos, movem as transformações sociais em diversas perspectivas, mas o fato é que se a escola não exercer seu papel de formadora de cidadãos conscientes e ativos por uma sociedade justa e igualitária, conseqüentemente seu âmbito se transforma em lócus de violências. Assim, diante dessas tensões que são expostas, trabalhos e eventos estão atualmente sendo direcionados para o tema, cujo intuito é promover reflexões acerca da problemática, expondo as realidades escolares e propor maneiras de diminuir e prevenir as violências no âmbito escolar.

Para tal, a UNESCO em 2019, publicou um relatório cujo objetivo foi de fornecer dados recentes disponíveis sobre a natureza, a abrangência e o impacto da violência escolar e do bullying, bem como sobre as iniciativas que abordam o problema. Assim, tal documento vem trazer não só sua concepção de violência escolar e bullying, como informações importantes sobre esses fenômenos com o intuito de apresentar reflexões sobre planejamento e sugestões para implementação de programas efetivos de prevenção e combate à violência escolar e bullying.

Do mesmo modo, o relatório de Monitoramento Global da Educação (GEM), edição de 2020, vem trazer também um panorama sobre os principais fatores da exclusão de estudantes em sistemas educacionais de todo o mundo, incluindo histórico, identidade e habilidades, onde segundo tal, 258 milhões de crianças e jovens foram totalmente excluídos da educação, tendo a pobreza como o principal obstáculo ao acesso e que durante a pandemia da COVID-19, estima-se que cerca de 40% dos países de renda baixa e média-baixa não apoiaram os estudantes desfavorecidos durante o fechamento temporário das escolas, uma verdadeira violência aos direitos a educação desses jovens.

Vale lembrar que, em 2017, aqui no Brasil, foi homologado um documento normativo denominado BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC), em que estabelece as aprendizagens comuns a todos os cidadãos brasileiros inseridos na escola. Neste documento, são adotadas dez competências gerais que se alinham aos componentes curriculares de toda educação básica, onde uma delas relaciona-se para a formação

socioemocional dos estudantes e seu Projeto de Vida, tornando-se aliados importantes às práticas de prevenção e cultura de respeito e paz.

No tocante ao Projeto de Vida, este atualmente, é a centralidade do sistema de ensino pautado na formação integral dos educandos, trazendo em sua proposta o desenvolvimento integral, trabalhando as dimensões não só cognitiva, mas pessoal, social, emocional e a profissional, cuja intencionalidade é estimulá-los a construir e traçar metas e objetivos que irão norteá-los ao longo de sua jornada escolar. Desta forma, docentes envolvidos neste componente, devem apresentar práticas pedagógicas que contemplem tais propostas para que de fato se efetive a formação integral dos indivíduos.

Como se observa, muitos são os desafios que o sistema educacional, em especial o brasileiro, a serem enfrentados no que concerne ao fenômeno aqui estudado. Para tanto, tais desafios impostos, põem em questão as práticas pedagógicas tradicionais, pois estas continuam fora do contexto da atual realidade social e trabalhadas no cotidiano escolar, convergindo à formação cognitiva dos indivíduos. Por outro lado, a educação integral vem nos propor um novo olhar para o processo de ensino-aprendizagem, onde as práticas docentes precisam estar alinhadas para a formação integral do indivíduo, contemplando as dimensões não só cognitiva, mas física, emocional e social.

Com base no que foi exposto aqui, nota-se que se faz necessário desenvolver mais trabalhos que contemplem a temática abordada, pois ainda há uma dificuldade de entendimento perante os estudiosos do campo no que diz respeito a se chegar a uma concepção que consiga revelar os caminhos efetivos para prevenir as diversas especificidades da violência escolar.

Partindo desta proposição, a presente pesquisa lança questões norteadoras que orientarão a busca por respostas e que poderão servir para a evolução dos estudos nesta área: quais práticas/estratégias estão sendo desenvolvidas pelos docentes do componente Projeto de Vida que visam a prevenção da violência escolar? No tocante ao Projeto de vida, quais contribuições significativas estão sendo válidas para abrir caminhos para uma cultura de paz no espaço escolar? Para tanto, com o intuito de situar e promover um entendimento do fenômeno, procurou-se nos próximos capítulos evidenciar uma visão mais acurada sobre o objeto de estudo em questão, além de buscar entendimentos a respeito das práticas e contribuições do componente curricular Projeto de vida no tocante à prevenção de violências na escola.

Assim, no que se refere ao **primeiro capítulo**, este vem trazer um mapeamento das produções científicas no Brasil, por meio de uma pesquisa bibliográfica sistemática

sobre o que se tem produzido a respeito das práticas aplicadas no espaço escolar, numa perspectiva de expor não só a relevância do estudo, mas também revelar possíveis atualizações ou lacunas sobre o campo investigado, além de promover uma reflexão acerca do que sabemos sobre a violência escolar numa visão evidenciada pelos autores que fazem parte desta área de estudo. Já no **segundo capítulo**, por meio de uma revisão bibliográfica, foi levantada uma discussão e reflexão sobre as principais teorias de aprendizagens evidenciadas em uma área do conhecimento presente nos livros didáticos do componente Projeto de Vida aprovados pelo PNL D 2021, levando em consideração as propostas da BNCC, buscando nesse contexto elucidar as suas aproximações e distanciamentos.

No **terceiro capítulo**, foram abordadas as contribuições significativas do comportamentalismo e seus possíveis caminhos traçados no desenvolvimento de uma aula integradora de Projeto de Vida para prevenção da violência numa perspectiva de mudança de comportamento dos estudantes em prol do respeito às diversidades estabelecidas na escola. Convém ressaltar que os capítulos dois e três, por estarem engajados em temas que envolvem teorias de aprendizagem, BNCC e Projeto de Vida, foram enviados e aceitos cada um deles como capítulos de livros e conseqüentemente publicados (Anexo B).

Por fim, o **quarto capítulo** apresenta reflexões sobre a inserção curricular do Projeto de vida no ensino médio integral da rede pública do Estado de Sergipe, como sendo base de desenvolvimento de práticas docentes que contemplam não só as habilidades socioemocionais como também àquelas voltadas para uma cultura de paz, prevenindo ocasionalmente eventos possíveis de violência através de mudanças de comportamento dos estudantes.

Objetivo geral

Promover uma reflexão acerca da violência escolar, baseadas em estratégias de prevenção/redução, desenvolvidas pelos educadores envolvidos no Projeto de Vida no espaço escolar.

Objetivos específicos

- Analisar produções científicas que estão sendo desenvolvidas no ambiente escolar e que refletem sobre a prática de prevenção da violência na escola;

- Discutir sobre quais teorias de aprendizagem refletidas pela BNCC, estão sendo evidenciadas em uma área de conhecimento presente nos livros didáticos do componente curricular Projeto de vida, aprovados pelo PNLD 2021, que podem servir de base para estratégias de prevenção à violência na escola;

- Refletir sobre as influências do comportamentalismo, no tocante à mobilização de condutas positivas e relações interpessoais favoráveis ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais necessários para uma educação integral;

- Analisar as contribuições do Projeto de vida sobre os educandos, no tocante as práticas de prevenção/redução de ações de violência para promoção de uma cultura de paz e respeito;

CAPÍTULO I

Review: o que sabemos sobre violência escolar e o que se tem produzido sobre as práticas de prevenção

Estudar a violência no espaço escolar não tem sido tarefa fácil de ser cumprida pois é um campo complexo que segundo Sposito (2012), ao procurar analisar as causas e relações que geram comportamentos violentos na escola, demanda não só reconhecimento das especificidades dos fatos como também a compreensão dos processos mais abrangentes que produzem este fenômeno como um elemento da vida social e da instituição escola. Essa dificuldade de entender e atribuir fatores que se relacionam à violência no espaço escolar se deve ao fato de que ao pesquisar estudos que abordam este tema, percebe-se que estes apresentam uma diversidade de perspectivas que impossibilita os estudiosos construir um conceito genérico que seja capaz de conduzir com mais clareza seu entendimento.

Assim, o presente capítulo tem como objetivos, trazer contribuições gerais acerca da história da violência escolar no Brasil, breves considerações sobre as concepções e possíveis caminhos para prevenção, atribuídas pelos principais autores que se dedicam ao estudo, como Abramovay (2013, 2015), Charlot (2002), Debarbeix (2002) e Sposito (2012), apresentar uma reflexão deste fenômeno na perspectiva de Foucault (1999) e mapear as informações necessárias sobre o que se tem produzido a respeito das práticas preventivas no espaço escolar, por meio de um levantamento bibliográfico das produções científicas produzidas no recorte temporal 2016 a 2020, na possibilidade de desvelar possíveis atualizações e/ou lacunas sobre o campo investigado.

1.1 Violência escolar no Brasil: um pouco da história

De modo geral, é sabido que o processo educativo tem como objetivo, formar indivíduos com competências que promovam o seu desenvolvimento intelectual, social, cultural, físico e econômico. Perante tal proposição, observa-se que esse processo foi construído a base de um sistema disciplinar que segundo as ideias propostas por Foucault e discutidas mais adiante, as relações de poder foram estabelecidas nessa instituição com o intuito de aperfeiçoar de forma autoritária corpos dóceis para servirem de massa de manobra neste sistema de produção capitalista ao qual estão inseridos.

O sistema autoritário da escola no decorrer dos tempos, ganhou elementos que promoveram seu fortalecimento, tais como a observação, a punição e a avaliação a tornaram um espaço de reprodução de padrões hegemônicos impostos pela sociedade

disciplinar, observada ainda atualmente. No que se refere a punição, é sabido que foi uma das práticas mais aplicadas no espaço escolar, com o objetivo de disciplinar alunos cujos comportamentos não eram considerados satisfatórios.

Para Marcelino et al. (2017), o uso do castigo utilizado em meados da década de 70, está associado a indisciplina, não apenas nas escolas, como também pelos familiares, onde o objetivo era promover uma educação com base na ética e princípios morais. Ainda segundo estes autores, a palmatória foi o instrumento mais utilizado nas práticas de punição no mundo,

[...] cujo emprego no Brasil se deu por volta do século XVI a partir dos jesuítas como forma de disciplinar os indígenas resistentes à aculturação. A prática do uso da palmatória foi perpetuada pela escravidão africana, sendo que os senhores a utilizavam como um dos castigos aplicados aos negros desobedientes. Não é possível precisar em que momento a palmatória migrou para a escola. Observou-se que ao longo do século XIX, em várias províncias, as legislações se preocuparam em proibir e/ou disciplinar o seu uso determinando o número máximo de palmadas, para cada tipo de transgressão ou mau comportamento. (MARCELINO et al., 2017, p.22).

Rosa e Duarte (2008) complementam que o símbolo da violência na educação tradicional, de fato foi a palmatória, introduzida pelos Jesuítas e só abolida definitivamente do meio escolar com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que reconheceu os direitos fundamentais e proibiu toda e qualquer forma de constrangimento.

Contudo, professores e as informações de conhecimento público pensam na violência como um fenômeno novo, que teria surgido nas décadas de 80 a 90, mas como afirma Charlot (2002), historicamente a questão não é tão nova assim, onde as relações entre alunos e professores nas décadas de 50 e 60 já se apresentavam bastante grosseiras nos estabelecimentos de ensino profissional. Corroborando com o autor acima, Abramovay (2013), ainda reforça que com o passar do tempo, a violência foi ganhando traços mais graves e transformou-se num problema social bastante preocupante, onde ela o atribui ao fato das escolas perderem o vínculo com a comunidade e conseqüentemente incorporando a violência cotidiana da sociedade no espaço escolar.

Diversas pesquisas, têm buscado realizar um panorama da violência escolar, trazendo informações importantes não só sobre as causas, mas as conseqüências, efeitos sobre alunos, como também a comunidade escolar, onde para a autora supracitada, os primeiros trabalhos realizados no Brasil, datam da década de 70, em que pedagogos procuravam explicações para o aumento desse fenômeno no interior da instituição.

Convém ressaltar, segundo Duarte e Rosa (2008), estudos anteriores a década de 70 estavam relacionados a violência praticada pelos professores sobre seus alunos por meio de castigos físicos e morais, e que ainda nessa linha de pensamento, até o início dos anos 80, a escola ainda se mantinha excludente no que concerne ao acesso e prevalecia práticas embasadas na autoridade disciplinar desempenhada pelo professor.

Sposito (2012), vem afirmar que estudiosos da área explanam que o tema no Brasil começou a ser evidenciado nos anos 80, ou seja, com a redemocratização do país, a sociedade impôs o acesso à educação, conseqüente houve uma massificação onde não estando preparada para receber as demandas dessa nova clientela, a escola começa também a enfrentar problemas de segurança tanto dentro quanto fora de seu ambiente.

Ainda nesse contexto, Gonçalves e Sposito (2002) reforçam que a conjuntura política da época foi marcada por intensos debates sobre a democratização da escola para a promoção de um maior acesso e melhorias no sistema de ensino, propondo uma gestão democrática interna bem como a abertura deste espaço nos fins de semana para a comunidade desenvolver atividades esportivas e culturais. Entretanto, essa época foi tangida pela violência contra o patrimônio escolar, sendo evidenciados depredações, pichações cometidas na maioria das vezes por ex-alunos excluídos no processo educacional pela escola a qual se encontrava naquele período histórico em transição, segundo (ROSA; DUARTE, 2008).

Contudo, ainda segundo as autoras supracitadas, o fenômeno da violência nos estabelecimentos escolares só se torna visível através das demandas por segurança pública, notificadas pelas comunidades de periferia urbanas e reveladas pela mídia onde, denunciavam os atos de vandalismo nas instalações físicas das escolas, principalmente nos finais de semana em que estas abriam suas portas para a comunidade. Em conseqüência, há um acordo de que era preciso resguardar o patrimônio escolar, fechando assim seus portões para a comunidade em que estava inserida, sendo percebida pela sociedade como uma violência contra a escola.

Já na década de 90, Abramovay (2013), Rosa e Duarte (2008), Sposito (2012), advogam que o foco passa a ser as agressões interpessoais principalmente entre os educandos. Nesse período, para as autoras citadas, além da continuidade dos atos de vandalismo, surgem novas configurações de práticas violentas, sobretudo as agressões físicas entre alunos e primeiros casos de agressões envolvendo professores, onde tais práticas surgiam no interior do espaço escolar, observados principalmente nos momentos

considerados ociosos dos educandos, ou seja, sem aulas e sem a presença de agentes para observar e controlar os comportamentos.

Para tal, Abramovay (2013), Rosa e Duarte (2008), expõem que no final dos anos 90 e início de 2000, a preocupação com a violência nas escolas cresceu, onde foram realizadas pesquisas amplas com enfoques para o conceito de violência escolar, perspectivas de vitimização no ambiente, bem como a busca por fatores externos e internos que prevaleciam o desenvolvimento deste fenômeno.

A violência escolar atualmente vem adquirindo novas formas, como o cyberbullying, uma modalidade de violência praticada virtualmente e que segundo a Unesco (2019), é um problema crescente, onde dados provêm de pesquisas conduzidas em países industrializados e demonstram a proporção de crianças e adolescentes afetados pelo cyberbullying varia de 5% a 21%, sendo as meninas mais propensas a sofrer essa forma de bullying do que os meninos. A socióloga Abramovay (2013), ainda reforça que estudos realizados ao longo dos últimos anos por órgãos internacionais, veem apresentando um aspecto inovador que está correlacionado às representações de crianças e adolescentes que estudam nas escolas analisadas, trazendo consigo conceitos de violência verbal, simbólica, racial e psicológica.

Diante do exposto, percebe-se que a violência escolar antes era tratada como questões de indisciplina e que no decorrer das décadas foi se transformando em um problema social sério, adquirindo novas modalidades que impactam de forma negativa o cotidiano da escola.

Por fim, é notório que o tema em questão requeira uma necessidade de conhecimentos específicos, produções científicas que abordem cada vez mais sobre o cotidiano escolar, as relações que ali se estabelecem, para contribuir com o desenvolvimento de metodologias que visem lidar com as situações de violências. Além disso, estudos direcionados para o Brasil, devem exigir do pesquisador um nível de entendimento que considere as questões não só históricas e geográficas, mas também sociais, culturais, políticas e econômicas.

1.2 Breves reflexões epistemológicas sobre a violência com base nas relações de poder e sociedade disciplinar proposta por Michel Foucault

Para entendermos um pouco mais sobre a violência escolar, faz-se necessário desenvolver reflexões sobre a forma como as relações de poder circulam na instituição escolar a partir da perspectiva de sociedade disciplinar de Michel Foucault (1999). Sua

breve biografia aqui apresentada, foi com base nas obras de Castro (2015) e Didier (1990), autores cujos conhecimentos se entrelaçam sob a vasta obra de Foucault. Deste modo, Paul-Michel Foucault, nascido em 15 de outubro de 1926, na cidade de Poitiers na França, veio de uma família rica, onde grande parte de seus familiares estavam envolvidos na medicina, como seu pai, doutor cirurgião bastante prestigiado na cidade, e conforme Didier (1990), em sua obra, pertencia à boa burguesia provinciana, tendo uma educação rigorosa, a base das tradições seguidas pela família.

Não muito brilhante em matemática, porém com excelentes notas em francês, história, grego e latim, Foucault, concluíra seus estudos em meados do final da segunda guerra mundial, em sua cidade natal, descartando desde então, a possibilidade de seguir os passos de seu pai Paul Foucault, onde, vai para Paris com intenção de ingressar na École Normale Supérieure, considerada a sementeira intelectual na área das humanidades em que ali formaram filósofos a exemplo de Sartre e Bourdier, afirma (CASTRO, 2015).

Em 1946, Foucault ingressa na École e sua vida muda de forma radical, pois não foi fácil sua convivência, apresentava-se como um rapaz solitário, arisco, estabelecendo relações interpessoais conflituosas, sendo de maneira geral detestado por seus colegas, que o viam como um louco, como descreve (DIDIER, 1990). Ainda segundo este autor, Foucault, não estava se adaptando a sua nova vida nem conseguindo se sujeitar ao tipo de sociabilidade exigido pela École Normale Supérieure. Em consequência, deixa-se abater e em 1948 tenta suicídio, tendo seu primeiro contato com a psiquiatria, pelo qual descobre-se sua homossexualidade, traçando desta maneira uma trajetória conturbada e marcada por várias tentativas de suicídio, mas que obteve suas licenciaturas em filosofia e psicologia, diploma de especialização em psicopatologia e atuando como professor de psicologia na Universidade de Lille (1954-1957).

De lá para cá, muitas foram as obras desse filósofo contemporâneo, considerado dentre muitos estudiosos, o mais polêmico, por possuir uma crítica sobre si mesmo, em que seus estudos e pensamentos estão correlacionados ao biopoder e a sociedade punitiva. Convém ressaltar que biopoder para Foucault (1999), era considerado como sendo uma tecnologia política do corpo, em que essa microfísica do poder, esse investimento político sobre o corpo está ligado por meio de relações complexas e recíprocas em que este, é submetido não só as relações de poder como também às forças de dominação. Foi com base em Foucault, segundo Veiga-Neto (2007), que se pôde compreender a escola como

um moinho que articula poderes que ali circulam com saberes que ali ensinam, sejam eles pedagógicos ou não.

Para tanto, “Foucault trata principalmente do tema poder, pois para ele não está localizado em uma instituição, e nem tampouco como algo que se cede, por contratos jurídicos ou políticos. O poder em Foucault reprime, mas também produz efeitos de saber e verdade” (FERREIRINHA; RAITZ, 2010, p.369). Assim, nessa relação entre poder e saber, Foucault (1999) afirma que este produz saber e ambos estão implicados, onde não há relação de poder sem constituição correlata a um campo de saber e que não seria a atividade de um sujeito de conhecimento que produziria tal saber, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o constituem, determinam as formas e os campos de conhecimento.

É nessa perspectiva que autores como, Abramovay (2013, 2015), Charlot (2002) e Sposito (2012), corroboram da ideia de uma “violência da escola” processada pelas relações de poder-saber que ali se instalam, transformando o espaço escolar em um cenário de produção de violências simbólicas em que nos remetendo ao pensamento foucaultiano, a engrenagem da escola foi marcada pela configuração social de um determinado contexto e no decorrer dos tempos, essa instituição vem aperfeiçoando mecanismos cada vez mais refinados de formas de violências que vão surgindo.

Em sua obra *Vigiar e Punir*, Foucault (1999), nos mostra que nas instituições, seja escolas, hospitais, quartéis ou fábricas, foram estabelecidas relações de poder alicerçadas através da disciplina imposta pelas sociedades principalmente a partir do século XVIII. Em sua ótica, o poder disciplinar tem como efeito, uma força cuja finalidade era transformar os corpos dóceis, corpos adestrados, eficazes economicamente e submissos politicamente. “A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 1999, p.195).

Nos remetendo à instituição escolar, esta, há tempos já vinha adotando o mecanismo disciplinar para controlar, separar, avaliar e hierarquizar seus alunos, tirar deste sistema indivíduos com competências para o mercado de trabalho bem como indivíduos cujos corpos dóceis sejam controlados pela biopolítica advinda pelas relações de poder que ali se estabelecem. Nesta perspectiva, a escola se torna uma máquina onde os corpos não somente têm suas habilidades potencializadas, mas segundo Foucault

(1999), há uma formação de uma política de coerção que esquadrinha e recompõe os corpos para que em seu domínio operem como se quer.

Essa forma de poder foi fortemente estruturada por uma ortopedia social cujo intuito era ordenar e hierarquizar as multiplicidades dos corpos, para facilitar a vigia e a avaliação, feita em um espaço chamado de *Panopticon*, (FOUCAULT, 1999). Essa estrutura arquitetônica servia para as instituições como escolas, hospitais, quartéis fábricas entre outros, como “um operador para transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los” (FOUCAULT, 1999, p. 197).

Quanto a esta visão de arquitetura e as imposições de disciplina expostas por Foucault, Abramovay (2013), em certo sentido corrobora quando afirma que:

Em geral, as escolas impõem regras a quem vive no seu cotidiano, sobretudo aos alunos. Dentre elas, provocam reações mais imediatas as relacionadas à observância do horário das aulas, ao uso do uniforme, à identificação e às práticas permitidas ou proibidas no espaço escolar. Na maioria das escolas há regras referentes a todos esses aspectos, mas não ocorre o consenso da própria comunidade escolar em relação a elas. (ABRAMOVAY, 2013, p.33).

Ainda seguindo esta linha de pensamento a autora supracitada reforça que por motivo das normas serem estipuladas de forma arbitrária, a escola pode ser um lugar privilegiado para a execução de violências simbólicas, praticada pelo uso de sinais de poder. Esses sinais por sua vez, sem o atributo de forças físicas, armas ou gritos, se transformam em medidas que silenciam protestos, exercidas não apenas pelas relações entre estudantes, mas também pelas relações estabelecidas entre estudantes e professores.

Foucault ainda vai mais longe, em sua abordagem, ele nos expõe que o sucesso do poder disciplinar se deu em grande parte a instrumentos simples como o olhar hierárquico, cuja finalidade era de observação para o controle de comportamento, a sanção normalizadora, onde a arte de punir tinha função de reduzir os desvios e o exame (avaliação), sendo “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1999, p.209). Sobre o exame (avaliação), vale ressaltar que na perspectiva de Foucault, é entendido que permite ao mestre (professor), transmitir seu saber, mas também levantar uma série de conhecimentos sobre seus alunos, em uma constante troca de saberes, transformando assim em um mecanismo que liga um certo tipo de saber a uma certa forma de exercício de poder.

Charlot (2002), sobre essa relação da escola com o saber, vem nos alertar para as tensões sociais cotidianas que circundam o ambiente escolar e que servem de fontes para

desencadear eventos de violência. Uma delas diz respeito à representação da escola como via de inserção profissional, ou seja, obter um bom êxito escolar proporciona condições para obter um bom emprego. Aí entra a questão do exame (avaliação), bastante evidenciada nas escolas até os dias atuais, cujo objetivo é produzir indivíduos com competências para o mercado de trabalho, ou seja, há essa troca de saber, mas também há um exercício de poder sobre não só aqueles que têm sucesso, mas também sobre aqueles que pelo fracasso, servirão de mão de obra barata para sustentáculo do sistema econômico.

Assim, Charlot (2002) ao nos propor uma atenção para esta tensão social, ele basicamente quis expor que do fracasso escolar, há geração de um sentimento de exclusão, de revolta, onde aquele aluno que não é valorizado pelas notas, acaba produzindo uma aversão à instituição e, muitas vezes servem de estopim para os comportamentos violentos neste ambiente. Ainda nesta linha de pensamento, o autor conclui que ao se trabalhar a violência escolar, deve-se conceder uma atenção especial à relação da escola com o saber e que certamente essa questão está ligada ao estado da sociedade, às formas de dominação, à desigualdade e às práticas da instituição.

Não obstante, é preciso ressaltar que ao se propor um entendimento do fenômeno sob a ótica de Foucault, é também sem dúvida abrimos possibilidades de pensarmos sobre as relações mútuas entre Educação e Modernidade, nos remetendo a compreensão das verdades que sustentam o sistema pedagógico que carrega o poder de disciplinar e normalizar o indivíduo, para a partir de então, podermos traçar outros meios de pensar sobre a Educação Moderna, “de modo a construir novas formas de cada um se relacionar consigo mesmo e com os outros, bem como criar novas estratégias políticas para a educação” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p.147).

Portanto, o que se percebe nestas reflexões, é que as interações que se estabeleceram no ambiente escolar, foram construídas pelas relações de poder muito bem percebidas e analisadas pelo filósofo Foucault, onde, no decorrer das transformações sociais até os tempos atuais, há ainda fortes traços desse sistema de dominação, ao qual podem convergir para as ocorrências de práticas de violências na escola. Contudo, entender sobre práticas de violência escolar na perspectiva de Foucault se torna necessário pois, segundo Veiga-Neto, [...] “é no estudo da obra do filósofo que se pode buscar algumas maneiras produtivas de pensar o presente, bem como novas e poderosas

ferramentas para tentar mudar o que se considera ser preciso mudar” (VEIGA-NETO, 2007, p.16).

Ainda nesta mesma perspectiva, tais maneiras produtivas de se pensar o presente se constitui como uma crítica principalmente às formas de dominação que nos são impostas e aos pressupostos já estabelecidos que fundamentam o sistema educacional, nos proporcionando desta forma, sairmos da zona de conforto e conformidade para “lutarmos contra os mecanismos que nos parecem menos desejáveis para um mundo mais justo e igualitário” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p.162).

1.3 Violência escolar e caminhos para prevenção: o que dizem os autores

O que conhecemos sobre violência escolar, de fato ainda é muito superficial diante do que realmente este fenômeno se configura neste espaço, pois na maioria das vezes, a acessibilidade sobre tais acontecimentos se dá por via midiática, onde os tornam uma espécie de espetáculo, contribuindo para a banalização do tema em questão. Para tanto, no que se refere aos atos de violência no espaço escolar, observa-se uma ampliação na divulgação sobre o aumento de comportamentos violentos, desrespeito dos alunos e, no entanto, não se evidencia de forma clara, um amplo debate sobre o tema envolvendo todos os segmentos da escola, notadamente alunos e professores, segundo (ROSA; DUARTE 2007).

Contudo, muitos estudiosos se propõem a pesquisar sobre o fenômeno, trazendo consigo uma diversidade de concepções e perspectivas que tornam seu conhecimento ainda mais complexo. Diante desta complexidade, este capítulo vem expor as concepções e perspectivas sobre a violência escolar dos principais pesquisadores que se destacam sobre o tema abordado.

Assim, Charlot (2002) vem propor distinções conceituais necessárias e difíceis que categorizam os fenômenos que podem ser considerados como violência escolar, de modo a organizar a sua compreensão. Para tal, é preciso diferenciar violência na escola, violência à escola e violência da escola. Segundo o autor, a violência na escola acontece quando não tem ligação com a natureza nem com as atividades da instituição, ou seja, ocorre no espaço da escola; já a violência à escola, é a que se correlaciona com as atividades da instituição, onde os alunos visam todos aqueles que a representam; e por último, a violência da escola, também chamada por ele de violência institucional ou simbólica, onde a própria escola produz suas violências sobre seus alunos.

Estas distinções traçadas por Charlot (2002), são importantes para que analisemos o fenômeno dentro de suas especificidades e que seja possível darmos também um tratamento adequado para cada tipo de situação. Em contrapartida, Sposito (2012), sobre a violência, nos traz uma concepção bastante ampla e aceita, porém, difícil de exprimi-la em uma única categoria, onde afirma que “a violência é todo ato que implica na ruptura de um nexos social pelo uso da força”, (SPOSITO, 2012, p.03). Desta forma, ela expõe que ao analisar tais eventos nessa perspectiva, nega-se a possibilidade da relação social dada pela comunicação em que, presente no espaço escolar pode ser geradora de violência.

Corroborando com a autora acima, Abramovay advoga que além do mais, “em muitos casos, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e de seleção social, escolhendo alguns e colocando para fora outros” (ABRAMOVAY, 20015, p. 8). Em outras palavras, o que se percebe é que dentro da instituição há uma relação de poder que acaba por desfavorecer os mais vulneráveis socialmente: os alunos, que se tornam as verdadeiras vítimas desse sistema. Seguindo esta linha de pensamento:

Se os jovens são os principais autores (mas não os únicos) das violências escolares, elas também são as principais vítimas dessa violência. O problema da violência na escola, é ainda, e até mesmo, em termos estatísticos, os dos alunos vítimas de violência. (CHARLOT, 2002, p. 435).

Além disso, é preciso termos em mente que por ser uma área em que muitos dos pesquisadores a veem como ampla, torna-se necessário conhecer os fatores que fortalecem os eventos de violência neste espaço para não deixar de contemplar certos comportamentos que para uns são considerados violentos e para outros devido sua carga cultural não entram nessa categoria. Desse modo, Debarbieux (2002), demonstra sua perspectiva em relação ao conceito e entendimento a respeito da violência, que se seguirmos uma concepção mais ampla:

[...] correremos dois riscos: primeiramente, o risco epistemológico de hiperampliar o problema até torná-lo impensável, e em segundo lugar, o risco político de vir a criminalizar padrões comportamentais comuns, ao incluí-los na definição de violência. (DEBARBIEX, 2002, p.56).

Por outro lado, ainda segundo o autor, ao limitarmos tal definição, corre-se o risco também de exclusão de experiências de algumas vítimas, pelo fato de ignoramos que a pior das violências deriva das “microviolências”. Por conseguinte, Sposito (2012), afirma que por essas razões, o que se deve investigar diz respeito a como no âmbito da instituição escolar são construídas as definições que orientam condutas violentas ou não por esta comunidade.

No tocante aos desafios que se impõem perante os caminhos para prevenção, Charlot (2002) e Sposito (2012) corroboram com o mesmo pressuposto de que a instituição escola deve apresentar uma ressignificação em seu papel, ou seja, possibilitar em seu interior práticas pedagógicas que propiciem novas perspectivas aos que estão inseridos nela, de modo a atribuir significados positivos durante o desenvolvimento das crianças e adolescentes, onde “se torna raro encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na escola [...]” (CHARLOT, 2002, p.442). Já Abramovay (2013) e Debarbieux (2002) defendem uma prevenção inserida desde cedo às tarefas cotidianas da escola, contando com o apoio de toda a comunidade, criando um ambiente amistoso, cooperativo bem como abrindo canais de comunicação, favorecendo a liberdade de expressão dos alunos.

Pelo que foi exposto até o momento, há sim uma diversidade de perspectivas sobre o modo como se define a violência escolar. Mas percebe-se que a preocupação em se chegar a tal definição é comum a todos e que partindo desta, fica mais fácil apontar quais estratégias devem ser desenvolvidas para a prevenção na escola. O que de fato importa é que os autores Abramovay (2013, 2015), Charlot (2002), Debarbieux (2002) e Sposito (2012), corroboram no que diz respeito ao fenômeno violência escolar, se apresentar sob forma multifacetada, tornando-se necessária uma investigação mais detalhada sobre, para que eventualmente se possa estabelecer com clareza o papel que o professor, a escola e todos os envolvidos irão desempenhar.

1.4 Metodologia

Para investigar as informações necessárias sobre o que se tem produzido sobre práticas de prevenção das diversas formas de violência no espaço escolar, o presente capítulo contou com uma revisão de literatura, por meio de um levantamento bibliográfico dos estudos científicos produzidos num recorte temporal de 2016 a 2020, por ter sido incorporado neste período, os incisos IX e X no artigo 12º da LDB pela lei 13.663/2018, que trata da obrigatoriedade da inserção de práticas de prevenção de qualquer forma de violência no espaço escolar, numa perspectiva de revelar possíveis atualizações ou lacunas sobre o campo investigado.

É importante pontuar que, a pesquisa bibliográfica como sendo o procedimento técnico adotado, tem sido aplicada com grande frequência em estudos exploratórios ou descritivos, em que há uma maior proximidade com o objeto de estudo por meio de fontes bibliográficas, possibilitando também um amplo alcance de informações, segundo

(LIMA; MIOTO, 2007). Além disso, vale ressaltar que, por se tratar de uma revisão de literatura, a mesma pode ser considerada do tipo meta-análise qualitativa, pois segundo Galvão e Ricarte (2019), torna-se apropriada quando visa integrar uma pesquisa qualitativa, tendo como objetivo a síntese de estudos qualitativos, para investigar informações que forneçam novas explicações para o fenômeno em análise.

Deste modo, este tipo de pesquisa é elaborado com base em material já publicado como livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico entre outros, coletados ou em bibliotecas ou em banco de dados digitais, ou seja, via internet. No que se refere aos dados coletados na internet, é preciso que o pesquisador se atente para a veracidade dos dados obtidos, observando sempre as possíveis incoerências que as obras pesquisadas podem conter, defende (GIL, 2002).

Nesta fase, foram utilizadas as bases de dados Capes, Scielo, Base de Teses e Dissertações (BDTD) e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). No que diz a esta última, é uma base de dados na área da saúde, pois foi levado em consideração que no Brasil, segundo a Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências (2005), as violências se configuram como um problema de saúde pública de grande magnitude.

Por fim, o tratamento dos dados será por meio de uma análise textual discursiva, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica que envolve um conjunto de textos já existentes, onde segundo Moraes e Galiuzzi (2016), afirmam que a análise textual é caracterizada a partir de um conjunto de documentos denominados corpus onde estes representam as informações da pesquisa e obtenção de resultados válidos e confiáveis, obtidos por uma seleção e delimitação rigorosa.

1.5 Resultados e discussão

O levantamento das produções científicas que tratam do tema em questão, foi realizado por meio de uma busca eletrônica de forma sistematizada, pois como já foi mencionado, promove o rigor metodológico da revisão. A seguir, no quadro 1 abaixo, uma descrição das bases utilizadas para a coleta das fontes que servirão de análise neste referido capítulo.

Quadro 1- bases de dados utilizadas

Base de dados	Descrição
Periódicos da Capes	Biblioteca virtual que reúne e disponibiliza para as instituições de ensino no Brasil, produções científicas a nível nacional e internacional, em todas as áreas do conhecimento.

Scielo.org	Biblioteca virtual que proporciona livre acesso a periódicos através de uma lista em ordem alfabética, por assunto ou por autores.
Base de teses e dissertações	Base de dados que contempla o sistema de informação das dissertações e teses existentes nas instituições do Brasil.
Biblioteca Virtual em Saúde (BVS)	Base disponível desde 2010, reúne publicações científicas produzidas pelo Ministério da Saúde, proporcionando acesso livre e integral de informações na área de ciências da saúde.

Fonte: páginas eletrônicas das respectivas bases de dados, 2021.

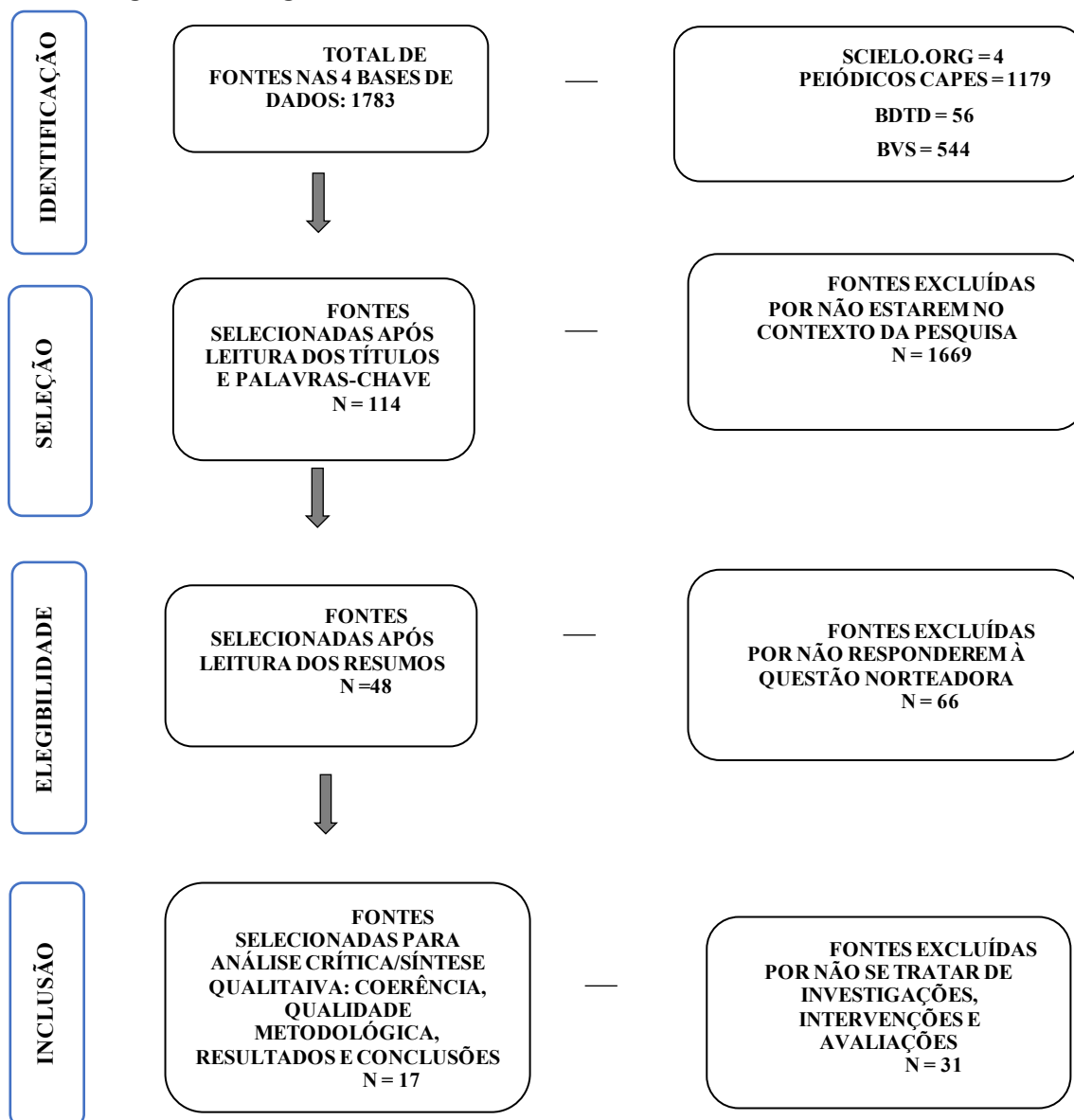
O período para o levantamento foi iniciado no mês de março do ano de 2021, onde foram utilizados como descritores controlados as palavras *School Violence*, *Strategies*, *Prevention*, *Teachers* e *Educators*, além dessas mesmas palavras também em português para algumas dessas bases.

O critério para seleção dos estudos científicos foi levado em consideração aqueles que investigam as estratégias de prevenção da violência no ambiente escolar num recorte temporal de 2016 a 2020, sendo considerados em idiomas no português, espanhol, inglês e publicados no Brasil. Além disso, para compor o quadro dos dados obtidos, foram selecionados teses, dissertações e artigos, ficando excluídos materiais como editoriais, livros, capítulos de livros e monografias.

Os dados levantados passaram por etapas de seleção criteriosa, em que na primeira leitura foram excluídos materiais duplicados e cujos títulos e palavras-chave não se adequavam ao tema investigado. A segunda leitura exploratória, selecionou materiais que de certa forma podiam ter conexão com o tema, levando em consideração seus resumos e objetivos. Já a terceira leitura, foi feita uma análise crítica geral, considerando a coerência, a metodologia, os resultados e as conclusões, em que foram selecionados de fato estudos que realmente estão de encontro com a proposta da pesquisa.

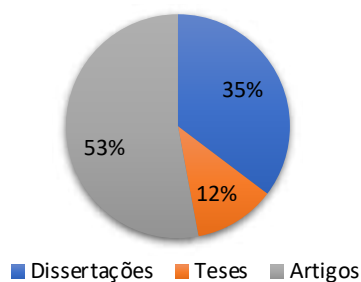
Segundo o fluxograma abaixo (**Fig. 1**), 1783 estudos foram identificados, distribuídos nas respectivas bases de dados utilizadas para o levantamento, das quais, seguindo os critérios aqui estabelecidos e expostos, foram excluídas 1766, levando-se em consideração estudos repetidos, que não estavam no contexto da pesquisa, que não responderam à questão norteadora e ao final do processo de seleção, 17 produções após leitura crítica geral foram selecionadas, compondo desta maneira o corpus da análise do presente trabalho.

Figura 1 - Fluxograma levantamento das fontes

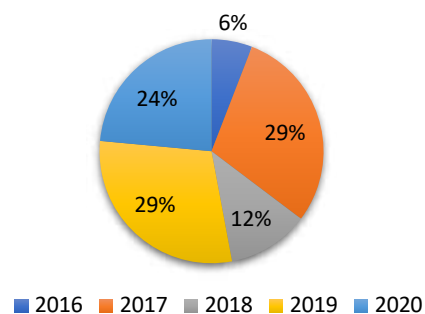


Fonte: Félix, 2021.

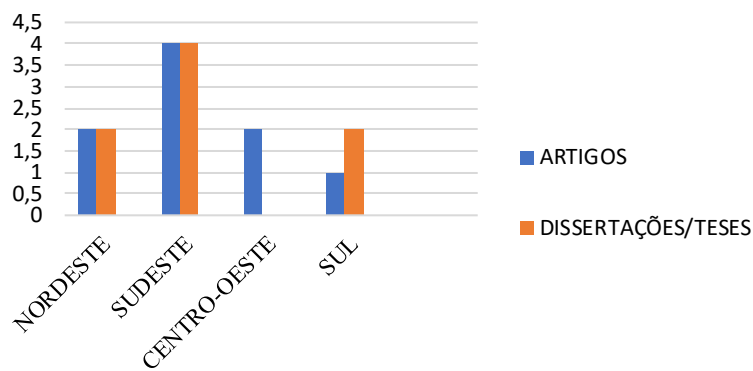
Verificou-se que dentre tais selecionadas, nove são artigos, seis dissertações e duas teses, além disso, no que diz respeito ao ano de publicação, de modo geral, os estudos apresentaram uma maior concentração nos anos 2017, 2019 e 2020. No tocante à localização das publicações, oito produções pertencem ao contexto da região Sudeste, quatro da região Nordeste, três da região Sul, dois da região Centro-Oeste e as áreas de conhecimento em que as fontes se concentraram foram da saúde, psicologia, educação e direito. A seguir, as informações aqui evidenciadas, são representadas pelos respectivos gráficos abaixo:

Gráfico 1 - Produções selecionadas

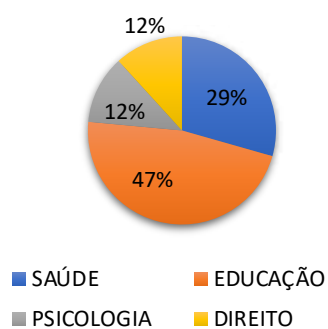
Fonte: Félix,2021

Gráfico 2 - Publicações/ano

Fonte: Félix,2021

Gráfico 3 - Publicações/localização

Fonte: Félix,2021

Gráfico 4 - Publicações/áreas do conhecimento

Fonte: Félix,2021

Foi observado que grande parcela dos estudos estão relacionados a pesquisas empíricas com abordagem qualitativa, apresentando foco na investigação e conhecimento de práticas/ações que promovem o enfrentamento/redução e prevenção de formas de violências no espaço escolar (n = 8), além de produções empíricas com abordagem quali-

quantitativa, com foco em elaboração/avaliação de intervenções em prol de enfrentamentos/prevenções de violências (n = 6) e em menor parcela, produções de revisão bibliográfica com foco na discussão sobre violências/bullying e práticas de prevenção (n = 3). A unidade de análise prevalecida em grande parte dos estudos (n = 8) contou com a participação somente de docentes, assim como outros (n = 3), só com participação dos estudantes, como também estudos envolvendo docentes/estudantes (n = 2) e em menor parte (n = 1), consideraram a escola como o espaço no processo investigativo.

No tocante aos temas discutidos, quatro produções focaram em ações interventivas, envolvendo em sua maioria docentes, por meio de formações continuadas a fim de promover o conhecimento das formas de violências, incluindo o bullying para posteriori desenvolvimento de ações de enfrentamento, redução e/ou prevenção; seis expuseram ferramentas pedagógicas para compreensão e utilização como meios de reduzir, enfrentar e prevenir as violências entre os estudantes; três abordaram e apresentaram indicações de práticas pedagógicas que promovem a cultura de paz e impactam de forma relevante na aprendizagem dos estudantes; duas produções trouxeram discussões de forma geral, sobre a importância de desenvolver habilidades sociais para tornar o ambiente escolar propício a aprendizagem e melhorias nas relações interpessoais entre alunos como forma de combate ao bullying e duas produções focaram nas percepções e concepções docentes sobre violências escolar e práticas de enfrentamento, redução e/ou prevenção que podem ser aplicadas ou elaboradas.

Com base nesses resultados, as fontes selecionadas foram organizadas em quadros que sintetizam seus estudos, sendo cada uma delas identificadas por F01...F02... F17, em seguida, categorizadas e descritas levando em consideração a unidade de análise, os seus objetivos principais. A seguir, suas sínteses expõem os objetivos, metodologias, resultados e conclusões que serviram de base para as necessárias reflexões.

Quadro 2 - síntese da F01

F01	TIPO	ANO	LOCAL
	Artigo	2016	Brasília
TÍTULO	O empoderamento na mediação escolar de pares: concretização de direitos fundamentais e da dignidade da pessoa humana.		
AUTOR(ES)	Maria Hortência Cardoso Lima		
OBJETIVO	Analisar a implementação da mediação no ambiente escolar com vistas à promoção do empoderamento entre os pares envolvidos no processo.		
METODOLOGIA	Revisão bibliográfica		

RESULTADOS	A escola, enquanto ambiente gerador de processo educativo, é vista como uma instituição social e histórica, onde são geradas transformações nas consciências individuais e, em nível mais amplo, nas sociedades.
CONCLUSÃO	A mediação entre pares, ao constituir grupos de dois em dois em seu procedimento (aluno-aluno, professor-professor, coordenador-coordenador), com a mesma função, mesmo grau de hierarquia, oferta ambiente com aprendizagem mais segura e efetiva, surgindo, assim, ações propícias ao pleno desenvolvimento de relações de amizade e respeito.

Fonte: Félix, 2021

Quadro 3 - síntese da F02

F02	TIPO	ANO	LOCAL
	Artigo	2017	São Paulo
TÍTULO	Intervenção em habilidades sociais e <i>bullying</i>		
AUTOR(ES)	Jorge Luiz da Silva, Wanderlei Abadio de Oliveira, Diene Monique Carlos, Elisangela Aparecida da Silva Lizzi, Rafaela Rosario, Marta Angelica Iossi Silva		
OBJETIVO	Verificar se a melhoria de habilidades sociais reduz a vitimização por <i>bullying</i> em estudantes do 6o ano escolar		
METODOLOGIA	Realizou-se uma intervenção cognitivo comportamental baseada em habilidades sociais com o grupo intervenção. As oito sessões realizadas enfocaram habilidades de civilidade, fazer amizades, autocontrole e expressividade emocional, empatia, assertividade e solução de problemas interpessoais. Os dados foram analisados mediante regressão de Poisson com efeito aleatório.		
RESULTADOS	O grupo da intervenção melhorou significativamente as habilidades sociais. A vitimização reduziu-se significativamente em ambos os grupos (intervenção e comparação), porém, em maior quantidade no grupo intervenção.		
CONCLUSÃO	As habilidades sociais são importantes em intervenções <i>antibullying</i> e podem fundamentar intervenções intersetoriais na área da saúde, visando favorecer o empoderamento das vítimas mediante a melhoria de suas interações sociais e qualidade de vida na escola.		

Fonte: Félix, 2021

Quadro 4 - síntese da F03

F03	TIPO	ANO	LOCAL
	Dissertação	2017	Juiz de Fora/MG
TÍTULO	Violência escolar: elaboração, implementação e avaliação de um programa de intervenção.		
AUTOR(ES)	Thiago Virgílio da Silva Stroppa		
OBJETIVO	Elaboração de um programa de intervenção cujo objetivo é redução da violência escolar, implementado pelos alunos do 6 ano.		
METODOLOGIA	Programa de intervenção, 13 encontros; entrevistas com professores, gestores		
RESULTADOS	Apontam para uma redução da violência após a intervenção, com mudanças positivas dos alunos.		
CONCLUSÃO	Considera-se que professores, gestores são atores importantes para o processo educacional, devendo ser foco de programas de intervenção para que sejam capacitados a reconhecer, lidar e prevenir situações de violência na escola.		

Fonte: Félix, 2021

Quadro 5 - síntese da F04

F04	TIPO	ANO	LOCAL
	Dissertação	2017	São Paulo
TÍTULO	Construção coletiva de regras e resolução de conflitos: contribuições para o enfrentamento da violência entre os alunos.		
AUTOR(ES)	Eliane Pinheiro Fernandes		
OBJETIVO	Investigar se ações como construção coletiva de regras e resolução de conflitos, contribuem para a diminuição de violência entre os estudantes e na melhoria das relações em sala de aula		
METODOLOGIA	Pesquisa empírica, abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas com participação de docentes.		
RESULTADOS	Os resultados indicaram que a construção coletiva de regras e resolução de conflitos, contribuem para a diminuição e prevenção de violência entre os alunos.		
CONCLUSÃO	Valores ensinados por meio de regras e mediação de conflitos não podem ser temas isolados, como se tivessem a ver com a sociedade em que vivemos.		

Fonte: Félix, 2021

Quadro 6 - síntese da F05

F05	TIPO	ANO	LOCAL
	Dissertação	2017	Curitiba/PR
TÍTULO	Enfrentando e prevenindo a violência escolar: desenvolvimento e Avaliação de uma intervenção com professores		
AUTOR(ES)	Carla Mariana Saad de Lima		
OBJETIVO	Desenvolver e avaliar uma intervenção com professores voltada para a modificação das crenças e da percepção de autoeficácia sobre bullying e para redução da vitimização envolvendo estudantes do Ensino Fundamental I.		
METODOLOGIA	A intervenção consistiu em um curso de seis horas de duração, sobre estratégias de prevenção e enfrentamento ao bullying e a agressão entre estudantes.		
RESULTADOS	Os resultados apontaram uma mudança significativa nos escores da percepção de autoeficácia e crenças normativas das docentes. Em relação às estratégias de intervenção diante de cenários de vitimização entre pares, relatadas por docentes antes da intervenção, a categoria dialogar foi apontada como a mais favorável para a utilização.		
CONCLUSÃO	No que diz respeito aos professores, os resultados apontaram que a estratégia mais utilizada por estes antes da intervenção, diante da vitimização entre pares, foi dialogar, e, após a intervenção, foi acompanhar. Por fim, após a intervenção, os docentes também passaram a apresentar um grau maior de segurança em relação a como se portar diante de situações de vitimização na escola.		

Fonte: Félix, 2021

Quadro 7- síntese da F06

F06	TIPO	ANO	LOCAL
	Dissertação	2017	Pelotas/RS
TÍTULO	Bullying homofóbico e educação: possibilidades de superação de um preconceito.		

AUTOR(ES)	Tomaz Nonticuri da Silva
OBJETIVO	O objetivo geral se concentrou em estudar a ocorrência do fenômeno bullying na comunidade escolar, analisando de que forma esta promove ações de prevenção e combate diante desta realidade, com ênfase ao bullying homofóbico.
METODOLOGIA	A pesquisa se caracterizou como sendo de caráter qualitativo, exploratório – descritivo tendo sido entrevistadas dezesseis pessoas: dois diretores(as), seis professores(as) e oito alunos(as).
RESULTADOS	Foram identificadas as seguintes categorias de análise: preconceito e discriminação no ambiente escolar; agressões sofridas ou percebidas por parte dos alunos na escola e na família; responsabilização da vítima por opção, pela moda, por influência da mídia e/ou pela homofobia internalizada; o ambiente escolar, sua dinâmica em relação à diversidade sexual e o avanço de propostas reacionárias; ausência de travestis nas escolas; a transfobia; e a denúncia das situações vivenciadas ou percebidas de homofobia e ações para combatê-la.
CONCLUSÃO	Existe a compreensão de que a homofobia é algo grave, que causa consequências sociais para todos, mesmo heterossexuais e que a escola é importante na erradicação do preconceito. Importante, então, ampliar estas ações já desenvolvidas nas escolas, a fim de que estas se tornem permanentes e cheguem a todos os níveis educacionais, e não apenas a turmas específicas.

Fonte: Félix, 2021

Quadro 8 - síntese da F07

F07	TIPO	ANO	LOCAL
	Tese	2018	Ribeirão Preto/SP
TÍTULO	Representações sociais de professores sobre o bullying e seu enfrentamento no contexto da prática docente.		
AUTOR(ES)	Flávia Carvalho Malta de Mello		
OBJETIVO	Aprender as representações sociais dos professores sobre o bullying entre os alunos e conhecer as estratégias adotadas face ao fenômeno no contexto da prática docente		
METODOLOGIA	Pesquisa empírica, com aplicação de entrevista semiestruturada para os docentes envolvidos		
RESULTADOS	Os resultados demonstram que os professores sabem conceituar teoricamente o bullying, reconhecendo como um problema que afeta a dinâmica escolar em vários aspectos e dois desafios: um é reconhecer o fenômeno frente a outros tipos de violências e outro é a ausência de trabalhos articulados e intersetoriais.		
CONCLUSÃO	Constatou-se que a escola continua reproduzindo exclusão social, violência e sobretudo bullying, fazendo-se premente a construção e implementação de programas de enfrentamentos.		

Fonte: Félix, 2021

Quadro 9 - síntese da F08

F08	TIPO	ANO	LOCAL
	Dissertação	2018	Ceará
TÍTULO	Aprendizagem cooperativa em sala de aula na EEEP Alan Pinho Tabosa-Ce e sua relação com uma cultura de paz, sob a ótica das juventudes.		
AUTOR(ES)	Catarina da Graça Almeida Matos		

OBJETIVO	O presente trabalho teve como objetivo analisar a relação entre a metodologia da Aprendizagem Cooperativa e práticas de Cultura de Paz, na escola, a partir da perspectiva das juventudes.
METODOLOGIA	Estratégia de transição metodológica, Exposição, Tarefa individual, Meta coletiva, Fechamento e Avaliação individual (ETMFA) elaborada pelo grupo de professores e gestores da escola, com o objetivo de proporcionar em sala de aula uma nova forma de aprendizagem, vinculando o método expositivo tradicional de aulas aos elementos da AC fortalecendo e ressignificando a aprendizagem para compreendemos como a vivência da metodologia se relaciona com os princípios de uma Cultura de Paz na escola.
RESULTADOS	Os resultados demonstraram que, mais do que apenas um método, a Aprendizagem Cooperativa, vivenciada na escola, e seus princípios funcionam como elementos norteadores do comportamento dos estudantes, fazendo com que estes se sintam sensibilizados a modificar neles mesmos práticas e posturas socialmente construídas como a individualidade, a competitividade e a violência em novas formas de se relacionar através do afeto, do importar-se com o outro, do senso de coletividade, da vivência positiva dos conflitos, do respeito às individualidades, junto a isso, os estudantes declararam ter adquirido mais autonomia, autoestima e segurança ao se posicionarem diante de situações que vivenciam de modo geral.
CONCLUSÃO	Consideramos que a escola, como espaço de formação integral dos sujeitos de uma sociedade, precisa investir também em estratégias e premissas que proporcionem a vivência de uma Cultura de Paz.

Fonte: Félix, 2021

Quadro 10 - síntese da F09

F09	TIPO	ANO	LOCAL
	Artigo	2019	Salvador/Ba
TÍTULO	Strategies by Educators within the School Setting to Prevent and Cope with the Experience of Domestic Violence by Adolescents		
AUTOR(ES)	Kátia Cordélia Cunha Cordeiro and others...		
OBJETIVO	Identificar, no discurso de educadoras, que estratégias elas podem implementar, no âmbito da escola, para prevenir e enfrentar a vivência de violência doméstica pelos adolescentes.		
METODOLOGIA	Estudo qualitativo, fundamentado na perspectiva crítico-libertadora de Paulo Freire, realizado com 20 educadoras de uma escola pública, em Salvador, Bahia, Brasil. Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista e, para a sistematização destes, o discurso do sujeito coletivo		
RESULTADOS	Os discursos revelam as seguintes estratégias de enfrentamento da violência doméstica vivenciada pelos adolescentes: acionar o Conselho Tutelar; criar espaços de acolhimento e escuta para os escolares; estreitar laços entre escola e família; promover ações educativas e articular saberes.		
CONCLUSÃO	Este estudo contribui para indicar caminhos para a prevenção e o enfrentamento de abusos familiares que comprometem a saúde física e mental de crianças e adolescentes, com impactos sobre o desempenho escolar. Sugere-se a contribuição da atenção primária à saúde por meio de ações vinculadas ao Programa Saúde na Escola e a inserção da temática da violência nos diversos cursos de graduação, visto que cuidar das crianças e dos adolescentes e defendê-los constituem obrigação de todos os cidadãos.		

Fonte: Félix, 2021

Quadro 11 - síntese da F10

F10	TIPO	ANO	LOCAL
	Artigo	2019	DF e PR
TÍTULO	Peers as Agents of Dating Violence Prevention: Feasibility Analysis of an Intervention		
AUTOR(ES)	Karine Brito dos Santos; Sheila Giardini Murta		
OBJETIVO	O presente estudo examinou evidências de viabilidade de uma intervenção baseada nos pares para prevenção à violência no namoro, monitorando indicadores de processo durante a fase de implementação de estudos piloto.		
METODOLOGIA	Foram realizados dois estudos pilotos em cidades de regiões distintas do Brasil, com a participação de vinte e cinco adolescentes do ensino médio. Foram usadas medidas quantitativas e qualitativas, cujos dados foram explorados, respectivamente, pela contagem de frequência e análise de conteúdo.		
RESULTADOS	O estudo identificou por um lado, evidências favoráveis à aceitabilidade da intervenção, com bons indicadores de satisfação e envolvimento dos participantes e, por outro, barreiras contextuais		
CONCLUSÃO	Em que pese tais barreiras, os indicadores de processo monitorados depõem a favor da aceitabilidade da intervenção, se integrada ao currículo escolar e alterado o seu formato no sentido de torná-la mais breve.		

Fonte: Félix, 2021

Quadro 12 - síntese da F11

F11	TIPO	ANO	LOCAL
	Artigo	2019	RJ
TÍTULO	Caminhos possíveis para produção de práticas pedagógicas no enfrentamento das violências de gênero e sexualidade.		
AUTOR(ES)	Daniel Vieira Silva		
OBJETIVO	Foram investigadas as possibilidades, desafios e potências na produção de práticas pedagógicas voltadas para a discussão das temáticas relacionadas à gênero e sexualidade no espaço escolar.		
METODOLOGIA	Relatos e experiências de quatro professoras da rede municipal de Nova Iguaçu, município da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro		
RESULTADOS	Foi possível perceber elementos que diferenciam as práticas produzidas por essas professoras a partir do olhar atento para as questões de violência, marginalização e produção de desigualdade frente às percepções e performances de gênero e sexualidade.		
CONCLUSÃO	Os relatos das professoras suscitam uma série de reflexões fundamentais para pensarmos na produção de práticas pedagógicas que estejam comprometidas com o enfrentamento das violências de gênero e sexualidade nas escolas. Longe de apontar caminhos, cartilhas ou modos de fazer, essas reflexões nos convidam a desestabilizar as estruturas que são base e justificativa para que essas violências existam.		

Fonte: Félix, 2021

Quadro 13 - síntese da F012

F12	TIPO	ANO	LOCAL
	Artigo	2019	Itabuna/Ba
TÍTULO	Gestão escolar e parceiros – elementos imprescindíveis na promoção da paz no ambiente escolar, com vistas a aprendizagem.		

AUTOR(ES)	Genilda Alves Nascimento Melo; Andréia Quinto dos Santos; Célia Jesus dos Santos Silva
OBJETIVO	Discutir como o ambiente escolar influencia na aprendizagem do aluno, qual responsabilidade da gestão escolar, em parceria com a comunidade escolar, para transformar o ambiente escolar na cultura de paz, pois que a escola precisa cuidar da integridade física e mental dos estudantes.
METODOLOGIA	Investigação colaborativa entre os professores -pesquisadores e a comunidade escolar, onde através de uma entrevista semiestruturada, opinaram sobre as mudanças que deveriam acontecer dentro da unidade escolar, para enfrentamento e resolução do problema imediato, para efetivação deste trabalho, priorizou – se o método da Pesquisa – ação.
RESULTADOS	Mesmo não tendo o resultado desastroso, mas uma perspectiva de medo entre a comunidade, a gestão e parceiros implementaram diversas ações para fortalecer os laços, minimizar os temores e promover situações de aprendizagem.
CONCLUSÃO	Em observação do quadro de resultados do Colégio Estadual Sesquicentenário, percebeu-se que a falta de paz provocou instabilidade emocional tanto em professores, quanto em alunos, fator determinante para um maior índice de reprovação e evasão escolar. Diante do quadro, foi necessário criar um projeto, com ações interventivas e preventivas, que viesse criar um ambiente de paz, a fim de garantir o direito de aprender.

Fonte: Félix, 2021

Quadro 14 - síntese da F13

F13	TIPO	ANO	LOCAL
	Tese	2019	SP
TÍTULO	Pesquisa ação e práticas restaurativas para a prevenção da violência escolar: percepção dos professores		
AUTOR(ES)	Jaqueline Rodrigues Stefanini		
OBJETIVO	Compreender as percepções dos professores de uma escola pública de Ribeirão Preto/SP e desenvolver uma ação de prevenção.		
METODOLOGIA	Pesquisa-ação, abordagem qualitativa		
RESULTADOS	Reconheceu-se as dificuldades e problemas prevalentes no ambiente escolar, experiências de violências entre alunos e professores e estratégias que utilizavam para a prevenção. Entende-se que não existe um recurso simplista para a prevenção da violência escolar pois depende de cada sociedade e seus contextos.		
CONCLUSÃO	Discute-se com base nos resultados, a relevância de desenvolvimento de ações intersetoriais, visando a implementação de mecanismos de enfrentamentos.		

Fonte: Félix, 2021

Quadro 15 - síntese da F14

F14	TIPO	ANO	LOCAL
	Artigo	2020	RJ
TÍTULO	Bullying em debate na escola através do cinema		
AUTOR(ES)	Telma Rocha		
OBJETIVO	Artigo pretende discutir bullying, seu conceito, características, e a possibilidade de integrar o tema no currículo por meio do cinema, da produção de vídeo na escola.		
METODOLOGIA	Revisão bibliográfica		

RESULTADOS	A partir do olhar e do pensar, promovem uma educação que reflita coletivamente sobre dimensões múltiplas do humano e dos contextos socioculturais atuais, na intenção de não apenas mostrar, mas também estimular ações.
CONCLUSÃO	Conhecer os elementos da nova cultura digital, que estão imersos no modo de vida como a <i>interatividade</i> , <i>hipertextualidade</i> , que tem gerado novas formas de se relacionar com o conhecimento, novas racionalidades, novos modos de pensar e agir são tarefas imprescindíveis ao educador.

Fonte: Félix, 2021

Quadro 16 - síntese da F15

F15	TIPO	ANO	LOCAL
	Artigo	2020	SP
TÍTULO	Agressividade e escola: projeto de intervenção protagonizado por Professores		
AUTOR(ES)	A. C. S. Wiezzel		
OBJETIVO	O artigo trata de uma pesquisa-ação, realizada com 36 professores de escolas públicas de um município do interior de São Paulo-SP, com o objetivo de construir projetos que pudessem sanar problema relativo às manifestações agressivas em sala de aula.		
METODOLOGIA	Utilizou-se, como instrumentos de coleta de dados, relatos, questionários, materiais produzidos em salas de aula (relatórios, <i>portfólios</i> , atividades realizadas pelas crianças) e fotos.		
RESULTADOS	Os resultados apontaram participação ativa dos professores em todo o processo da pesquisa, ocorrendo transformações significativas no cotidiano das salas de aula no que se refere às interações entre as crianças.		
CONCLUSÃO	A pesquisa trouxe a realidade das crianças com a agressividade aos olhos dos professores, indicando possibilidades de trabalho com o desenvolvimento emocional e social destas por meio de atividades lúdicas e abordagens específicas, em termos de interações professor-aluno, fazendo da escola um ambiente tranquilo e propício para o desenvolvimento.		

Fonte: Félix, 2021

Quadro 17 - síntese da F16

F16	TIPO	ANO	LOCAL
	Artigo	2020	Brasília/DF
TÍTULO	Youth leadership and global citizenship: alternatives for peacebuilding in Brazilian public schools.		
AUTOR(ES)	Geraldo Caliman; Ranilce Guimaraes-Iosif; Jose Ivaldo A. de Lucena; Vanildes Gonçalves dos Santos		
OBJETIVO	A primeira parte discute-se o presente contexto da juventude a partir de um foco teórico na cidadania global e na centralidade da liderança juvenil para a apropriação de processos de construção de paz. A segunda parte enfatiza o papel da universidade e da escola pública na construção de redes que atuam proativamente na educação dos jovens para a cidadania, preparando-os para o eventual confronto com situações de violência e intolerância.		
METODOLOGIA	A metodologia utilizada na pesquisa consistiu na análise da bibliografia recente sobre o tema estudado, contrastada com evidências das experiências realizadas nos diversos encontros com alunos (discussões em grupo) e professores (grupos focais). A base dos encontros formativos foram, por um lado, alguns princípios de educação alicerçados nos pilares da educação da Unesco e, por outro, dinâmicas na área da educação social.		

RESULTADOS	O estudo mostra que os princípios de Educação para a paz e formação da cidadania global inspirados na Unesco são importantes alternativas para a promoção e construção de culturas de paz.
CONCLUSÃO	A reflexão crítica sobre a realidade motivou os jovens a discutir o social, realidade da qual fazem parte, bem como alternativas de superação da violência e construindo uma cultura de paz e relacionamentos sustentáveis, a partir da vida cotidiana, seja na escola ou na comunidade.

Fonte: Félix, 2021

Quadro 18 - síntese da F17

F17	TIPO	ANO	LOCAL
	Dissertação	2020	Piauí
TÍTULO	Biblioterapia no enfrentamento do <i>bullying</i> na infância		
AUTOR(ES)	Thuanny Mikaella Conceição Silva		
OBJETIVO	Desvelar a percepção e vivência dos professores sobre a utilização da biblioterapia na prevenção do <i>bullying</i> na educação infantil, corroborando com a perspectiva da promoção da saúde de crianças.		
METODOLOGIA	Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada com 12 professores de educação infantil da rede pública do município de Padre Marcos, Estado do Piauí. Nesse trabalho foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada e registro em diário de campo das informações coletadas, por meio da observação-participante, para obtenção da coleta de dados.		
RESULTADOS	Foram encontradas sete classes temáticas: comportamentos vivenciados na escola; reflexos do combate ao <i>bullying</i> na infância; prevenção do <i>bullying</i> ; conhecendo a biblioterapia na escola; dialogando com a escola sobre biblioterapia e violência; impactos do <i>bullying</i> na infância e intervenção na escola. Essas classes dialogaram com os saberes e práticas dos professores que refletiram sobre as características que conduzem determinadas crianças a cometerem violência contra seus pares no ambiente escolar, o que resultou na importância em buscar pensar no desenvolvimento de ações para coibir tais comportamentos		
CONCLUSÃO	Diante do estudo aplicado foi possível perceber ainda que a biblioterapia é uma importante ferramenta de promoção de saúde no enfrentamento da violência na infância, prezando pela saúde mental das crianças. Sugere-se, ainda, a realização de capacitação e treinamento com os professores para implementação da biblioterapia no âmbito educacional. Outrossim, a biblioterapia proporciona o desenvolvimento de comportamentos saudáveis que, portanto, estimulam o amadurecimento e a convivência harmoniosa entre os pares.		

Fonte: Félix, 2021

Deste modo, considerando os objetivos principais das respectivas produções em análise, a priori, quatro categorias foram elaboradas: 1) produções com foco em investigações de estratégias pedagógicas elaboradas/aplicadas para enfrentar/prevenir as violências no espaço escolar; 2) produções com foco em propostas de desenvolvimento, aplicação e avaliação de ações interventivas para enfrentar/prevenir diversas violências na escola; 3) produções com foco na discussão de ferramentas pedagógicas utilizadas e seus impactos na prevenção/redução de violências e promoção de cultura de paz no espaço escolar e 4) produções com foco na compreensão docente sobre concepções e

representações de violência/bullying como meios de desenvolvimento de estratégias de prevenção/redução.

Na primeira categoria, as produções com foco em investigações de estratégias pedagógicas elaboradas/aplicadas para enfrentar/prevenir as violências no espaço escolar, destinam-se a desvelar desafios, possibilidades de elaboração/realização de estratégias que tenham como metas a prevenção, redução a até resolução de diversas formas de violências, incluindo o bullying, de gênero e sexualidade no espaço escolar. Seis produções estão encaixadas nessa categoria: (SILVA et al., 2018; SILVA, 2017; MATOS, 2018; CORDEIRO et al., 2019; SILVA, 2019; CALIMAN et al., 2020). Duas estão voltadas para as violências de gênero e sexualidade (SILVA, 2017), com enfoque no bullying homofóbico e (SILVA, 2019), trazendo de forma geral as questões sobre gênero, preconceitos e diversidade.

Neste contexto, o estudo de Silva (2017), se concentrou em estudar a ocorrência do bullying homofóbico no espaço escolar e, conseqüentemente investigou quais estratégias de prevenção são promovidas pela escola. Tal pesquisa, com caráter exploratório descritiva, trouxe uma perspectiva de refletir sobre a transfobia e a homofobia sob forma de bullying recorrentes no espaço escolar, revelando dentre suas categorias de análise o preceito, agressões sofridas tanto na escola quanto na família e a importância desta comunidade em promover ações que possibilitem a erradicação de diversos preconceitos inclusive os que envolvem gênero e sexualidade. Para tanto, o autor em sua investigação chegou a concluir que existem iniciativas por uma pequena parte de professores onde estes promovem palestras, discussões, trabalhos e, grupos, filmes que envolvem a temática, mas que há percepções de oposição para tais ações e sugeriu a sensibilização por parte dos gestores e demais envolvidos para a superação de preconceitos e a instituição de uma educação pautada na diversidade.

Nesse mesmo viés, o estudo de Silva (2019) trouxe investigações sobre possíveis desafios e possibilidades de produção de práticas docentes que favoreçam a discussão sobre gênero e sexualidade no espaço escolar, utilizando como metodologia relatos e experiências de professores. Em sua discussão, o autor defendeu que é papel da escola refletir sobre as relações de poder que estabelecem as desigualdades e hierarquizam as diferenças.

Convém ressaltar que, com base nas ideias de Foucault (1999) sobre poder, pôde-se perceber que os padrões hegemônicos estabelecidos por uma sociedade disciplinar convergem justamente para uma hierarquização das diversidades que estão presentes no

espaço escolar. Dentro desta perspectiva, a produção de Silva (2019), concluiu que essas reflexões acerca de gênero e sexualidade nos convidam a desestabilizar as estruturas que são base e justificativa para que essas violências existam, sendo fundamentais para pensarmos na produção de práticas pedagógicas que estejam compromissadas com o enfrentamento das violências de gênero e sexualidade nas escolas.

Em outros contextos, tem-se Matos (2018), onde seu estudo trouxe uma investigação comparativa entre a metodologia da aprendizagem cooperativa e práticas de cultura de paz na escola. Segundo a autor, tal metodologia, elaborada pelos professores de escola participante, utiliza a estratégia *Exposição, Tarefa individual, Meta coletiva, Fechamento e Avaliação individual* (ETMFA) como método para ressignificar a aprendizagem pautada na convivência cooperativa e servindo de princípios para o desenvolvimento da cultura de paz no espaço escolar. Por meio da investigação qualitativa, o estudo revelou que Aprendizagem Cooperativa (AC), vivenciada na escola e seus princípios funcionam como elementos norteadores do comportamento dos estudantes, fazendo com que estes se sintam sensibilizados a modificarem neles mesmos práticas e posturas socialmente construídas.

Seguindo ainda a linha comportamental, Silva et al. (2018), trouxeram uma investigação sobre o desenvolvimento de habilidades sociais numa perspectiva de se reduzir a vitimização por bullying entre estudantes do ensino fundamental, utilizando uma metodologia quase-experimental por meio de intervenção cognitivo comportamental, onde em cada sessão foram trabalhadas habilidades socioemocionais e solução de problemas que potencializam a prevenção e redução de eventos de bullying na escola. Através desta intervenção, a investigação de Silva et al. (2017) concluiu que as habilidades socioemocionais são importantes para o empoderamento dos educandos servindo de base não só para prevenção/redução, mas também de fomento pra futuras intervenções intersetoriais, promovendo também a qualidade de vida na escola.

Ainda nesta perspectiva sociocomportamental, no tocante as práticas de prevenção a violências aqui discutidas, vale pontuar que Abramovay (2013), Debarbieux (2002), defendem ações de prevenção inseridas nas tarefas cotidianas da escola, tendo o apoio da comunidade escolar, criando um ambiente amistoso, abrindo possibilidades de comunicação, favorecendo assim a liberdade de expressão dos alunos.

Cordeiro et al. (2019) trouxeram como foco principal em sua pesquisa, a violência doméstica sofrida pelos educandos, por meio dos discursos dos educadores e uma

investigação de quais estratégias podem ser implementadas em prol da prevenção deste tipo de violência que acaba adentrando no âmbito da escola. Utilizaram a perspectiva crítico-libertadora freiriana, para revelar em seus resultados que algumas estratégias como a criação de espaços de acolhimento, escuta para os escolares, o estreitamento de laços entre escola e família são aplicadas pela escola como formas de enfrentamentos a violência doméstica e que, segundo os autores, a investigação contribuiu para a indicação de caminhos para a prevenção e o enfrentamento de abusos familiares que comprometem a saúde física e mental de crianças e adolescentes, sugerindo ainda a contribuição da atenção primária à saúde por meio de ações vinculadas ao Programa Saúde na Escola (PSE) e a inserção da temática da violência nos diversos cursos de graduação.

E mais recentemente, Caliman et al. (2020), investigaram, como também discutiram a liderança juvenil e a cidadania como estratégias para a promoção de uma cultura de paz no ambiente escolar, além disso enfatizaram a aliança universidade-escola na construção de redes que atuam proativamente na educação dos jovens para a cidadania, preparando-os para o eventual confronto com situações de violência e intolerância. O presente estudo revelou também que os princípios de Educação para a paz e formação da cidadania global inspirados na Unesco são importantes alternativas para a promoção e construção de um ambiente seguro, concluindo que o incentivo à reflexão crítica sobre a realidade motivou os jovens a discutir o social, realidade da qual fazem parte, bem como alternativas de superação da violência.

Na segunda categoria, as produções com foco em propostas de desenvolvimento, aplicação e avaliação de ações interventivas para enfrentar/prevenir diversas violências na escola, nos trazem uma visão da importância dessas ações no espaço escolar, desenvolvidas tanto por professores quanto por pesquisadores, numa perspectiva de abrir caminhos para elaboração de políticas públicas voltadas para prevenção, redução e resolução de várias formas de violências que acometem tal ambiente, assim como formação continuada para a qualificação docente nesta área. Quatro estudos selecionados apresentam esse enfoque: (STROPPA, 2017; LIMA, 2017; SANTOS e MURTA, 2019; WIEZZEL, 2020).

Em relação ao estudo de Stroppa (2017), evidenciou a violência escolar como um problema sério que afeta profundamente o processo educacional e partindo deste cenário defendeu a necessidade de realizar ações que promovam intervenções principalmente as que estejam focadas nas habilidades sociais e pertencimento como estratégias de

prevenção. Deste modo, a autor investigou a aplicação de um programa de intervenção desenvolvido para trabalhar as habilidades sociais e senso de pertencimento dos alunos objetivando a redução de violência. A intervenção envolveu alunos de ensino fundamental com encontros contemplando ações pedagógicas que trataram da temática violências como, vídeos, atividades em grupo, leituras entre outras. Nesta perspectiva, o autor chegou à conclusão de que o programa de intervenção impactou mudanças positivas em relação aos alunos e situações de violências além de melhorias nas relações interpessoais com adoção de práticas saudáveis e civilizadas.

Lima (2017), por sua vez, assim como de Stroppa (2017), destacou as violências e o bullying como problemas graves que atingem as escolas, exaltando a insuficiência de investimentos em pesquisas e intervenções que abordam a problemática, onde foi desenvolvido e avaliado uma intervenção com participação de docentes e alunos do ensino fundamental, como forma de busca de estratégias para prevenção de violências e bullying no espaço escolar. Sendo assim, foi percebido que tais resultados foram satisfatórios, evidenciando segundo o autor, mudanças significativas na percepção dos professores sobre o bullying, vitimização entre pares e uma redução de agressões ao longo do ano letivo, além de fortalecer a postura dos docentes diante dessas situações para tomadas de decisões conscientes.

Entretanto, a produção de Santos e Murta (2019), nos trouxe uma perspectiva de viabilidade de uma intervenção, por meio de evidências que possibilitam o seu desenvolvimento, onde o foco foi o trabalho com os pares no espaço escolar para prevenção de violências no namoro. Para tal, a metodologia contou com o monitoramento de indicadores de processo para a implementação de estudos piloto. Como foi observado, o estudo não apresentou uma proposta efetiva de uma intervenção, mas segundo as investigações, identificou sinais favoráveis para a aceitabilidade interventiva, concluindo desta maneira que os indicadores de processo depõem a favor da elaboração de uma intervenção integrada ao currículo da escola.

Também recentemente, Wiezzel (2020) em seu estudo, nos demonstrou que a presença da agressividade nas instituições de ensino torna-se um grande desafio, principalmente para os docentes que estão cotidianamente envolvidos no processo educacional. Sendo assim, tal estudo buscou fomentos com base na situação agressividade, na elaboração de projetos para sanar tais manifestações em sala de aula, envolvendo também a participação de professores em reuniões mensais, utilizando metodologia de pesquisa-ação. Foi percebido que a pesquisa trouxe a realidade das

crianças com agressividade aos olhos dos professores, indicando possibilidades de trabalho com o desenvolvimento emocional e social destas por meio de atividades lúdicas e abordagens específicas.

É importante ressaltar que os estudos Stroppa (2017); Lima (2017); Wiezzel (2020), trouxeram em seus objetivos, perspectivas de intervenções que de maneira geral foram direcionadas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como meios de se mudar percepções docentes em relação a temática e práticas pedagógicas que venham a contemplar prevenção de violências entre os pares, bem como o desenvolvimento destas competências nos educandos, visando a promoção atitudes que foquem na valorização das relações saudáveis e alcancem um ambiente escolar seguro e harmonioso.

No que diz respeito a terceira categoria, as produções com foco na discussão de ferramentas pedagógicas utilizadas e seus impactos na prevenção/redução de violências e promoção de cultura de paz no espaço escolar, desvelam um leque de possibilidades e práticas docentes que além de dinamizarem o processo de aprendizagem, tornam-se potenciais objetos de prevenção, redução e enfrentamentos. Estão inseridas nessa categoria cinco produções: (FERNANDES, 2017; LIMA, 2016; MELO et al., 2019; ROCHA, 2020; SILVA, 2020).

Duas das produções, as mais recentes, Rocha (2020) e Silva (2020), discutiram e propuseram ferramentas pedagógicas que ao ser inseridas nas aulas, apresentam reais potencialidades resolutivas e preventivas ao bullying. Sendo assim, a produção de Rocha (2020), expõe a possibilidade de integrar o tema ao currículo, a produção de vídeos na escola (Cineclubes), transformando-a em uma ferramenta pedagógica para discutir a problemática nesse espaço, numa perspectiva de despertar nos educandos comportamentos e atitudes que influenciam positivamente em sua prevenção. Por meio de revisão bibliográfica, foi concluído que se torna oportuno a escola utilizar tecnologias digitais para desenvolver na escola linguagens e saberes que servem de base para prevenção de violências, bullying e outras temáticas que estão relacionadas a realidades dos educandos.

Neste mesmo viés, o estudo de Silva (2020), defendeu a utilização da biblioterapia para prevenção do *bullying* na educação infantil e como caminho para promoção da saúde das crianças. Trata-se de uma pesquisa empírica, com professores da educação infantil, apresentando-lhes a biblioterapia como potencial ferramenta de enfrentamento, prevenção ao bullying e outras formas de violências recorrentes na infância, bem como a

promoção de hábitos saudáveis que impactam positivamente em suas formações socioemocionais. Diante das ações propostas, o autor constatou que o uso da biblioterapia é importante ao enfrentamento das violências na infância, prezando pela saúde mental das crianças, sugerindo ainda, capacitação e treinamento docente para implementação desta ferramenta no âmbito educacional e olhar sensível para se fomentar políticas públicas de saúde mental na fase da educação infantil.

No tocante ainda à discussão de ferramentas pedagógicas, tem-se nesta categoria os estudos de Lima (2016) e Fernandes (2017), defenderam a mediação de conflitos no ambiente escolar como um caminho para o empoderamento dos pares que estão envolvidos no espaço escola, com vistas ao estabelecimento de relações interpessoais pautadas no respeito, amizade, impactando no processo de ensino e aprendizagem e ofertando aos envolvidos um ambiente seguro, sem violências e Melo et al. (2019) que propôs o próprio ambiente escolar como ferramenta pedagógica numa perspectiva de se tornar o espaço de cultura de paz, com influências significativas e positivas no processo de aprendizagem dos educandos, uma vez que segundo o autor a falta desta, provoca instabilidades socioemocionais tanto nos professores quanto em alunos.

Interessante notar que Fernandes (2017), Lima (2016) e MELO et al. (2019), trabalharam numa perspectiva de desenvolvimento socioemocional dos estudantes, professores, vindo a constatar a importância dessas competências estarem alinhadas às diversas formas de prevenção e enfrentamentos com a utilização de tais ferramentas.

Por fim, na quarta categoria, as produções com foco na compreensão docente sobre concepções e representações de violência/bullying como meios de desenvolvimento de estratégias de prevenção/redução, apresentam investigações importantes que traduzem o que se sabe sobre violências, suas formas e a necessidade de se traçar ações educativas e preventivas. Dois estudos estão inseridos nesta categoria: (STEFANINI, 2019; MELLO, 2018).

Nesta categoria, tanto Mello (2018) quanto Stefanini (2019), em seus estudos trouxeram investigações acerca das percepções, compreensões docentes sobre violências e bullying criando ou sugerindo possibilidades de desenvolvimento de ações preventivas e resolutivas. Ambas as produções envolveram docentes de escolas públicas, onde Stefanini (2019) dividiu sua metodologia em duas fases: uma investigativa, para apreender justamente as percepções docentes sobre violência escolar e consequente a segunda fase direcionada para ação educativa voltada para os professores, baseada no

modelo dialógico de Freire, promovendo assim reflexões sobre conflitos, violências e habilidades necessárias para tais ações.

Nessa mesma linha, a produção de Mello (2018) focou em investigar as representações sociais percebidas pelos docentes sobre de forma mais específica o bullying, limitando-se em conhecer as práticas que tais professores adotam face a ocorrência do fenômeno. Para Stefanini (2019), seus resultados evidenciaram, partindo das percepções apresentadas sobre o objeto de estudo em questão, a relevância de desenvolvimento de ações preventivas, educativas e para Mello (2018) os dados demonstraram que há compreensão dos docentes sobre o bullying, mas diante de vários desafios, dentre eles a falta de estratégias efetivas com foco na prevenção e enfrentamento, uma vez que as práticas docentes adotadas eram pontuais e desarticuladas.

Vale pontuar que ambos os estudos sugeriram desenvolvimento e implementação de programas intersetoriais eficientes e consolidadas para possibilitar formas de prevenção e resolução não-violentas contribuindo para uma educação de qualidade, um espaço escolar tranquilo e seguro.

1.6 Algumas considerações

Diante do que foi discutido, percebeu-se a necessidade de se promover reflexões, investigações, ações que contemplem a temática em questão, uma vez que, por se tratar de formas de violências que ocorrem no espaço escolar e que estas apresentam impactos significativamente negativos no processo de ensino e aprendizagem, buscar caminhos preventivos e resolutivos são a priori a grande importância. Contudo, para chegarmos a tais caminhos, torna-se necessário o entendimento do fenômeno levando em consideração suas dimensões socioeconômica, política, histórica e emocional, numa perspectiva de transformar efetivamente e ressignificar a instituição educacional como sendo um espaço de resistência às relações de dominação, espaço de respeito as diversidades e de paz.

Neste sentido, no tocante a investigação do que se tem produzido sobre práticas de prevenção/redução/resolução de eventos de violências no ambiente escolar, proposto por este capítulo, de modo geral, as produções que abordaram a temática no recorte temporal estabelecido, evidenciaram suas diversas formas, em especial o bullying, como sendo um problema complexo, preocupante, que afeta seriamente todos os envolvidos no processo educacional e que partindo desse pressuposto, visaram incentivar, elaborar e avaliar ações voltadas para prevenção e resolução em prol de se favorecer o estabelecimento de uma cultura escolar voltada para a paz, respeito e propiciar ao aprendizado dos educandos.

Quanto as concepções de violência escolar trazidas pelas produções, observou-se que em sua maioria exprimem definições ainda generalizadas, mencionando superficialmente seu caráter multifacetado, num viés para as relações entre alunos e professores. Contudo, poucas produções focaram em formas mais específicas da violência, sobressaindo o bullying, considerado o mais recorrente e nenhuma produção com alcance no cyberbullying, nova forma de violência neste contexto de educação e tecnologias digitais, sendo assim percebido a carência de investigações mais aprofundadas sobre as especificidades desse fenômeno em questão.

Porém, foi percebido que as propostas preventivas e resolutivas trabalhadas nas produções analisadas, em sua maioria foram norteadas através de iniciativas vindas dos pesquisadores envolvidos, almejando melhorias nas relações interpessoais, reduções de formas de discriminação e fortalecimento das habilidades sociais para a implementação de uma cultura de paz no espaço escolar. Além disso, constatou-se em um dos estudos, que a escola participante já apresentava um programa de cunho educativo, elaborada pelos docentes e gestores para proporcionar uma nova forma de aprendizagem e ressignificar as formas de se relacionar.

Ficou evidente que práticas desse cunho, ainda não estão sendo traçadas em conformidade com seus currículos, uma vez que, segundo a LDB/96, tornou obrigatório a promoção de práticas de prevenção as quaisquer formas de violência e bullying, no entanto, a realidade nos mostra que tais ações têm sido adotadas em sua maioria como pontuais, breves e desarticuladas. Entretanto, por estarem num contexto entre elaboração e homologação da BNCC, as produções de (LIMA, 2016; FERNANDES, 2017; STROPPA, 2017; LIMA, 2017; MELO et al., 2019; WIEZZEL, 2020 e CALIMAN et al., 2020) apresentaram perspectivas preventivas e resolutivas por meio das competências e habilidades socioemocionais para o estabelecimento de relações pautadas em comportamentos ético e morais, como defendida pela (BNCC, 2018).

Em linhas gerais, considerou-se então que as produções apresentaram objetivos com ações significativas, alcançando resultados importantes que desvelaram percepções, representações, concepções docentes sobre as violências recorrentes no espaço escolar, como estratégias de busca por melhores reflexões sobre suas metodologias pedagógicas, como também por melhorias comportamentais dos educandos com base na promoção de senso crítico de suas realidades para uma formação cidadã de qualidade, respeitando as diversidades entre os pares.

Por fim, foi observado a ausência de produções cujo objetivo fosse de avaliar programas institucionais, intersetoriais nas esferas municipais, estaduais e federais, já implementadas nas escolas participantes, havendo uma maior incidência de práticas interventivas voltadas para qualificação docente sobre a temática em questão, promovidas em sua maioria por pesquisadores da educação, onde poucos estudos destacaram a importância de desenvolver ações articuladas com outros setores, como saúde, segurança, ou seja, outras equipes interdisciplinares no ambiente escolar para possíveis ações de prevenção, redução e resolução de conflitos. Vale ressaltar que tais ações precisam ser planejadas de forma a contemplar as realidades de cada escola, para que os impactos sejam significativos a curto e a longo prazo, não se limitando em eventos pontuais, devendo considerar o processo preventivo no decorrer da vida escolar dos educandos, pensando em proporcionar além da qualidade de vida, a qualidade das relações que se estabelecem naquele espaço que é destinado a preparação para a cidadania.

CAPÍTULO II

Teorias de aprendizagem: Um olhar voltado para a BNCC, suas propostas e possíveis afinidades com temas trabalhados no componente curricular Projeto de Vida.

De modo geral, a educação hoje, apresenta um olhar voltado para o alcance das dimensões que promovam um desenvolvimento integral do indivíduo, tendo como suporte o auxílio da Psicologia, onde esta vem fornecendo um leque de teorias que carregam perspectivas promissoras quando se referem ao processo de ensino e aprendizagem. Partindo dessas perspectivas, é observado a necessidade de os poderes públicos criarem políticas educativas, projetos e programas que visem as melhorias, para oferecer informações à comunidade escolar sobre o desempenho dos alunos, acompanhar, e monitorar a qualidade da educação.

Foi com base nessas demandas que em 2010 no relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, organizado por Jacques Delors, sugeriu-se um sistema de ensino chamado de Os quatro pilares da educação: aprender a ser, a conhecer, a fazer e a aprender, (DELORS, 2010).

Em consequência deste novo cenário proposto pelo relatório, o sistema educacional brasileiro, em 2014 promulgou o Plano Nacional da Educação (PNE), com validade até 2024, apresentando diretrizes pedagógicas para o sistema básico de ensino e a indicação de uma base nacional comum que promova os direitos e objetivos da aprendizagem, (BNCC, 2017).

No que se refere ao PNE, tal documento é estruturado em vinte metas e estratégias com o intuito de firmar compromisso no que diz respeito à redução das desigualdades educacionais, ampliação ao acesso à educação, valorização dos profissionais da educação, além da atenção à gestão democrática e ao financiamento, (INEP, 2015). Dentre suas diretrizes que fazem referência a todas as suas metas, têm-se àquelas que estão voltadas para a superação das desigualdades educacionais, especificamente evidenciando a formação para a cidadania e eliminação das formas de discriminação.

Em referência à descrição anterior, observa-se apontamentos para uma formação voltada não só para o cognitivo, mas um direcionamento para o desenvolvimento baseado nos direitos humanos, envolvendo dimensões socioafetivas. Assim, no decorrer dos marcos legais da educação brasileira, em 2018 foi entregue à sociedade, a versão final da

Base Nacional Curricular Comum (BNCC), como já vinha sendo fortalecida pelos documentos oficiais anteriores.

O documento reúne competências e habilidades necessárias para a formação integral do aluno em todas as modalidades de ensino para todos os brasileiros que estão na escola: crianças, jovens e adultos, conforme BNCC (2018), se tornando uma ferramenta diretiva para a construção dos currículos baseada em competências, cujo centro do processo de ensino e aprendizagem é o aluno, onde este será capaz de desenvolver habilidades que proporcionarão uma trajetória de vida pautada nos valores éticos, morais e profissionais.

É importante ressaltar que dentro dessas competências elencadas pela base, deparamo-nos com o desenvolvimento socioemocional e projeto de vida, sendo evidenciadas e exaltadas como primordiais na construção integral do indivíduo inserido no contexto deste século. Além disso, para que haja um alinhamento lógico no desenvolver dessas competências, a base conta com metodologias pedagógicas indiretamente conectadas às teorias que conduzem à quebra das práticas tradicionais e que envolvem os educandos no seu processo de aprendizagem, almejando não só suas cognições, mas mudanças de comportamento, formas de interação e afetividade.

Desse modo, o presente capítulo tem como objetivo, analisar as possíveis afinidades a partir dos princípios básicos de algumas teorias de aprendizagem aqui elencadas e refletidas em um tema proposto pelo livro didático alinhado à BNCC, no componente Projeto de Vida, cujo intuito é alcançar objetivos que mobilizem nos alunos práticas de respeito e não violência no espaço escolar.

Para o desenvolvimento do trabalho, foi adotado uma abordagem qualitativa, onde a metodologia utilizada foi por meio de uma pesquisa documental, utilizando fontes oficiais que enfatizam as diretrizes para a Educação, bem como autores da área da Psicologia, como Lefrançois (2008), Moreira (1999), Nunes e Silveira (2015) e Teixeira et al. (2001), para os referenciais de apoio.

A seguir, serão feitas breves considerações sobre teorias de aprendizagem, BNCC e Projeto de Vida, bem como a análise de suas possíveis afinidades com as teorias no desenvolvimento de um tema presente no livro didático aprovado no PNLD 2021 do referido componente, reforçando as possíveis metodologias aplicadas na aula.

2.1 O que nos mostram as teorias de aprendizagem: breves considerações

O que aprendemos, o que sabemos e o que é conhecimento, são, segundo Lefrançois (2008), questões que definem um ramo da Psicologia denominada

Epistemologia, pois revela o modo como o homem aprende a conhecer sobre o mundo que o cerca. A partir do momento que a psicologia foi abandonando suas raízes na filosofia e evoluindo como ciência, adotando métodos de estudos que podiam mensurar os fenômenos observáveis, o seu crescimento despontou, contribuindo de forma significativa para o surgimento de muitos estudiosos que, segundo Teixeira et al. (2001), procuraram dentro das possibilidades, atingir os critérios da cientificidade e formular suas teorias.

Assim, esta ciência passou a desenvolver estudos que tentam explicar não só os comportamentos do homem como também o pensar e o sentir, trazendo à tona o que chamamos de aprendizagem. Partindo do pressuposto que é também no processo de aprendizagem que o homem constrói suas ações e subjetividades, atribuindo-lhes realidades, é necessário entender como se dá esse processo e como a partir deste são estabelecidas as formas de interação com o meio e com seus semelhantes. Convém ressaltar que, nesta construção, é levado também em consideração o estabelecimento de relações entre o poder e o saber que surgem das interações entre os indivíduos em diversos contextos, muito bem problematizado pelo filósofo M. Foucault.

Para tanto, o ato de aprender, segundo Nunes e Silveira (2015), implica em um processo particular, como também coletivo, ou seja, é um ato psicossocial que contempla diversas dimensões do ser, que vai do social, cultural à mecanismos neurofisiológicos de cada indivíduo. Contudo, várias são as abordagens psicológicas que colocam à frente, seus entendimentos a respeito dessa complexidade que conhecemos como aprendizagem, nos trazendo perspectivas significativas no tocante principalmente às metodologias desenvolvidas na área da educação.

Entretanto, tais abordagens conhecidas como teorias de aprendizagem, são para Moreira (1999), classificadas de acordo com suas correntes filosóficas ou visões de mundo que as fundamentam e lhe atribuem características específicas quanto ao modo de ver o sujeito em seu processo de conhecimento. Levando assim em consideração tais teorias, o referido autor afirma que há três sistemas de valores que as integram, como sendo a comportamentalista, a humanista e a cognitivista.

Assim, a corrente comportamentalista (behaviorismo) vem nos mostrar que o processo de aprendizagem se dá por mudanças de comportamentos observáveis, isto é, fruto da interação indivíduo/meio ambiente, a mudança comportamental surge numa relação entre estímulos e respostas. Para tal, Moreira (1999), reforça que a tônica do behaviorismo está nas respostas que o indivíduo dá aos estímulos externos, sendo tais

comportamentos controlados pelas consequências, ou seja, caso a consequência seja boa, haverá uma maior probabilidade de a resposta ocorrer novamente.

No que diz respeito a educação, o comportamentalismo trouxe uma adesão bastante significativa, pois suas implicações na área educacional estão voltadas para as aprendizagens desejadas, isto é, “aquilo que os alunos deveriam aprender, eram expressas em termos de comportamentos observáveis. Os objetivos comportamentais, definiam, da maneira mais clara possível, aquilo que os alunos deveriam ser capazes de fazer” [...] (MOREIRA, 1999, p.14).

Um dos representantes mais significativos do behaviorismo, foi B. F. Skinner (1904-1990), onde seu enfoque teve uma grande influência sobre as práticas de ensino em sala de aula, principalmente nas décadas de 60 e 70, afirma Moreira (1999). De modo geral, sua teoria enfatiza uma aprendizagem intencional, controlada por contingências de reforços, muito mais positivos que negativos onde o papel do professor é ainda segundo o autor citado, organizar as contingências de modo a possibilitar ao aprendiz exibir uma resposta desejada, levando em consideração suas interações com o meio. O aluno neste caso não é visto como passivo e sim um indivíduo ativo uma vez que ele necessita interagir para promover as respostas esperadas.

No que concerne à corrente cognitivista, esta surgiu em contraponto ao behaviorismo, trazendo consigo uma ideia de processos mentais superiores, chamado de cognição. O cognitivismo vem então nos mostrar que o processo de aprendizagem, de modo geral se dá a partir da construção de estruturas mentais as quais lhes são atribuídas significados, transformações, compreensão e armazenamento de informações, tudo o que é ignorado pelos pressupostos behavioristas, segundo (MOREIRA, 1999).

Vale ressaltar que, de acordo com o autor citado, a maioria das teorias de aprendizagem são consideradas cognitivistas, pois envolvem as organizações e estruturas mentais do indivíduo, tendo como centro de estudo a mente. Ainda é importante evidenciar que, há aquelas em que o objeto de estudo está voltado para o desenvolvimento somente cognitivo, mas que seus princípios estão tão entrelaçados com o aprender, que acabam sendo consideradas também teorias de aprendizagem, bem como o surgimento do construtivismo, partindo do pressuposto que a cognição se processa por construção do indivíduo, se estabelece de forma significativa no sistema educacional.

Dentre os representantes cognitivistas/construtivistas mais evidentes na atualidade, encontram-se Piaget, Vygotsky e Ausubel, ambos centralizaram seus estudos nos processos que constituem a mente humana. Torna-se importante exaltar que, o intuito

do presente trabalho não é focar de forma aprofundada as teorias de cada um, e sim, trazer breves considerações de suas fundamentações e contribuições à educação.

Desse modo, Jean Piaget (1896-1980), teórico cognitivo, cuja teoria carrega influências significativas junto à educação, tem seu foco de estudo voltado para os processos de construção da cognição do indivíduo, ou seja, no desenvolvimento mental. É interessante ressaltar que a teoria de Piaget, segundo Moreira (1999), não é propriamente uma teoria de aprendizagem, por não concordar com a modificação do comportamento resultante da experiência, mas por acreditar na construção do conhecimento com base nos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio que o indivíduo passa a cada fase de crescimento.

Entretanto, Lefrançois (2008), defende que a teoria de Piaget é também uma teoria de aprendizagem, por levar em consideração proposições, tais como, o desenvolvimento do conhecimento ser gradual e possível pela interação com o meio, a experiência ativa, a equilíbrio e interação social serem alguns dos fatores que moldam a aprendizagem. Seguindo ainda esta linha de pensamento, Piaget:

[...] parte diretamente da teoria de que nos estágios iniciais, a interação com os objetos concretos é essencial para ampliar o conhecimento e desenvolver as compreensões e capacidades subjacentes ao pensamento. Consequentemente, oferecer oportunidades para as atividades tanto mentais quanto físicas é uma implicação educacional básica [...] (LEFRANÇOIS, 2008, p.262).

Com isso, seu impacto sobre o currículo escolar e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, foi profundo e significativo, trazendo uma visão de ensino baseada na construção do conhecimento: a abordagem construtivista, onde considera o aluno o centro ativo no seu processo de descobrir e aprender, além das escolas lhes oferecerem diversas oportunidades de interação aluno/aluno e aluno/professor, valorizando uma sala de aula socialmente interativa, segundo (LEFRANÇOIS, 2008).

Diferentemente de Piaget, onde evidencia a equilíbrio como sendo suporte para o desenvolvimento cognitivo, ou seja, um processo mental que ocorre de dentro para fora, Lev Vygotsky (1896-1934), outro teórico cognitivista/construtivista, parte do pressuposto que, para tal desenvolvimento, é preciso levar em consideração o contexto sociocultural no qual o indivíduo esteja inserido, ou seja, a cognição não ocorre de forma independente destes fatores, afirma (MOREIRA, 1999).

Para corroborar com as ideias defendidas pelo autor supracitado, Vygotsky, segundo Lefrançois (2008), preocupa-se em sua teoria, enfatizar a cultura e a interação social no envolvimento da construção do conhecimento na mente humana. Para tal, o

autor considera três pontos importantes e inerentes à teoria: a importância da cultura, o papel da linguagem e a relação educador e educando.

De modo geral, Vygotsky deixa claro que o desenvolvimento cognitivo se dá pela conversão de relações sociais em processos superiores mentais, em que esta ocorre por meio de uma mediação, ou seja, a internalização dos fatos externos é mediada por instrumentos, signos construídos pelas sociedades ao longo dos seus processos históricos e culturais, segundo (MOREIRA, 1999).

Nesse ponto, segundo o autor supracitado, no que se refere à educação, para Vygotsky, o papel fundamental do professor no ato de ensinar é de mediador, ou seja, de facilitar a aquisição de significados socialmente aceitos, num contexto de uma certa área do conhecimento, em que conseqüentemente o aluno irá construir tais significados e compartilhar socialmente o que realmente foi internalizado. Assim, os envolvidos no processo de ensino aprendizagem devem falar e tenham vez de falar, pois, sem interação social e sem mediações de significados, não há, como Moreira (1999) afirma, ensino, nem aprendizagem, tão pouco desenvolvimento cognitivo.

Finalizando, sobre a abordagem cognitivista, tem-se um outro representante bastante discutido ultimamente, David Ausubel (1968-1980), voltando-se a atenção para a aprendizagem, onde em sua teoria, é evidenciado não só a cognição como também experiências afetivas por quais passam os educandos. Desse modo, o que Ausubel vem nos mostrar é sobre uma aprendizagem significativa, tendo como fator primordial no processo de aprendizagem, o que o aluno já sabe, o que ele carrega de conhecimentos prévios em uma determinada área do conhecimento.

Logo, sobre a teoria significativa de Ausubel, Moreira (1999) defende que o papel do professor durante a mediação na aprendizagem, envolve quatro tarefas fundamentais, os quais são a identificação da estrutura conceitual de uma determinada área do conhecimento, identificação dos conceitos relevantes do conteúdo a ser ensinado, diagnóstico dos conhecimentos prévios dos educandos sobre o conteúdo em questão bem como a utilização, durante o ensino, de recursos que facilitem a organização de sua estrutura cognitiva de modo a ocorrer a aprendizagem significativa.

Por conseguinte, a corrente humanista segundo Nunes e Silveira (2015), surgiu na metade do século XX, com o intuito de resgatar o estudo da subjetividade, enfatizando a pessoa como dotada de valores e capacidade de auto crescimento e autonomia. Assim, a principal fundamentação desta corrente é considerar o aprendiz como um ser em sua totalidade, evidenciando sua autorrealização, seu crescimento pessoal, onde o próprio

sujeito é responsável por seu processo de aprendizagem, tornando-se um verdadeiro protagonista.

Nesta corrente, o representante mais significativo é Carl Ranson Rogers (1902-1987), onde, “sua abordagem teórica estendeu-se para diferentes áreas profissionais, entre elas a educacional, a organizacional e a comunitária, com ênfase no campo das relações interpessoais” (NUNES; SILVEIRA, 2015, p. 24). Desse modo, sua teoria de aprendizagem humanística nos mostra que a atividade docente só poderá ser eficaz, na promoção da aprendizagem, se esta influenciar o comportamento de seus alunos, corroborando com Moreira (1999), onde advoga que a facilitação da aprendizagem significativa se embasa nas qualidades atitudinais existentes na relação interpessoal professor e educando.

Corroborando com o autor acima, Nunes e Silveira vêm reforçar que:

Rogers propõe uma educação humanista que tenha como condição prévia a existência de professores (facilitadores, líderes) seguros de si e de seus relacionamentos, e confiantes na autoaprendizagem e na capacidade dos alunos no que tange ao pensar e ao sentir. Professores que incentivem a participação ativa do grupo no processo de planejamento das atividades em sala, oferecendo recursos didáticos e solicitando dos alunos que tragam suas contribuições [...] (NUNES; SILVEIRA, 2015, p.25).

Em suma, as teorias apresentadas aqui, fornecem uma diversidade de perspectivas no tocante ao entendimento sobre os caminhos que levam à aprendizagem, levando em consideração suas visões de mundo, partindo sempre sobre um olhar no indivíduo e como este constrói sua percepção do ambiente em que está inserido. É importante exaltar que todas elas direta ou indiretamente esperam que os educandos sejam direcionados a adquirirem mudanças de comportamento, independentemente de como são construídas suas subjetividades.

Além disso, suas influências sobre a Educação nos mostram uma aliança poderosa que põem em jogo o que se quer ensinar, como ensinar e o que aprender. Seguindo esta linha de pensamento, os seguintes autores abaixo, vem advogar que:

Conhecer o modo como os alunos constroem, elaboram e dão significado aos seus conhecimentos ajuda o professor a orientar sua prática pedagógica, respeitando as subjetividades dos alunos com seus níveis, ritmos e suas singularidades. Até, porque as estratégias utilizadas por eles para aprender estão relacionadas com a qualidade e a autonomia no aprendizado. (NUNES; SILVEIRA, 2015, p.11).

2.2. BNCC e Projeto de Vida: propostas, conexões e possíveis afinidades com algumas teorias de aprendizagem.

Sabe-se que, como já havia mencionado anteriormente neste trabalho, em 2014 foi sancionado o Plano Nacional da Educação (PNE), trazendo consigo, vinte metas que devem ser alcançadas até 2024, englobando todo o sistema básico da educação brasileira, e que para isto, estratégias foram traçadas onde, uma delas a criação da Base Nacional Comum Curricular, cuja versão final entregue em 2018, como sendo um documento normativo contendo um descritivo das competências e habilidades que os educandos desenvolverão ao longo de sua trajetória escolar.

É importante nesta perspectiva, colocar alguns pontos breves e necessários que esclarecem sobre a criação da BNCC, onde sua primeira versão publicada em setembro de 2015, colocada para consulta pública e em discussão por diversas instâncias, foi elaborada pelo MEC (Ministério da Educação), apoiada pelo CONSED (Conselho Nacional dos Secretários de Educação) e pela UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), trazendo em sua premissa, os direitos e os objetivos de aprendizagem que asseguram o desenvolvimento comum a todos os educandos, advoga (BITTENCOURT, 2017).

Ainda segundo o autor supracitado, a segunda versão publicada em março de 2016, já se apresenta com modificações significativas como por exemplo, a inclusão de temáticas integradoras que abarcam não só as culturas africanas e indígenas como também a educação étnico racial, inclusiva e de gênero. Já a terceira versão, publicada em abril de 2017, “se apresenta de forma descritiva e bastante sucinta, onde seus princípios norteadores estão alinhados em consonância às proposições da OCDE e UNESCO que defendem uma educação para o século XXI, baseada em habilidades, conhecimentos e atitudes” (BITTENCOURT, 2017, p.564).

Para tanto, com base em suas orientações integradoras, é importante ressaltar que a BNCC, não é um currículo, mas uma ferramenta que vem para nortear e assegurar as aprendizagens essenciais, definidas para cada nível da educação básica, firmando assim o compromisso com a formação e desenvolvimento humano integral, alcançando desse modo, as dimensões socioafetivas dos indivíduos, (BNCC, 2018).

Por outro lado, diversas críticas remetidas ao seu pressuposto de promover equidade a todos os estudantes, apresentando-lhes um currículo homogêneo, vêm sendo tecidas, onde estudiosos da área defendem uma posição de que não são necessárias todas as escolas terem um mesmo currículo, uma vez que os contextos são diferentes e para

uma aprendizagem significativa, estes devem fazer sentido, devem ser construídos para atender demandas específicas de cada lugar, segundo (LOPES, 2018).

Ainda nesta linha de críticas a BNCC, Bittencourt (2017), vem reforçar que no decorrer da elaboração deste documento, mudanças significativas em cada uma de suas versões foram evidenciadas, demonstrando de forma clara a intervenção dos agentes e instituições que num jogo de forças, envolvem interesses, concepções e valores. Entretanto, é necessário exaltar que o presente capítulo não tem o objetivo de aprofundar nos consensos e dissensos da BNCC, mas trazer um olhar voltado para suas competências e conexões possíveis com algumas teorias de aprendizagem.

Por conseguinte, a definição de competência atribuída pela base, como sendo um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, nos revela importantes elementos para a formação integral dos educandos, onde as dez competências gerais estabelecidas pela BNCC, abrem caminhos rumo a uma educação para o século XXI, dentre elas a competência 6 que visa:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2018, p.09).

No que se refere ao Projeto de vida, tal competência torna-se o ponto central e bastante evidenciado na etapa do ensino médio, onde o documento nos apresenta uma perspectiva de uma escola acolhedora de juventudes, partindo do pressuposto que considerar as diversidades juvenis é “reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas” (BNCC, 2018, p.463).

Assim, o componente Projeto de Vida, implementado recentemente na estrutura curricular das escolas de ensino médio integral, segue seu eixo central em assegurar aos educandos uma formação que lhes proporcione definir o caminho que irá percorrer tanto nos estudos, trabalho como também direcioná-los a tomadas de decisões, escolhas, valores éticos e atitudes pautadas no respeito. Dessa maneira, estimular os alunos a projetar sua vida durante seu caminho escolar é fazer com que esses jovens acreditem que podem e devem fazer a diferença perante a sociedade, articulando seus desejos, habilidades, atitudes e valores éticos, afirmam (ZANELLA; TREVISOL, 2018).

Partindo dessas proposições evidenciadas sobre a BNCC e Projeto de Vida neste trabalho, é observado que possíveis afinidades com certas das teorias de aprendizagem

sejam evidenciadas, principalmente no que diz respeito à algumas competências estabelecidas pelo presente documento normativo, visando desempenhar práticas pedagógicas que contemplem uma aprendizagem possivelmente inserida nas dimensões comportamentalista, cognitiva e humanista, em cada nível de ensino, sem deixar de considerar também as diversas formas de aprender que cada educando necessita.

Nesse sentido, quando se estabelece que é preciso o aluno agir de forma pessoal e coletiva com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência para tomada decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, (BNCC, 2018), é observado uma possível afinidade com a proposta behaviorista skinneriana, pautada no que os alunos devem aprender, expressando suas aprendizagens através da aquisição de comportamentos observáveis, neste caso, agir de forma autônoma com base em ações desejáveis.

Contudo, em relação as competências estabelecidas neste tema trabalhado no componente Projeto de Vida, é percebido sinais de afinidades com a teoria de Piaget, uma vez que esta considera a construção da cognição um processo decorrente do desenvolvimento do indivíduo, ou seja, Moreira (1999), reforça que indivíduos em sua faixa etária correspondente, apresentam comportamentos que condizem com essas características e que o ensino deve ser de forma compatível com o nível de desenvolvimento. Nessa perspectiva, nota-se que a estrutura da BNCC se funda em competências subdivididas para cada etapa de ensino, respeitando o processo de maturação para que se possa fundamentar a aprendizagem.

Outro teórico observado e possivelmente suas ideias correlacionadas, é Vygotsky, com sua teoria sociointeracionista, onde parte da premissa que o conhecimento cognitivo não ocorre de forma independente dos contextos social, histórico e cultural, como reforça Moreira (1999), ou seja, o processo de aprendizagem requer conversão das relações sociais em estruturas mentais superiores, utilizando ferramentas construídas pelas sociedades ao longo tempo, como signos e linguagem.

Nesse contexto, ao voltar o olhar para algumas competências aqui elencadas, como 3, 4 e 5 da BNCC, onde reforçam a valorização e participação das manifestações culturais, utilização de diferentes linguagens como meio de expressão e compreensão das tecnologias digitais para comunicação, observa-se a construção do conhecimento no educando dentro do seu contexto social, cultural e histórico, como propõe a teoria de Vygotsky.

A valorização da diversidade de saberes e experiências culturais inicialmente expostas na competência 6 do documento em questão, direciona-se para uma possível afinidade com a aprendizagem significativa proposta por Ausubel, onde sua teoria leva em consideração os diversos conhecimentos prévios já presentes em suas estruturas cognitivas. Logicamente, para o aluno desenvolver tal competência, é preciso inserir práticas pedagógicas que considerem seus saberes e suas experiências, meios de consolidação de uma aprendizagem significativa.

Por fim, o compromisso selado pela BNCC, por uma educação integral, demonstra pretensões voltadas para um desenvolvimento do ser como um todo, considerando os quatro pilares de educação propostos por Delors em 2010. Nesta perspectiva, a BNCC vem reforçar que:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BNCC, 2018, p.14).

Desse modo, no referido documento, observa-se em sua estrutura, uma afinidade relevante com a corrente humanista, representada por Rogers, onde “a aprendizagem centrada na pessoa é concebida como um meio de auto crescimento, de desenvolvimento da autonomia e da capacidade de criação e expressão” (NUNES; SILVEIRA, 2015, p.26). Neste caso, a educação integral proposta pelo referido documento leva em consideração a criança, o adolescente, o jovem e o adulto como sujeitos de aprendizagem que devem desenvolver competências para aprender a aprender, ter autonomia, conviver com as diferenças e diversidades com práticas de não discriminação e violência, previstas nas competências gerais 6,7,8, 9 e 10.

É importante evidenciar que o componente Projeto de Vida, implementado nas escolas de ensino médio integral, se torna o fio condutor para o desenvolvimento de práticas pedagógicas à luz das abordagens teóricas de aprendizagem, que visam criar condições para os estudantes ampliarem: seu autoconhecimento, potencializando suas habilidades; suas responsabilidades, vinculando-as aos comportamentos pautados em valores morais e éticos; sua cidadania, apresentando senso crítico e atitudes conscientes dentro de seu contexto social e seu preparo para o mundo do trabalho, almejando suas realizações profissionais, segundo as orientações estabelecidas pelo guia (PNLD, 2021).

A seguir, o quadro 19 abaixo, nos dá um apanhado geral sobre a BNCC, Projeto de Vida, suas propostas e um olhar voltado para possíveis afinidades com algumas das teorias de aprendizagem expostas neste trabalho:

Quadro 19 - Panorama geral sobre BNCC, Projeto de Vida e possíveis teorias de aprendizagem

Abordagens Teóricas de Aprendizagem	Principais Representantes	BNCC/Componente Projeto de Vida
Comportamentalista	Skinner	Atitudes para escolhas conscientes e comportamentos desejáveis alinhadas aos valores morais e éticos.
Cognitivista/Construtivista	Piaget Vygotsky Auzubel	Desenvolvimento subjetivo e gradual dos educandos no contexto sociointerativo, socioemocional e significativo.
Humanista	Rogers	Educação integral, pautada nos direitos humanos.

Fonte: Félix, 2021.

Em suma, constituindo-se como uma ferramenta norteadora e servindo de base para o desenvolvimento de competências para o século XXI, a BNCC vem propor uma educação compromissada não só com a construção cognitiva, seguindo as áreas específicas do conhecimento, mas também com um processo de ensino e aprendizagem que considerem o educando como um ser em sua totalidade, contemplando seu socioemocional e suas perspectivas para uma melhor qualidade de vida, através de metodologias que possivelmente possam estar conectadas com teorias de aprendizagem presentes na Psicologia, servindo de alicerce ao longo de todo o ensino básico.

Em seguida, será analisado um tema presente no livro didático do Projeto de Vida, aprovado pelo PNLD (2021), no tocante as suas possíveis afinidades com algumas teorias de aprendizagens e as competências gerais da BNCC que se deseja contemplar.

2.3 Meu corpo e minha mente – meus cuidados: breves apontamentos do tema, contido no livro didático do Projeto de Vida sob a ótica das eventuais teorias de aprendizagem possivelmente refletidas na BNCC.

A partir do que já foi discutido até aqui, torna-se importante resgatarmos o pressuposto fundamental da BNCC referente ao ensino médio, onde, além de firmar compromisso com um ensino integral de qualidade, faz um pacto em detrimento a uma escola, cujo papel é de acolhimento aos jovens do país. Assim, “considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos” (BNCC, 2018, p.463).

Seguindo esta linha de pensamento, é válido afirmar que nesta perspectiva, os educandos são considerados protagonistas de seu próprio processo de escolarização, permitindo-lhes, segundo a BNCC (2018), a construção de seus projetos de vida oferecendo-lhes nesse contexto, orientações para o desenvolvimento de competências e habilidades que permitirão não só sua preparação para o mundo do trabalho e cidadania, como também o seu aprimoramento como pessoa humana, dentro dos fundamentos da ética, autonomia e pensamento crítico.

Vale ressaltar que, ao considerar seu desenvolvimento humano pleno, espera-se que educando conheça, saiba lidar com seu corpo, seus sentimentos e emoções, para estabelecer relações intra e interpessoais baseadas no respeito a si próprio e nas diversidades de juventudes que se fazem presentes no espaço escolar, ferramentas indispensáveis para um bom convívio, sem o surgimento de diversas violências, preconceitos e discriminações.

Assim, através do decreto nº 30.505/2017, lançado pelo Governo do Estado de Sergipe, onde instituiu o ensino médio integral, estabelece o Projeto de Vida como um dos componentes da parte diversificada da estrutura curricular escolar proposta pela BNCC e que vem, segundo Oliveira (2021), com destaque central na escola, almejando a formação para a vida e para as competências do século XXI. Conseqüentemente, como componente, tornou-se necessário a elaboração de seu livro didático, em que, segundo o guia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2021, sua estrutura foi elaborada:

[...] com base nas diretrizes da reforma do Ensino Médio, cujo objetivo é promover uma trajetória escolar que faça sentido para os jovens, que seja capaz de engajá-los em ações transformadoras, estabelecendo diálogo efetivo com seus planos e realizações, ao mesmo tempo que desenvolva conhecimentos, habilidades, atitudes e valores com potencial de os capacitar para lidar com os desafios da sociedade contemporânea. (GUIA PNLD, 2021, p. 5).

Dessa forma, ainda de acordo com o guia, as obras didáticas destinadas ao Projeto de Vida, para serem aprovadas devem estar isentas de estereótipos, preconceitos e livres de quaisquer formas de discriminação, violência ou violação dos direitos humanos, com enfoque na argumentação e no desenvolvimento da competência geral 6, em que seus conteúdos estão divididos em três dimensões que objetivam criar oportunidades dos jovens a se conhecerem e a se fortalecerem, sendo elas: a dimensão pessoal, a cidadã e a profissional, (PNLD, 2021).

Convém evidenciar que o material didático que compõe o Projeto de Vida, aprovado pelo PNLD (2021), também deve estar pautado no protagonismo dos estudantes, incentivando vivências ligadas à sua identidade, questões sociais e culturais,

além do cuidado com o corpo, meio ambiente, boas relações interpessoais e claro, aspirações e oportunidades para o mundo do trabalho. Como observado, é importante explicar que ao longo da construção de seus projetos de vida, toda a comunidade escolar deve estar engajada no pressuposto estabelecido pela BNCC, ou seja, transformar a escola em um espaço de acolhimento das juventudes, guia (PNLD, 2021).

O tema em questão foi escolhido por abordar a dimensão pessoal, pois torna-se importante a escola promover nos educandos um autoconhecimento, cuidando do corpo, se descobrindo como parte integrante e importante do meio em que estão inseridos, bem como identificando suas aspirações pessoais e profissionais, refletindo sobre suas atitudes, lidando com suas emoções, reforçam Condeixa et al. (2020), ou seja, criando estratégias para superar as adversidades da vida, além de analisar sobre as maneiras como estão sendo estabelecidas suas relações com o próximo, evitando formas de violências e preconceitos.

A seguir, o quadro 20 vem nos trazer informações importantes sobre o tema: Meu corpo e minha mente: meus cuidados, numa perspectiva de observar nessa proposta, as competências sugeridas pela BNCC e explícitas no material didático adotado.

Quadro 20 - Informações sobre o tema escolhido

<p>Componente curricular: Projeto de Vida Nível de ensino: 1º ano – Ensino Médio Integral Livro didático (PNLD/2021) - Projeto de Vida: vivências e possibilidades (2020) Módulo/ Dimensão: Quem sou eu? Noção do conhecimento: Meu corpo e minha mente: meus cuidados Competências específicas: Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias</p>	
TEMAS DISCUTIDOS	COMPETÊNCIAS GERAIS A SEREM DESENVOLVIDAS
<ul style="list-style-type: none"> - O cuidado e respeito com o corpo; - As influências em rede; - O Cyberbullying e os impactos na vida social dos jovens; - Relações afetivas saudáveis; - Valores humanos; - Arte de tomar decisões 	<ul style="list-style-type: none"> - Competência 6: trabalho e projeto de vida; - Competência 7: argumentação; - Competência 8: autoconhecimento e autocuidado; - Competência 9: empatia e cooperação - Competência 10: responsabilidade e cidadania.

Fonte: Condeixa et al., 2020

Seguindo esse panorama, é notório observar que a base comportamentalista se sobressai de forma afim, no contexto do comportamento operante proposto por Skinner, em que tais competências a serem desenvolvidas requerem práticas intencionais e programadas, pois Nunes e Silveira (2015), reforçam que a eficácia na estruturação dos recursos externos, são os principais fatores da aprendizagem, neste caso, obtenção de comportamentos desejáveis como a responsabilidade, cidadania, empatia e cooperação.

No tocante a teoria humanista de Rogers, é percebida uma afinidade significativa no que se refere ao desenvolvimento integral do aluno, evidenciando as bases orientadoras para a construção ao longo do ensino médio, dos seus projetos de vida, onde para tal, observa-se que as competências elencadas para este tema carregam indícios dos fundamentos da abordagem humanística proposta por Rogers. Nesse caso, desenvolver autoconhecimento, autocuidado, empatia e cooperação garantem aos educandos, segundo Nunes e Silveira (2015), no contexto humanístico, o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de criação e expressão.

Assim, é notório que a proposta do Projeto de vida tem o intuito de concretizar ao longo de todo o ensino médio, uma educação geradora de protagonistas, em que o estudante é o centro da aprendizagem, criando condições para o seu pleno desenvolvimento, deixando-o livre para manifestar seus sentimentos, escolher suas direções e tornar-se responsável por suas ações, afirma (MOREIRA, 1999).

Convém ressaltar que a dimensão pessoal escolhida para análise, se torna um fator primordial para trabalhar competências que exigem tanto do professor qualidades atitudinais para o estabelecimento de uma boa relação com seus alunos, reforça Moreira (1999), como também desses para com o professor e colegas ao redor, consequentemente promovendo um ambiente escolar mais seguro, harmonioso, respeitando as diversidades e desenvolvendo uma cultura de paz.

2.4 Algumas considerações

Diante do que foi exposto no presente trabalho, foi percebido que a BNCC, como sendo um documento normativo, vem para garantir os direitos de aprendizagem comum a todos os cidadãos inseridos no ambiente escolar do país, buscando desta forma traçar caminhos para uma educação igualitária e humana. Suas competências e habilidades estabelecidas, nos dão indícios de possíveis afinidades com algumas abordagens teóricas de aprendizagem, no tocante a desenvolver práticas que facilitem o processo de escolarização dos educandos e o alcance de suas metas em questão.

De forma geral, observa-se que todo o contexto da BNCC se baseia na construção dos pilares da educação para o século XXI, proposta por Delors em 2010, onde a formação integral é o seu ponto central, salientando fortemente uma perspectiva de ensino com base nos direitos humanos, revelando uma afinidade significativa com a teoria de aprendizagem no contexto humanístico, elaborada por Rogers.

Contudo, no decorrer de suas competências gerais, é observado possíveis correlações com as abordagens comportamentalista, cognitivista/interacionista também

foram percebidas, principalmente no que diz respeito as expectativas de desenvolvimento racional crítico e atitudes forjadas nos valores éticos e morais, direcionando os educandos a traçar seus projetos de vida para o desempenho não só da cidadania, mas como oportunidade de acesso ao mundo do trabalho.

Por fim, Projeto de Vida, como componente curricular, apresenta uma estrutura não conteudista, representada em seu livro didático analisado e aprovado pelo PNLD, com práticas que contemplam segundo o guia PNLD (2021), as três dimensões essenciais, para que os jovens inseridos no ambiente escolar sejam protagonistas de seu processo de aprendizagem, atingindo sua autonomia, desenvolvendo um socioemocional capaz de lhes assegurar boas relações interpessoais e oportunizando uma cidadania pautada em sua criticidade, uma vez que para Freire:

É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. (FREIRE, 1997, p.08).

CAPÍTULO III

Contribuições significativas do Behaviorismo radical skinneriano nas aulas integradoras de Projeto de Vida: possíveis caminhos para prevenção de violências no espaço escolar

Atualmente é percebido o quanto se tem falado sobre educação, principalmente no que diz respeito às novas demandas que vão surgindo perante as contínuas inovações tecnológicas pelas quais a sociedade está sendo submetida. Diante dessas perspectivas, surge a necessidade de mudanças de comportamento em prol do desenvolvimento de habilidades que promovam nesses indivíduos a capacidade de se tornarem adaptáveis, flexíveis, independentes e com responsabilidades para exercerem seus papéis na sociedade em que estão inseridos.

Por conseguinte, busca-se na educação, estratégias que possibilitem tais mudanças comportamentais e que associadas ao processo de ensino-aprendizagem alcancem objetivos comuns, dentre os quais, desenvolvimento de atitudes e valores onde no contexto atual, são essenciais para a formação de cidadãos críticos e participativos com ampliação de seus conhecimentos para sua compreensão de mundo tornando-se elementos de mudanças significativas.

E como mudar o comportamento? Quais estratégias são eficazes para promover tais mudanças? Diante disso, há profissionais tanto da educação quanto da psicologia, que veem no estudo e princípios comportamentais, caminhos que contribuem para que a educação estabeleça em seus alunos comportamentos que serão vantajosos para a vida.

Desta forma, a escolha para se buscar no Behaviorismo de Skinner caminhos para prevenção de violências no espaço escolar, se deu justamente por levar em consideração a estruturação dos recursos externos como elementos eficazes na observação e descrição dos comportamentos adquiridos, convergindo desta maneira para a intencionalidade no processo de aprendizagem. Assim, é no espaço escolar que são desenvolvidas tais estratégias, onde sofrem fortes influências da Psicologia, ciência que traz em suas teorias da aprendizagem importantes ferramentas utilizadas nas práticas docentes bem como construção de diretrizes educacionais para promoção de uma educação significativa.

Para Nunes e Silveira (2015), diante da concepção behaviorista de Skinner em relação ao ensino, há uma estruturação de recursos externos como sendo os principais fatores que irão influenciar na geração de comportamentos, uma vez que são tidos como consequências da interação dos indivíduos com o ambiente, em virtude da forma como os reforços são organizados.

Por conseguinte, nossa Base Nacional Curricular Comum (BNCC), propõe um conjunto de competências a serem desenvolvidas nos estudantes de todo o país, dentre estas, o Projeto de vida, tendo como objetivo central fazer com que os alunos sejam capazes de tomadas de decisões com base em valores e princípios trabalhados no espaço escolar. Portanto, ao se referir “tomada de decisões”, cabe-nos interpretar como sendo mudanças de comportamentos que os levem a ter uma vida escolar e pessoal satisfatória perante a sociedade em que estão inseridos.

Levando em consideração que é na escola onde as dinâmicas dos fatos são intensas, havendo nesse espaço um jogo de interações que nem sempre são positivas, como por exemplo eventos de violências físicas, psicológicas, depredações dentre outras, se torna urgente a necessidade de implantar ações que promovam uma cultura de paz e atitudes em prol do respeito as diversidades que ali se estabelecem.

Assim, sob o olhar da abordagem comportamentalista de Skinner, o presente capítulo fará uma reflexão e discussão sobre seus princípios ativos presentes na aula integradora do componente eletivo Projeto de Vida, numa perspectiva de desenvolver nos alunos a mudança de comportamentos e atitudes ao se trabalhar a temática valores, como caminho para redução de conflitos e eventos de violência no espaço escolar.

3.1 Noções sobre a violência escolar e a importância do Projeto de Vida, ferramenta para prevenção e cultura ao respeito:

Vimos em capítulo anterior, segundo Abramovay (2013) e Charlot (2002), afirmam que a violência no âmbito escolar é mais antiga do que se imagina e que no decorrer dos tempos ele foi adquirindo traços mais graves até chegar ao ponto onde hoje é considerado um problema social preocupante. Ainda de acordo com a autora, a escola é considerada por excelência espaço referente à educação, socialização de crianças e adolescentes, mas que se transformou em um cenário de violências múltiplas.

Contudo, o que se observa na realidade é que a escola não conseguiu evoluir em conjunto com a sociedade de tal forma que se perdeu no tempo, ficando estagnada em relação às mudanças socioeconômicas, não desempenhando assim seus objetivos como o de humanizar e formar indivíduos capazes de conviver com as diversidades.

Ainda dentro desse contexto, as diversas violências presentes no espaço escolar afetam a ordem, a satisfação de estar ali e as expectativas de todos os que frequentam a escola tendo efeitos devastadores, muitas vezes relacionadas com a repetência, a evasão e o abandono escolar, (ABRAMOVAY, 2015). Quando se refere a violência, tem-se uma

concepção que impera e que é representada por diversas ideias como por exemplo a brutalidade, a utilização da força e intimidação, reforça a autora.

Só que, quando esta violência está relacionada a escola, é preciso entender que vai muito além das agressões verbais e físicas entre professores e alunos. Além do mais, “em muitos casos, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e de seleção social, escolhendo alguns e colocando para fora outros” (ABRAMOVAY, 2015, p. 8).

A autora supracitada ainda reforça que, dentro deste contexto sociológico, uma vez convivendo durante várias horas por dia e fazendo atividades muitas vezes não prazerosas, é comum as relações se tornarem complicadas, podendo se tornar motivo para a geração de conflitos. No entanto, quando se refere às práticas docentes, observa-se que há um ponto chave para que haja uma minimização das violências na escola uma vez que “deparamo-nos com professores e alunos que vivenciam no seu cotidiano diferentes formas de violência, assumindo posturas de grande perplexidade” (MAGALHÃES, 2006, p.2).

Por conseguinte, segundo Gomes e Zechi (2007), é preciso que haja mudanças de comportamento dos docentes diante da problemática analisada, começando primeiramente pelas mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores pois estes não proporcionam conhecimento suficiente para lidar com essas questões do dia a dia das escolas. Espera-se então, que o professor deva estar qualificado para assumir o papel não só de mediador no que diz respeito às relações dos alunos com os objetos de conhecimento, mas também na sua constituição quanto ser humano segundo Abed (2014), onde se torna cada vez mais evidente a transformação do espaço educacional num ambiente de cultura de valores, justiça, respeito as diferenças e de inclusão.

Logo, podemos notar que grande parte dessas situações podem ser resolvidas gradativamente com a inserção de práticas que contemplem o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para questões socioemocionais visando mudanças de comportamentos, atitudes que venham a valorizar as interações sadias, alcançando um ambiente harmonioso e atrativo para a comunidade escolar. Entretanto, um dos desafios atuais é traçar caminhos para alcançar uma escola que promova uma educação para o século XXI, onde, em meio às transformações sociais em que estamos vivendo, novas formas de se relacionar com o meio exigem indivíduos com competências e habilidades complexas, elementos esses que podem ser desenvolvidos no espaço escolar.

Todavia, cabe a cada instituição de ensino tecer estratégias para que essa competência seja desenvolvida em seu ambiente, onde já se observa em certas escolas de

ensino integral a elaboração de disciplinas eletivas para contemplar a carga horária exigida, dentre elas a chamada Projeto de vida. Para tal, a disciplina pode ser considerada não só uma estratégia essencial na formação integral do aluno, como também uma ferramenta importantíssima de aquisição de comportamentos necessários para que o estudante enfrente, respeitando as diversidades, as etapas que são impostas em seu dia a dia.

É esperado então que saber ser, saber conhecer, saber agir entre outros saberes, se tornem peças fundamentais de apoio a promoção de uma cultura de respeito e paz no ambiente, para que daí então, haja uma diminuição de múltiplos eventos de violências no espaço escolar. Diante do que foi exposto até o momento, observa-se que para o desenvolvimento e êxito do componente Projeto de Vida, como estratégia de promoção à cultura de respeito e prevenção de violências, a comunidade escolar em conjunto com a família, exerçam um papel significativo, pois são elementos cruciais do ambiente e necessários para construção dos valores que promovem as atitudes de respeito tanto para si próprio quanto para os que o cercam.

3.2 A epistemologia do Behaviorismo skinneriano: condicionamento operante, chave para o comportamentalismo

O termo Behavior em inglês significa “comportamento” e de acordo com Teixeira et al. (2001), o estudo do comportamento (behaviorismo) foi consolidado pelo americano John B. Watson em 1913 com uma publicação de seu artigo intitulado: Psicologia: como os behavioristas a veem. A partir desta publicação, a psicologia foi considerada uma ciência, pois até então não apresentava um objeto de estudo que fosse capaz de ser observável e mensurado, rompendo de vez com a tradição filosófica.

Para o behaviorista Watson, o comportamento se torna o objeto de estudo da psicologia onde este buscava “a construção de uma Psicologia sem alma e sem mente, livre de conceitos mentalistas e de métodos subjetivos, e que tivesse a capacidade de prever e controlar” (TEIXEIRA et al., 2001, p.45). Assim, Nunes e Silveira (2015) afirmam que, o behaviorismo metodológico de Watson define o comportamento como as modificações percebidas no organismo, ocorridas em virtude de estímulos que poderiam ser provenientes do meio externo ou do próprio organismo, como palpitações, reações musculares etc.

Em outras palavras, comportamentos nessa perspectiva seriam resultados de manifestações reflexas que em um dado momento o organismo emite quando estimulado, ou seja, certos estímulos levam o organismo a determinadas respostas que ocorrem devido

aos ajustes com o ambiente sob influência da carga hereditária e da formação de hábitos, segundo (TEIXEIRA et al., 2001).

Ainda dentro da visão comportamentalista de Watson, a aprendizagem se dá seguindo o condicionamento clássico de Pavlov, ampliando e direcionando sua ideia para o comportamento emocional, ou seja, nascemos iguais e apresentamos um certo repertório de respostas relacionadas a estímulos específicos e que no decorrer da vida estas respostas são associadas a outros estímulos que não apresentam uma carga emocional, advoga (LEFRANÇOIS, 2008). Muitos veem o modelo de Watson como uma abordagem mecanicista da aprendizagem, pois:

[...] cuja causa está, necessariamente, em um acontecimento anterior, que produz um determinado efeito sobre o indivíduo. Um aspecto questionado por opositores do behaviorismo metodológico (ou clássico) é a redução da explicação da ação humana a meras conexões entre estímulos e respostas. (NUNES; SILVEIRA, 2015, p.16).

Entretanto, vale ressaltar que segundo Lefrançois (2008), Watson contribuiu de forma significativa para a compreensão do comportamento humano, fazendo da Psicologia uma ciência rigorosa e objetiva, popularizando a noção de que os fatores ambientais são forças potentes para moldar padrões de comportamentos e elaborando um modelo de aprendizagem baseado no condicionamento clássico, sendo influência marcante nas práticas pedagógicas educacionais norte americanas.

Contudo, nosso foco de análise está relacionado ao behaviorismo de Skinner, mas para nível de compreensão da epistemologia do comportamentalismo, foi necessário adentrar um pouco mais sobre quem o antecedeu. B. F. Skinner, segundo Lefrançois (2008), foi um dos gigantes da psicologia do século XX, nasceu em Susquehanna, Pennsylvania, no dia 20 de março de 1904, numa família de presbiterianos, frequentou a mesma escola de uma única sala de aula onde estudaram seu pai e sua mãe. Ainda de acordo com o autor, Skinner, lia muito quando criança, o que indicava o desejo de ser escritor. Inicialmente graduado na área da literatura em Harvard University, descobriu seu fascínio pela psicologia, onde desde o início já se considerava um behaviorista.

Em 1931 obteve o título de Ph. d em Psicologia, em que passou a desenvolver suas pesquisas, dentre os primeiros trabalhos está o “*Behavior of Organisms*”, (1938), trazendo os fundamentos do condicionamento operante. Ao final dos anos 50, passou a ser reconhecido como o principal defensor dessa corrente, defendendo-a ao longo de sua vida. Contudo, Skinner sendo um dos mais importantes behavioristas que sucederam a Watson, conseguiu influenciar muitos psicólogos americanos e de diversos países,

inclusive o Brasil. Sua linha de estudo ficou conhecida como Behaviorismo radical, termo concretizado pelo próprio Skinner em 1945 para expor uma ideia de filosofia da ciência do comportamento segundo (TEIXEIRA et al., 2001).

O próprio cientista em uma de suas obras afirma que o Behaviorismo não é uma ciência do comportamento humano e sim uma filosofia dessa ciência, em que considera o comportamento humano o traço mais familiar do mundo em que as pessoas vivem [...] (SKINNER, 1974). O trabalho de Skinner foi norteado na busca pelas leis que operam o comportamento humano, sendo estas consideradas extremamente observáveis, descritivas, não levando em consideração causas internas e sim fatores externos responsáveis pelas respostas aos estímulos do mundo.

Em outras palavras, Nunes e Silveira afirmam que:

Embora não negue a existência desses eventos mentais, sua teoria defende que o ser humano é controlado por influências externas (meio) e não por processos internos. A determinação da ação humana a partir do ambiente é explicada pela ideia de seleção por consequência, ou seja, o ambiente seleciona entre os tipos de relação do indivíduo, qual delas é mais vantajosa para ele, mais adaptativa. Essa visão diferencia substancialmente as ideias de Skinner da visão watsoniana. (NUNES; SILVEIRA, 2015, p.16).

Assim, a base da abordagem comportamentalista de Skinner está no condicionamento operante, em que está relacionado com todos os movimentos que o exerce sobre o mundo, causando-lhes consequências, com probabilidade de ocorrer ou não. Contudo, tal condicionamento é resultado de um reforço, estímulo que aumenta a probabilidade de ocorrer um comportamento, onde este foi dividido em duas categorias: reforço positivo, no qual aumenta a ocorrência de uma resposta futura e o reforço negativo como sendo “todo evento que aumenta a probabilidade futura da resposta que o remove ou atenua” (TEIXEIRA et al., 2001, p.50).

É importante ressaltar também que de acordo com Rodrigues in Carmo e Ribeiro (2012), no behaviorismo radical skinneriano o ambiente diz respeito a tudo que circunda o comportamento, ou seja, inclui todos os conjuntos de condições e circunstâncias que o afetam, não importando se tais condições estão dentro ou fora da pele.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem na perspectiva do behaviorismo de Skinner, tem-se a inserção da análise do comportamento como sendo umas das vertentes utilizadas em muitos sistemas educacionais. Sua concepção sobre “o processo de ensino baseia-se na ênfase do método e na eficácia da estruturação dos recursos externos, como principais promotores da aprendizagem” (NUNES; SILVEIRA, 2015, p.21).

Em outras palavras, dentro do contexto comportamentalista de Skinner, a aprendizagem se dá em virtude das formas como os esquemas de reforçamento são dispostos, ou seja, para ele o ensino nada mais é do que uma sequência organizada de contingências sobre os quais os alunos aprendem de acordo com a estruturação fornecida pelos professores auxiliando na aprendizagem, além de promover tanto o aparecimento quanto mudanças de comportamento. Além disso, ele considerava que a escola aplicava contingências aversivas em excesso (punição, reforço negativo) e como consequência havia notas baixas, abandono, entre outros, “embora reconhecesse que a punição é capaz de eliminar comportamentos inadequados, não a considerou instrutiva, por produzir efeitos indesejáveis nas respostas emocionais do indivíduo” (NUNES; SILVEIRA, 2015, p.22).

Para tal, Skinner elaborou a ideia de ensino programado onde com base em sua teoria comportamental, os conteúdos devem ser divididos em uma sequência lógica e gradativa, os reforços também precisam ser apresentados passo a passo sempre que houver fatos satisfatórios e os alunos devem permanecer em constante atividade, recebendo feedback de seus professores e se autoavaliando. Entretanto, muitos estudiosos veem com criticidade o modelo de aprendizagem comportamentalista, onde estes defendem a ideia de que o behaviorismo não contempla a autonomia, liberdade e autodeterminação por ter sobre o processo de ensino um efeito de controle.

Em contrapartida, autores como Henklain e Carmo defendem que:

Pensar assim é um equívoco. Ao contrário do que se acredita, previsão e controle podem gerar liberdade. Quando se diz que é possível prever um comportamento, não significa propriamente dizer qual será o futuro da pessoa, mas da probabilidade de se produzir um tipo de interação. (HENKLAIN; CARMO, 2013, p. 709).

Enfim, são diversas contribuições do estudo do comportamento de Skinner para a educação, sendo importante ressaltar que para ele, o papel da educação se faz na transmissão da cultura de geração a geração, em que Henklain e Carmo (2013) reforçam a necessidade estabelecer nos membros dessa cultura comportamentos que futuramente serão vantajosos e que a escola tem esse papel fundamental a desempenhar.

3.3 Fenômenos de aprendizagem do modelo behaviorista de Skinner, presentes na aula integradora: a paz no “melhor mundo do mundo” de Projeto de Vida

Ensinar e aprender são dois processos complexos que precisam ser bem entendidos quando se refere às teorias de aprendizagem, onde, cada uma delas apresentam

seus próprios pressupostos que servem de pontos norteadores principalmente para o sistema educacional.

Com base no que foi exposto até aqui, o foco é justamente expor e fazer breve discussão sobre os princípios ativos que norteiam o modelo de aprendizagem behaviorista de Skinner e os seus possíveis fenômenos observáveis durante a aprendizagem em uma aula de Projeto de Vida. Partindo do pressuposto do comportamentalismo, Lefrançois advoga que:

No sentido estrito, claro, a aprendizagem não é definida pelas mudanças reais ou potenciais no comportamento. Em vez disso, a aprendizagem é o que acontece ao organismo (humano ou não humano) como resultado da experiência. As mudanças comportamentais são simplesmente evidências de que a aprendizagem ocorreu. (LEFRANÇOIS, 2018, p.06).

Assim, é importante evidenciar que o professor é quem deve criar condições, para facilitar e garantir que a aprendizagem ocorra, ou seja, sua função é ensinar. Para tal, devemos considerar o verbo ensinar segundo (HENKLAIN; CARMO, 2013, p.712), como um “termo amplo que designa uma categoria de comportamentos que caracterizam o que um professor faz sob determinadas circunstâncias e os efeitos que produz. Esse efeito deve ser a aprendizagem do aluno”.

Vale ressaltar que, uma vez referindo-se ao estudo do comportamento e este considerado como o sinal de aprendizagem, logo, pode-se perceber que tais fenômenos observáveis podem ser compreendidos como as mudanças de comportamento. Em meio a toda essa discussão, é válido evidenciar que na concepção behaviorista de Skinner, tem-se uma estruturação de recursos externos no processo de ensino que são considerados como principais promotores da aprendizagem, ou seja, o ensino nessa perspectiva pode ser visto como uma ação planejada, onde é o professor quem deve criar as condições necessárias para facilitar e promover a aprendizagem.

Em seguida, consideremos uma aula do componente Projeto de Vida, em uma turma de ensino médio integral, denominada a paz no “melhor mundo do mundo”, numa perspectiva de abordagem voltada para a temática “valores”, considerada integradora pelo fato de ser interdisciplinar e apresentar como objetivo central a mobilização para mudanças de comportamentos relacionados a eventos de violências no espaço escolar em prol da redução e prevenção.

Assim, ao tomarmos esta como ferramenta de análise, observa-se que levando em consideração os fundamentos que regem o modelo de Skinner, verificamos a ocorrência de alguns de seus princípios ativos como mostram o quadro 21 abaixo:

Quadro 21 - Princípios ativos do Behaviorismo skinneriano

Nº	Princípios ativos: PAt	Descrição
01	Contingências de seleção	-Estruturação do ambiente em sala de aula: disposição das carteiras para interação entre os alunos;
02	Reforço positivo	-Leitura em voz alta da crônica; -Elogios aos alunos em suas participações nas discussões; -Gestos amistosos que transmitam a finalidade, apoio, segurança;
03	Reforço negativo	-
04	Esquemas de reforçamento (contínuo/ intervalo)	-A cada passo da aula, são lançadas perguntas que gradativamente vão se tornando mais complexas;
05	Controle	- Posição assertiva do professor ao organizar as discussões entre os alunos, fornecendo espaço para contribuições de cada um, sem que haja desorganização;
06	Discriminação/generalização	-Situações reforçadoras adversas promovidas pelo professor, para o alcance dos objetivos.

Fonte: Félix, 2020.

Com base nos princípios observados na tabela acima, podemos também elencar os fenômenos de aprendizagem aos quais estão correlacionados. A seguir, o quadro 22 nos traz tais perspectivas:

Quadro 22 - Fenômenos de aprendizagem recorrentes.

Nº	Fenômenos de aprendizagem: FAp. (comportamento operante)
01	Alunos dispostos em seus lugares para interação satisfatória no decorrer da aula;
02	Atenção; interação; participação; comprometimento;
03	-
04	Respostas elaboradas e discutidas conforme os níveis exigidos das perguntas;
05	Desenvolvimento da aula sem conflitos, todos em interação prazerosa;
06	Comportamentos adquiridos pela diferenciação ou pelas similaridades dos estímulos emitidos pelo reforçador que convergem durante a aula ou fora dela: empatia, assertividade, tolerância, liderança, autonomia, habilidade mediadora e resolutive.

Fonte: Félix, 2020.

A partir daí, percebe-se que os princípios ativos e os fenômenos observáveis mantêm uma interrelação, evidenciando os comportamentos em que se deseja alcançar durante e após o processo de ensino. Assim, partindo do pressuposto de que os esquemas de reforçamento são peças-chave para o aprendizado, temos:

PAt 04 → FAp 04 → FAp 06

Logo, não se pode deixar de ressaltar que para se obter **FAP 06**, é preciso que os princípios que estão presentes, sejam estruturados e planejados adequadamente pelo professor de modo a deixar claro para os alunos o que se deseja alcançar. Mas que de uma forma ou de outra, são os esquemas de reforço que propulsionam as mudanças de comportamento, conseqüentemente a aprendizagem. Além disso, seguindo os seus fundamentos, o reforço negativo não era muito bem-visto por Skinner, onde a escola fazendo uso destes tipos de reforços como repressões, ameaças e suspensões, promoviam comportamentos negativos tais como, notas baixas, evasão, baixa estima, comportamentos violentos entre outros.

Contudo, Teixeira et al. (2001) reforçam que os behavioristas, respaldados por crítica feita por Skinner e outros autores, propuseram a substituição definitiva das práticas punitivas por práticas de inserção de comportamentos desejáveis. Seguindo ainda esta linha de pensamento, a autora abaixo advoga a necessidade do professor:

Fornecer condições conseqüentes ao comportamento do aluno, com privilégio para a utilização correta e efetiva de reforçadores, quer sejam arbitrários ou naturais; dando preferência ao uso de confirmação de desempenho, indicação de progresso, trabalho preferido e aprovação social. (RODRIGUES in CARMO; RIBEIRO, 2012, p.50).

Em conseqüência, observa-se que a aula exposta não contém reforço negativo, pois de acordo com os objetivos a serem alcançados, espera-se que os alunos adquiram comportamentos desejáveis em relação ao tema desenvolvido. É necessário atentar também para **PAt 01** → **FAP 02**, pois:

A determinação da ação humana a partir do ambiente é explicada pela ideia de seleção por conseqüência, ou seja, o ambiente seleciona entre os tipos de relação do indivíduo, qual delas é mais vantajosa para ele, mais adaptativa. (NUNES; SILVEIRA, 2015, p.16).

Em outras palavras, o ambiente proporciona de maneira significativa a seleção de fatores que irão influenciar as relações dos indivíduos sobre ele, no caso, a estruturação do ambiente na sala de aula já é um fator importantíssimo para que o aluno venha a perceber que ali será um espaço de construção de conhecimento e interação social.

Enfim, a aula integradora de Projeto de Vida, pelo modo em que foi planejada e estruturada, apresenta subsídios importantes para que haja não só a mobilização como também a promoção de mudanças de comportamento previsto nos objetivos em prol da redução, prevenção e cultura de paz no ambiente escolar.

3.4 Análise dos possíveis pontos fortes e fracos decorrentes do behaviorismo de Skinner

Várias são as críticas que recaem sobre o modelo de Skinner, muitas consideradas equivocadas pelo simples fato de não conhecerem ou não entenderem os fundamentos que os rege, sobressaindo sempre uma ideia de que o comportamentalismo nega a liberdade e a criatividade humana por estar sujeito a previsão e controle de suas ações.

Skinner, ao contrário dos que muitos pensam, defende uma educação que promova liberdade, autonomia, autocontrole, criticidade e poder de resolução de problemas, ou seja, seu modelo serve de base para que um dos objetivos centrais da educação seja alcançada, isto é, que os comportamentos aprendidos no ambiente de sala de aula e nas tarefas propostas possam ser generalizados para contextos fora da sala de aula e para outras tarefas, reforçam Henklain e Carmo (2013), ou seja, o aluno nessa perspectiva não será passivo, uma vez que seu comportamento é a resposta de sua interação com o meio em que está inserido.

Quanto às contribuições do behaviorismo skinneriano para a área educacional, foram significativas, onde a partir do conhecimento do comportamento dos alunos, deve-se verificar bem como analisar as necessidades, seus conteúdos trazidos para dentro da sala para então promover estratégias de reforços em função do processo da aprendizagem. Contudo, direcionando para a aula, não podemos deixar de expor que os alunos no decorrer não são passivos, ao contrário, o professor proporciona as interações necessárias a partir de seus esquemas de reforço, para que haja a mobilização dos comportamentos desejáveis, sendo este um dos pontos fortes do comportamentalismo.

Pensar em pontos fracos no que se refere ao modelo no contexto educacional, nos remete a uma reflexão bastante intrigante, pois Skinner ressaltava que por meio da observação dos comportamentos dos alunos seria possível estruturar seus esquemas de reforço para obter os comportamentos desejáveis, entretanto, em uma sala com uma quantidade significativa de alunos e suas diferenças socioculturais, fica complicado o professor identificar e controlar tais comportamentos por meio de reforçadores positivos.

Além disso, mesmo havendo uma estruturação e planejamento adequado, a execução da aula dentro deste contexto comportamental, exige habilidades que vão além da capacidade do professor, onde observa-se que as propostas para o modelo comportamental, demandam tempo e esforço dos professores em que a maioria se encontra sobrecarregados com suas atividades diárias.

Outro ponto importante, que devemos ficar atentos quanto a vulnerabilidade do referido modelo, refere-se às interações entre aluno e professor, onde muitas vezes são observadas tensas e difíceis relações no ambiente escolar. Assim, Henklain e Carmo (2013) reforçam que se o aluno se recusar a participar das atividades propostas, ficará muito difícil para o professor manejar tal situação em sala, pois é ele quem cria as situações para que ocorra a aprendizagem.

Logo, seguindo este pensamento, fica evidente que de certa forma o modelo traz em si inúmeras vantagens para a concretização de uma aprendizagem significativa, mas, como todo modelo não é perfeito, é necessário que certos pontos aqui expostos precisem ser refletidos e sugeridos realinhamentos para uma melhor funcionalidade.

3.5 Opções para corrigir ou realinhar as fragilidades identificadas

Logicamente, uma das diretrizes para que o processo em si seja satisfatório e contemple os objetivos traçados é a capacitação do docente para a realização das práticas exigidas pelo modelo. Seguindo essa linha de pensamento, é necessário então uma reflexão sobre a questão: o que os educadores precisam saber a respeito do Behaviorismo?

É importante que os professores em suas formações quebrem concepções equivocadas sobre este modelo de aprendizagem e permita ampliar seus conhecimentos acerca do tema para complementarem suas práticas em sala. Para tal questão, a autora citada, nos propõe uma espécie de guia de elementos com sugestões formativas cujo objetivo é preparar o profissional de educação para atuar na perspectiva comportamentalista skinneriana, assim temos quatro aspectos a seguir:

- Filosofia da ciência (Compreensão dos princípios filosóficos behaviorismo radical e, por conseguinte, da análise do comportamento e suas implicações para as práticas educacionais);
- Conceitos básicos do behaviorismo radical e análise do comportamento;
- Método de pesquisa da análise do comportamento;
- Formação para o ensino. (RODRIGUES in CARMO; RIBEIRO, 2012, p. 45).

É importante termos em mente também que é preciso pesquisar mais sobre a aprendizagem, desenvolvendo melhores práticas de ensino, para melhor subsidiar a formação docente, reforçam (HENKLAIN; CARMO, 2013). Para tal, uma vez o professor estando capacitado para trabalhar suas práticas numa perspectiva behaviorista, espera-se que os comportamentos adquiridos em sala de aula possam ser generalizados para outros ambientes, tornando vantajosos para a sobrevivência dos alunos em sociedade.

Além disso, vale ressaltar que nesse conjunto de competências docentes, se faz necessário o professor conhecer muito bem seus alunos, pois a maneira como o concebe

é importante para entendermos o modo como são estabelecidas as relações professor-aluno. Assim, reforça-se o pressuposto de que é preciso ter professores preparados, com habilidades de estabelecer vínculos positivos com seus alunos proporcionando desta maneira um diálogo e construindo juntos o conhecimento.

Enfim, mesmo com tantas controvérsias e polêmicas que recaem sobre o behaviorismo,

“Os maiores problemas enfrentados hoje pelo mundo só poderão ser resolvidos se melhorarmos nossa compreensão do comportamento humano. As concepções tradicionais têm estado em cena há séculos e creio ser justo dizer que se revelaram inadequadas. São, em grande parte, responsáveis pela situação em que nos encontramos hoje”. (SKINNER, 1974, p.11).

3.6 Algumas Considerações

Diante de tudo que foi exposto aqui, percebemos o quão é importante as aplicações do behaviorismo de Skinner no contexto educacional, mesmo tal modelo sendo ainda foco de preconceitos errôneos e mal compreendidos. Para tal, vimos que a aula de Projeto de Vida se bem planejada, cumpre seu papel de promoção das habilidades e competências propostas pela Base Nacional Comum (BNCC), assim como seguindo os fundamentos comportamentalistas obtém-se mobilização para mudanças de comportamento.

Assim, a proposta de Skinner para um modelo programado de ensino se torna válido a partir do momento em que o professor se predispõe e se capacita para desenvolver suas práticas de forma significativa. Conseqüentemente, as interações e os comportamentos desejáveis dos alunos em seus ambientes, serão reproduzidos de forma a contemplar a formação de indivíduos bem mais preparados para enfrentar, resolver, refletir e decidir adequadamente sobre questões cotidianas, mas também sobre questões que envolvam situações de violência no ambiente escolar como proposto pela aula.

CAPÍTULO IV

O componente curricular Projeto de Vida: práticas e/ou estratégias para prevenção e/ou redução da violência escolar

De acordo com o que se tem discutido até o presente momento, fica evidente que a violência escolar precisa ser compreendida sob diversas dimensões, cujas faces estão carregadas de especificidades que exigem tomadas de decisões próprias para cada uma delas. Convém ressaltar também, que este fenômeno não é um problema fácil de se resolver, pois trata-se de uma situação histórica complexa, revelando uma via de mão dupla no que concerne ao ambiente em que este se manifesta: de um lado regras a seguir e do outro a dinâmica das interações e a diversidade de seus componentes ali inseridos.

Compreendendo que, é na escola onde as crianças e os jovens encontram nesse espaço, uma oportunidade de aprender, de descobrir, de socializar de forma segura e harmoniosa, desfrutando do seu direito à educação de qualidade, tal pressuposto não condiz com a realidade, pois segundo a Unesco (2019), nossos estudantes estão expostos ao bullying, à violência sexual, a castigos físicos e a outras formas de violência que ali se manifestam. Para este relatório, a violência escolar envolve diversos tipos de violências entre eles, a física, a psicológica, a sexual, o bullying, incluído neste último o cyberbullying, uma nova manifestação de violência virtual que ocorre por meio de celulares, computadores e redes sociais.

Neste contexto, a problemática da violência, seja o aluno protagonista ou vítima, vem provocando uma crescente perplexidade e se tornando objeto de grande preocupação, afirmam (SILVA; SALES, 2010). Ainda segundo estes autores, nas escolas, os professores afirmam que há um aumento não somente quantitativo, mas qualitativo, destacando maiores evidências de ameaças, agressões verbais e formas de desrespeitos entre as relações aluno/aluno e aluno/funcionário da instituição.

Dados importantes presentes no relatório da Unesco (2019), revelam ainda que o impacto educacional sobre as vítimas da violência escolar e do bullying é significativo, podendo ser também exercidos por professores e colegas, deixando as crianças e adolescentes com medo de ir à escola, interferindo em sua capacidade de concentração em sala de aula e na participação das atividades escolares. Desse modo, um ambiente de aprendizagem que não promove um sentimento de segurança, reduz a qualidade da educação, prejudicando a saúde física e o bem-estar emocional dos nossos estudantes, defende o referido relatório. Nessa perspectiva, traçar futuros caminhos para práticas de

prevenção no espaço escolar, é de fato mobilizar toda a comunidade da instituição para refletir sobre as práticas pedagógicas que ali estão estabelecidas.

É sabido que atualmente, nossos jovens demandam regras que não sejam autoritárias, mas aquelas pautadas na democracia, no diálogo, para que se sintam valorizados, criando um sentimento de prazer em pertencer a escola, da importância em estudar, conhecer sua cultura, conviver com as diversidades e interagir de forma saudável com seus pares, professores e funcionários.

É através dessa perspectiva que entra o Projeto de Vida, implementado nas escolas de ensino médio integral, no Estado de Sergipe, trazendo em sua centralidade o desenvolvimento das dimensões que contemplam os quatro pilares da educação, proposta por Delors (2010), ao longo da educação básica percorrida pelos nossos estudantes. Todavia, tornar o espaço escolar em um ambiente acolhedor para os jovens é segundo a BNCC, desenvolver competências socioemocionais que irão garantir não só um autoconhecimento, mas promover a formação de indivíduos que já tenham a capacidade de traçar seus projetos futuros, visando uma atuação crítica e efetiva perante a sociedade em que está inserido.

Segundo Araújo et al. (2020), trabalhar na formação dos estudantes numa perspectiva cidadã contemporânea, é necessário considerar uma atuação intencional sob as diferentes dimensões constituintes do ser humano, objetivando a construção de valores, habilidades, atitudes e conhecimentos de forma articulada e que o processo formativo para tal, precisa se apropriar de modelo que apoie os jovens na construção de seus projetos de vida que lhes possibilitem escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e relações interpessoais positivas e significativas, (BNCC, 2018).

Dessa maneira, o Projeto de Vida, carrega em si caminhos para uma ressignificação no papel da escola contemporânea. Possivelmente essa reinvenção do ensino possa estar, como defende Araújo et al. (2020), nas formas de organização dos processos educativos, onde estes precisam considerar como um dos pontos essenciais, as relações entre docentes e estudantes, uma vez que, nessa atual perspectiva de educação integral, “o professor passa a abarcar de modo intencional e estruturado, o compromisso com o desenvolvimento intelectual, físico, cultural e socioemocional dos estudantes” (I.A.S., 2020, p. 12).

Assim, desenvolver atividades no Projeto de vida é para Moran (2015), fazer com que o professor contribua para que seus alunos conheçam suas histórias passadas, seu contexto atual e suas aspirações futuras, além de, por meio das competências

socioemocionais, promover um autoconhecimento necessário para a identificação de suas habilidades, mudanças de comportamentos, ampliando dessa forma um potencial motivador de pertencimento ao espaço escolar e conseqüentemente trazendo para o chão da escola um clima de respeito, onde todos mantêm relações interpessoais afetivas e positivas e como bem afirma Charlot, “é bem raro encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na escola” [...] (CHARLOT, 2002, p. 442).

De acordo com o que foi exposto aqui, o presente capítulo tem como objetivo analisar as contribuições do Projeto de Vida no contexto de prevenção ou redução de possíveis eventos de violência escolar que possam surgir em seu cotidiano, a partir das perspectivas dos professores envolvidos neste componente, uma vez que, por estar implementada em escolas de tempo integral e considerando o tempo em que os estudantes permanecem neste espaço, sua proposta e como ela vem sendo desenvolvida tornam-se fundamentais para que haja a promoção de uma cultura de paz neste ambiente.

4.1 Metodologia

Com base nos objetivos a serem alcançados, a pesquisa que contempla o referido capítulo é do tipo exploratória-descritiva em abordagem qualitativa, pois, segundo Gil (2002), juntas são as mais utilizadas pelos pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.

Além disso, como se trata de uma pesquisa no campo educacional, é importante deixar explícito a sua abordagem qualitativa descritiva, pois é importante que haja a descrição da realidade social em questão, abordando de acordo com os resultados, as causas, conseqüências do fenômeno, as concepções dos atores envolvidos, podendo vir a contribuir na transformação da realidade em questão.

Assim, Lima e Miotto (2007), vem advogar que:

[...] realizar uma pesquisa entendendo a realidade social dinâmica, contraditória, histórica e ontológica implica na utilização de procedimentos metodológicos que consigam engendrar todos esses pressupostos com a mesma intensidade como se apresentam quando estão em relação. (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 40).

Todavia, para que se possa confrontar a visão teórica com os dados da realidade, torna-se necessário o planejamento da pesquisa em suas linhas gerais, ou seja o delineamento com ênfase nos procedimentos técnicos de coleta, bem como análise dos dados obtidos. Dessa forma, optou-se para a coleta de dados, a entrevista semiestruturada, por ser uma das principais técnicas utilizadas pelos pesquisadores em quase todos os tipos de pesquisas na área educacional, além de permitir uma captação imediata de informações

com qualquer tipo de informante nos diversos temas abordados, (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Contudo, para que as metas traçadas fossem realmente alcançadas com o uso deste instrumento de coleta de dados, utilizou-se um roteiro previamente elaborado, contendo perguntas abertas e explicativas visando obter um melhor detalhe das informações. Assim, para a realização desta, foram incluídos 05 professores da rede estadual de ensino básico de Sergipe, que ministraram aulas de Projeto de vida antes e durante a pandemia e tiveram uma formação continuada específica ou afim, para o Projeto de vida.

A validação das perguntas foi realizada com dois professores que também fazem parte da rede pública de ensino e docentes do componente em questão, mas que não entraram no quadro dos entrevistados na pesquisa. Para tanto, a técnica utilizada contou com a participação de cinco professores que se encaixaram nos critérios estabelecidos neste trabalho. Seguindo os protocolos de segurança contra o COVID-19, cada docente foi entrevistado mediante ligação de vídeo através do WhatsApp ou via ligação pela plataforma Meet.

As conversas foram gravadas com o consentimento dos docentes manifestado perante o termo livre e esclarecido (Anexo C), onde garante o anonimato e a confidencialidade dos resultados. Assim, como se trata de uma entrevista semiestruturada, para um melhor aproveitamento do conteúdo das respostas e consequentemente a transcrição, o roteiro foi elaborado com as seguintes perguntas:

→ Projeto de Vida (P.V), por ser uma proposta recente, atribuída pela BNCC, exige do professor competências e habilidades que vão além da sua formação básica. Como foi o seu preparo para atuar neste componente?

→ Tal componente, visa principalmente que o aluno adquira postura disciplinar, protagonismo e emocional equilibrado. Partindo desses objetivos, houve diferenças no comportamento dos alunos após a inserção deste na grade curricular e quais seriam estas?

→ A violência escolar pode se manifestar sob diversas formas e se fazer presente neste ambiente de socialização. Levando em conta os objetivos traçados pelo P.V., quais práticas estavam sendo aplicadas para prevenção e/ou redução da violência antes da pandemia?

→ As relações interpessoais foram afetadas devido ao isolamento social nesse período de pandemia. Que tipos de mudanças foram percebidas entre a relação aluno/aluno e aluno/professor durante as aulas de P.V?

→ O cyberbullying é uma modalidade de violência virtual bastante evidenciado entre os estudantes. Considerando a modalidade de ensino remoto e os encontros virtuais durante as aulas de P.V. quais estratégias vêm sendo desenvolvidas para prevenção desta forma de violência?

→ Para obter um bom resultado na construção do projeto de vida dos estudantes, é necessário o apoio de toda a comunidade escolar, incluindo a família. Como essa parceria vem sendo desenvolvida?

Uma vez coletadas as informações, o próximo passo foi a análise dos dados. A técnica utilizada para o tratamento dos dados qualitativos foi a análise textual discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2016), em que segundo os autores, a análise textual discursiva (ATD) inserida no movimento da pesquisa qualitativa tem como pretensão, interpretar fenômenos investigados a partir de uma rigorosa e criteriosa análise das informações obtidas. Por conseguinte, tal técnica apresenta uma organização que gira em torno de quatro focos como afirmam (MORAES; GALIAZZI, 2016).

No que diz respeito ao primeiro foco, este está relacionado com o processo de desmontagem dos textos, também chamado de *unitarização*, em que os textos são examinados de forma detalhada e fragmentados em unidades constituintes. Neste caso, os textos produzidos pela transcrição das entrevistas foram fragmentados em frases, recortes que apresentam significados para a formação de unidades que foram codificadas e posteriormente classificadas.

Já em relação ao segundo foco, denominado de *categorização*, Moraes e Galiazzi (2016), afirmam que tal processo envolve estabelecer relações entre as unidades de base, classificando-as de acordo com significados próximos e resultando em sistemas de categorias. Para tal, as categorias evidenciadas no presente trabalho foram construídas com base nas relações próximas de contexto existentes nas unidades de análise obtidas no processo de unitarização e definidas com base nas falas dos entrevistados, mas também levando em conta as teorias que permeiam o pesquisador, onde segundo Moraes e Galiazzi (2016), advogam que as categorias podem ser construídas com base em teorias que fundamentam a pesquisa antes mesmo da análise do *corpus*, denominadas *a priori*.

O terceiro foco, liga-se à *expressão das compreensões atingidas*, onde para os autores supracitados, a partir da unitarização e categorização das unidades é construída a estrutura básica do metatexto, possibilitando ao pesquisador tomada de decisão sobre um encaminhamento adequado para a elaboração do referido texto. Dentro desse processo, ocorre a descrição, que segundo Moraes e Galiazzi (2016), é a apresentação das categorias

e subcategorias, fundamentando-as em interlocuções empíricas ou ancoragem dos argumentos retirados dos documentos analisados. É importante ressaltar que foi preciso realizar a etapa da validação das categorias sob a perspectiva de um outro pesquisador, neste caso o orientador, para que fossem observadas inconsistências nas relações estabelecidas pelas categorias e subcategorias.

Por fim, o quarto foco gira em torno de um processo identificado como *autorregulação*, onde há construção de novos significados a partir dos materiais textuais referentes ao fenômeno estudado. Em outras palavras, na análise textual discursiva, é preciso desencadear uma desordem, um caos para que nessa nova reorganização haja a emergência de novos entendimentos. Neste caso, após a validação das categorias, começou-se a interpretação dos novos significados emergidos e conseqüentemente a inferência dos argumentos fundamentados nos autores e documentos legais evidenciados neste trabalho.

É importante ressaltar que, para a codificação das verbalizações dos entrevistados foi aplicada a letra “P” seguida de uma numeração correspondente à quantidade dos indivíduos participantes, como uma forma de manter a confidencialidade de suas identidades, representadas neste formato: P1, P2, P3, P4 e P5. Tendo os dados transcritos, foram realizadas sucessivas leituras, uma vez que a ATD, propõe-se a descrever e interpretar sentidos que a leitura de um conjunto de textos possa suscitar, afirmam (MORAES; GALIAZZI, 2016). Desta maneira, buscou-se evidenciar as contribuições das práticas docentes desenvolvidas na disciplina Projeto de Vida perspectivas de prevenção e/ou redução de eventos de violência escolar.

4.2 Resultados e Discussão

A seguir, são apresentados os resultados da presente pesquisa, que serão, em seguida, discutidos sob a ótica da literatura utilizada como fundamentação teórica. Desta forma, procurou-se neste trabalho elucidar a partir das práticas docentes aplicadas no componente Projeto de Vida, aportes que visam ações de precauções à violência no ambiente da escola.

De acordo com a amostra da pesquisa, quatro entrevistados foram do gênero feminino e um do gênero masculino, com uma variação etária dos sujeitos entre 36 e 55 anos (média de aproximadamente 44 anos). No que diz respeito às áreas de conhecimento em que são graduados, dois são da área de Filosofia, um da área de Língua Portuguesa, outro Língua Espanhola e um de Biologia. Vale ressaltar que os entrevistados fazem parte do quadro efetivo dos professores da rede pública de ensino básico do Estado de Sergipe,

com variação no exercício da docência entre 11 e 25 anos (média de 13 anos) e tempo de docência em Projeto de Vida que varia entre 2 e 4 anos (média de 2,6 anos). Contudo, as informações explicitadas acima, foram coletadas em momento antecedente ao início das entrevistas.

Em relação aos resultados e as discussões, foi proposto para a descrição, a apresentação em três segmentos, onde no *primeiro*, será discutido a formação continuada dos docentes para seu desenvolvimento nas aulas de Projeto de vida presente no ensino médio integral. No *segundo* segmento, reflexões sobre as contribuições do Projeto de Vida que refletem nos comportamentos dos educandos e que influem direta ou indiretamente nos eventos de violência no ambiente escolar e o *terceiro* segmento, discussões acerca das práticas aplicadas pelos docentes em razão da prevenção de violências e cyberbullying em circunstâncias antes/ durante a pandemia.

É importante pontuar que tais discussões foram analisadas a partir dos diálogos de autores como, Araújo et al. (2020), Fodra (2017), Moran (2017), Teixeira et al. (2020), Alves et al. (2021) e Pinheiro (2019).

No que se refere a categoria 1, representada no quadro 23 abaixo, vem de acordo com as verbalizações dos docentes envolvidos nesta pesquisa, explicar o processo de formação continuada que se submeteram para a atuação tanto no ensino médio integral quanto de forma mais específica, no Projeto de Vida.

Quadro 23 - formação docente face ao componente curricular Projeto de Vida.

CATEGORIA 1: Formação Docente		
Definição: Entende-se como um processo de formação continuada, ofertada aos professores da rede, ministrada por equipes específicas, vindas de outros estados e que abordam tanto os aspectos do ensino médio integral, quanto em momentos mais específicos, o desenvolvimento do componente Projeto de Vida, como sendo a centralidade que norteia o ensino integral.		
Subcategorias	Critérios	Exemplos de verbalizações
1.1. Formação continuada para o ensino médio integral	As ideias presentes nessa categoria, refletem o processo de formação continuada para o início da docência no Médio Integral.	<p>P1: “...tivemos alguns encontros né...pela instituição que veio para colocar o ensino integral aqui no Estado de Sergipe”.</p> <p>P2: “Então... quando eu entrei no integral... nós temos uma formação inicial... eu sou professor de escola integral...”</p> <p>P4: “...a gente participou de uma formação inicial que tem e que abarca todas as coisas do médio integral né...”</p> <p>P5: “É... quando o ensino integral foi implementado aqui na escola, muitos de nós ainda não tínhamos uma formação específica né?”</p>

<p>1.2. Formação continuada específica para o Projeto de Vida</p>	<p>Essa subcategoria está pautada no processo de formação continuada especificamente voltada para o desenvolvimento docente no Projeto de Vida.</p>	<p>P1: “...mas assim a gente precisou de uns treinamentos né... no começo a gente ficou perdido né...” P2: “...depois vem a formação inicial tendo o contato com o conteúdo...já em 2018, ano seguinte, fiz a formação dois em projeto de vida...” P3: “...existem alguns cursos de preparação que são pouquinhos... são paliativos...” P4: “...e aí, teve nessa formação inicial acho que teve um ou dois dias que foi dedicado exclusivamente a projeto de vida.” P5: “...tendo o processo formativo inicial, proporcionado pela SEDUC/SE, foi quando fomos apresentados para a disciplina P.V... todo ano nós temos formação continuada de atualização, de fortalecimento das nossas práticas.”</p>
<p>1.3 Formações complementares e/ou “afins” para o Projeto de Vida</p>	<p>As percepções presentes nesta subcategoria, evidenciam formações complementares que oferecem suporte teórico-metodológico, segundo alguns professores, mais aprofundados para atuação no Projeto de vida.</p>	<p>P1: “...apesar de eu ter uma outra habilitação... uma outra formação que me ajudou...então eu sou psicóloga...” P3: “...eu faço pós-graduação em Logoterapia em análise existencial que me dá um suporte muito interessante...muito bom”. P4: “...eu tinha pedido ela na verdade, vem do fato de eu ter cursado seis períodos de psicologia antes do curso de letras...” P5: “Então assim, eu participei de vários processos formativos... no decorrer dos anos, os que estavam envolvidos com a disciplina começaram a fazer outras formações...”</p>

Fonte: Félix, 2021.

A implementação do modelo da escola em tempo integral no Estado de Sergipe foi marcada por muitas transformações e reorganizações curricular, no tempo, no espaço físico e principalmente na formação docente, segundo Alves (2021), para este novo formato de escola que acolhe, proposta pela (BNCC, 2018). Bastante evidente nesta categoria, observa-se que realmente os professores que foram direcionados para tais escolas, participaram de formações continuadas voltadas para o desenvolvimento de suas práticas no ensino médio integral, proporcionadas pela SEDUC/Se, como afirma **P4:** “...a gente participou de uma formação inicial que tem e que abarca todas as coisas do médio integral né...”.

No entanto, vale pontuar que tais formações foram necessárias por perceberem o despreparo docente para esta nova realidade de ensino, considerando que, de forma geral, muitos professores da rede foram graduados em uma época em que ainda não se cogitava a educação integral em nosso sistema educacional e que suas formações iniciais

independente da área do conhecimento, não contemplaram uma fundamentação teórico-prático para este novo formato, muito bem revelado por **P5**: *“É... quando o ensino integral foi implementado aqui na escola, muitos de nós ainda não tínhamos uma formação específica né?”*

Também é importante reforçar que mesmo atualmente, os cursos de formação para a docência ainda apresentam-se num modelo pedagógico engessado, não preparando os futuros professores para tal contexto que se insere, onde corroborando com esta ideia, Araújo et al. (2021) são bem sagazes quando afirmam: *“...as universidades e faculdades não vêm cumprindo o seu papel de oferecer uma formação docente coerente com os objetivos educacionais almejados e legitimados pelas sociedades atuais”* (ARAÚJO et al., 2020, p.60), em outras palavras, os cursos de formação de professores no Brasil ainda continuam, sendo públicos ou privados, funcionando como se estivessemos no século XIX.

Atrelada a sua implementação, o modelo de escola integral abarca uma centralidade voltada para uma operacionalização que envolve toda a comunidade escolar em torno da construção do projeto de vida de seus estudantes, segundo (SOUZA; SILVA, 2021). Não diferentemente das práticas exercidas no ensino médio integral, o projeto de vida como componente eletivo nessa nova estrutura curricular, vem também exigir do professor habilidades para além de seus conhecimentos específicos.

Nessa perspectiva, (TEIXEIRA et al., 2020, p.05) defendem que *“além de conhecimentos técnicos e específicos de sua área, os docentes também precisam enfrentar demandas relacionais e de gestão emocional em sua prática profissional, o que envolve a mobilização de diversas competências socioemocionais”*.

A subcategoria formação continuada específica para o Projeto de Vida, vem confirmar tal necessidade de reforço e embasamento para a atuação e aplicação de práticas pedagógicas, pontuada nas falas de **P4**: *“...e aí, teve nessa formação inicial acho que teve um ou dois dias que foi dedicado exclusivamente a projeto de vida”* e **P5**: *“...tendo o processo formativo inicial, proporcionado pela SEDUC/SE, foi quando fomos apresentados para a disciplina P.V... todo ano nós temos formação continuada de atualização, de fortalecimento das nossas práticas.”*

Contudo, uma verbalização revela uma realidade preocupante pois como já foi brevemente comentado, as formações iniciais assim como as continuadas, continuam insipientes no tocante à educação integral, sendo cursos como afirma **P3**: *“...existem alguns cursos de preparação que são pouquinhos... são paliativos...”*, pondo em questão,

nesta perspectiva, a qualidade dessas formações tanto para o médio integral de modo geral, quanto para o componente que é a centralidade deste modelo, o Projeto de vida.

Realmente, no que se refere a cursos formativos continuados, estes são de forma recorrente, percebidos pelos docentes que participam, como cursos paliativos, superficiais e que nesta ótica, Pinheiro (2019) em seu artigo, alerta para “...os materiais destinados aos educadores e as práticas de formação docente já realizadas, percebemos pouca fundamentação teórica e metodológica para tal abordagem, o que abre um campo importante e necessário para iniciativas de formação docente e planejamento de currículos escolares...” (PINHEIRO, 2019, p. 01).

Nesta perspectiva, observa-se uma lacuna presente no processo formativo e que traz visíveis complicações para a nossa educação, como defende Araújo et al. (2020) e que nos mobiliza a repensar sobre uma formação de professores em condições de lidar com as demandas de uma geração de educandos que exigem práticas educacionais que os proporcionem experiências significativas e apoio fundamental para a construção de seus projetos de vida no campo social, pessoal e profissional. Sendo assim, o relato de **P3** na subcategoria formação específica para o Projeto de Vida, vem reforçar a necessidade de processos formativos mais sólidos, que haja uma integração entre fundamentação teórica, realidade docente/discente e práticas pedagógicas significativas para o desenvolvimento integral.

No entanto, é importante ressaltar que de acordo com a Resolução CNE/CP 02/2019, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial docente para Educação Básica e a Base Nacional Comum para formação de professores da Educação Básica (BNC-Formação), orienta a formação docente nos cursos de licenciatura e pedagogia, como esclarece Teixeira et al. (2020), considerando que neste novo cenário educacional é garantido ao futuro docente, um processo formativo que promova o desenvolvimento das competências gerais propostas pela BNCC, assim como a mobilização de aprendizagens essenciais nas dimensões intelectual, social, físico e emocional numa perspectiva de suporte para atuação na Educação Integral.

Neste viés, a subcategoria formações complementares/afins, também revelou que grande parte dos professores envolvidos nesta pesquisa, além de contarem com a formação em licenciatura, se apoiam na área da Psicologia para um melhor desempenho nas aulas de Projeto de vida, evidenciando uma percepção de suporte teórico fundamental para lidar principalmente com as emoções dos educandos, como nos mostra as falas de **P1**: “...apesar de eu ter uma outra habilitação... uma outra formação que me

ajudou...então eu sou psicóloga...” e P3: “...eu faço pós-graduação em Logoterapia em análise existencial que me dá um suporte muito interessante...muito bom”.

Sob esta ótica, somos instigados a refletir sobre um ponto importante e levantado por Souza e Silva (2021), segundo eles, mesmo sendo algo que “perpassa todas as ações da escola”, para se trabalhar com o componente curricular Projeto de Vida não é exigido a “formação docente específica”. Deste modo, o que realmente é necessário para ter um desenvolvimento efetivo e significativo no Projeto de Vida? Pinheiro (2019) defende que, “educadores que se engajam em projetos de vida nos quais dão sentido ao seu trabalho educacional, compreendendo o impacto de suas ações na vida dos estudantes, apresentam mais disponibilidade de construir competências para além do “ensinar” (PINHEIRO, 2019, p.02), assim como Araújo et al. (2021) reforçam que o gostar de ser professor e a autorrealização, articulados em um projeto de vida de ser docente e atuar na educação, são elementos importantes para seu desempenho junto com seus educandos.

Contudo, partindo das verbalizações dos professores com formações pautadas também na área da Psicologia: **P1, P3 e P4**, é importante fortalecer que na construção dos projetos de vida de seus alunos, independente de sua área de formação, o educador mais do que conceder respostas e garantias, deve apresentar seu próprio projeto de vida alinhado às suas ações e perspectivas quanto identidade docente, permitindo tornarem-se elementos importantes em suas relações interpessoais tanto entre colegas quanto entre alunos, criando um clima propício a aprendizagem, além de envolvê-los em ações que possam trazer sentido em suas dimensões pessoal e profissional. Partindo deste viés, “Ao compreender essas complexidades e reconhecer os saberes e competências envolvidas no cotidiano da profissão, os professores ampliam seu autoconhecimento no seu repertório de estratégias para uma atuação mais empática, colaborativa e assertiva” (TEIXEIRA et al., 2020, p.10).

Na categoria 2, contribuições do Projeto de Vida no ambiente escolar, estão elencados aportes importantes para o desenvolvimento de competências que impactam de forma significativa a formação integral dos educandos.

Quadro 24 - contribuições do Projeto de Vida no ambiente escolar.

Categoria 2. Contribuições do Projeto de Vida no ambiente escolar		
Definição: Entende-se como aportes que servem de desenvolvimento da educação integral do educando, visando a construção de perspectivas positivas durante seu trajeto na educação básica. Desse modo, durante as aulas de Projeto de vida, trabalham principalmente o autoconhecimento nos alunos para que estes despertem valores que serão indispensáveis para o sucesso do seu projeto futuro, como cidadão, como pessoa e como profissional.		
Subcategorias	Critérios	Exemplos de verbalizações

<p>2.1 Socioemocionais</p>	<p>Essa subcategoria está pautada no desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos que frequentam aulas de Projeto de Vida.</p>	<p>P1: “... o autoconhecimento, foi a base...Então quando eles começaram a olhar para si, começaram a se enxergar né, ver o que eles gostam, o que eles não gostam...”</p> <p>P2: “...em relação a essa diferença do aluno que que não tinha essa disciplina para o que tinha eu acredito que está no sentido da responsabilidade...e até mesmo de criticidade...passam em si mesmo..., mas as competências socioemocionais... acho isso um avanço... uma melhora sim”.</p> <p>P3: “há uma mudança de comportamento com certeza...absoluta... e isso marca... marca profundamente no caso da violência, no caso da tolerância, no caso de perceberem principalmente o outro...então há uma mudança de comportamento...”</p> <p>P4: “...de uma maneira geral, é... eles se tomaram um pouco mais questionadores...principalmente em relação as decisões tomadas na escola e pela escola né...”</p> <p>P5: “...a gente trabalha o autoconhecimento, o aluno vai buscar entender a sua personalidade, a personalidade dos outros que estão ali... ele vai refletir sobre sua família... como ele se coloca na sociedade...”</p>
<p>2.2 Relações interpessoais: Aluno/Professor, durante a pandemia</p>	<p>As ideias presentes nessa subcategoria evidenciam as relações estabelecidas pelo isolamento social entre alunos e professores durante as aulas remotas de Projeto de Vida.</p>	<p>P1: “Então as relações ficaram muito distantes... difíceis... a gente sabe que não é fácil... tivemos meninos que ficaram muito dispersos...pouca aderência nas aulas...”</p> <p>P2: “Essa experiência do ensino remoto... que muitas coisas que eram ruins no presencial...elas foram potencializadas agora na pandemia...por exemplo... o aluno que é indisciplinado...não quer assistir aula...ele some...”</p> <p>P3: “...em relação professor/aluno, eu creio que nesses tempos de pandemia, muitas coisas aconteceram, claro, muitas mudanças positivas e negativas, uma positiva que eu pude perceber... é da importância do relacionamento, do vínculo docente, professor/aluno e aspectos negativos... muitos né...da falta de interesse porque adolescentes devem ser motivados o tempo todo, se não forem motivados, eles não procuram as coisas, eles não mantêm o foco...”</p> <p>P4: “...eu sinto como se eles estivessem mais escondidos por traz dos recursos tecnológicos que tem, como se eles fizessem da tecnologia uma barreira entre eles e as pessoas...ou seja, se escondem mesmo através dessas tecnologias, tanto comigo quanto entre eles.”</p> <p>P5: “...dificultou bastante a nossa interação e quando as coisas começaram a fluir...grande parte deles que estavam nas aulas não participavam, se calavam... se escondiam...sinais de que não estavam à vontade...”</p>

<p>2.3 Família/escola</p>	<p>Evidencia os laços estabelecidos, fortalecidos ou enfraquecidos entre a escola e as famílias dos alunos no ensino médio integral, considerando também a modalidade remota.</p>	<p>P1: “...a minha escola procura sempre estar... então assim, tudo que acontece né de relevância dentro da escola ou pedagogicamente falando, é passado para os pais, então tem essa questão da busca ativa, quando o aluno não está aparecendo né...”</p> <p>P2: “...essa parceria com a família é interessante...e funciona...porque na primeira semana já no acolhimento...os alunos recolhem desses novatos...aliás de todos...tem uma lista...dos sonhos deles... compartilha com os pais os possíveis sonhos... não são compartilhados assim... de forma pessoal... para que eles não se sintam constrangidos..., mas já dá uma ideia para os pais... e quando eles ficam sabendo desses sonhos, cria uma espécie de responsabilidade...”</p> <p>P3: “...nós estamos mais distantes da comunidade escolar do que antes sem dúvida, se antes a escola lutava para diminuir essa distância, trazer essa família para dentro da escola através de reuniões, através de encontros, com a pandemia essa distância foi multiplicada, infelizmente...”</p> <p>P4: “Aí tem a questão do remoto, a gente faz as reuniões de pais e que já tá dentro dos calendários e etc... só que há várias barreiras... vem o acesso à internet, o pai que não sabe mexer, não sabe usar..., mas assim eu posso falar que quanto escola, a escola liga, vai atrás de um por um...”</p> <p>P5: “...no presencial, a família aparecia mais...eram mais presentes...quando a escola abre espaço para o aluno, ele começa a ser protagonista, participa dos eventos... Quando veio a pandemia...esse vínculo foi enfraquecido...”</p>
----------------------------------	---	---

Fonte: Félix, 2021.

De fato, diante das novas demandas, exigências e transformações da atualidade em que nossos jovens estão inseridos, a consolidação de uma educação pautada no desenvolvimento humano foi de extrema relevância para o começo de um novo e promissor processo educacional. “Incorporar os projetos de vida como eixo norteador do ensino médio constitui um avanço considerável nesse programa, por compreender a escola como local para reflexão e discussão sobre interesses e expectativas dos jovens” (PINHEIRO, 2019, p.01), corroborando justamente com as verbalizações contidas nesta categoria, onde nos revelam perspectivas positivas referentes à sua implementação e em suas falas, são perceptíveis diferenças comportamentais/atitudinais antes e depois do ensino integral nas escolas de atuação, muito bem pontuado principalmente na fala de **P2**: “...em relação a essa diferença do aluno que que não tinha essa disciplina para o que tinha eu acredito que está no sentido da responsabilidade...e até mesmo de

críticidade...passam em si mesmo..., mas as competências socioemocionais... acho isso um avanço... uma melhora sim”.

É notório observar que ao se trabalhar Projeto de Vida no âmbito escolar, esta, traz em si uma intencionalidade planejada para se desenvolver nos educandos competências que lhes darão suporte para as suas vivências, tanto dentro quanto fora da escola. As falas de **P1**: “...o autoconhecimento, foi a base...Então quando eles começaram a olhar para si, começaram a se enxergar né, ver o que eles gostam, o que eles não gostam...” e **P4**: “...de uma maneira geral, é... eles se tornaram um pouco mais questionadores...” são nesse momento, essenciais para começarmos a entender o quão importante e necessário pautar as práticas pedagógicas para o socioemocional no qual, nesse contexto, já se evidencia traços de competências como autoconhecimento e senso crítico desenvolvidos nos educandos que participam dessas aulas.

Dentro desta perspectiva Fodra (2017), defende que trabalho com o Projeto de Vida traz sentido e significado para a vida escolar; os alunos começam a relacionar seu progresso acadêmico com sua realização pessoal e que nesse mesmo interim, Alves (2021) reforça que o “aluno deverá apropriar-se da sua história de vida para durante o ensino médio traçar minimamente os projetos que ele deseja alcançar considerando, inclusive, os desafios e as possibilidades de enfrentamento que ele deverá percorrer para concretização gradual dos seus projetos” (ALVES, 2021, p.38).

Entretanto, no contexto pandêmico ao qual todos foram acometidos, o isolamento social e o início das aulas remotas, impactaram de forma significativa o percurso e o desenvolvimento também das aulas de Projeto de Vida. As contribuições do Projeto de Vida, presentes na subcategoria das relações interpessoais alunos/professores e família/escola evidenciaram uma realidade marcada por grandes desafios enfrentados pela comunidade escolar face a esta nova modalidade de ensino mediada pela inserção das tecnologias digitais.

Os resultados nos mostram que o distanciamento e a continuidade das aulas em formato remoto durante a pandemia, romperam as interações e o fortalecimento das relações interpessoais dos alunos e dos professores envolvidos, muito bem pontuado nas verbalizações de **P1**: “Então as relações ficaram muito distantes... difíceis... a gente sabe que não é fácil... tivemos meninos que ficaram muito dispersos...pouca aderência nas aulas...” e **P5**: “...dificultou bastante a nossa interação e quando as coisas começaram a fluir...”, vindo, a partir desta realidade corroborar com Alves et al. (2021), onde advogaram que “o isolamento social decorrente da pandemia acarretou perda da

identidade didático-pedagógica da disciplina P.V., pois, as propostas previstas nas aulas estruturadas e nos planejamentos dos professores contemplavam espaços de interação coletiva que se tornaram inviáveis...” (ALVES et al., 2021, p.15).

Além disso, em suas falas pode-se perceber que os educandos durante as aulas remotas de Projeto de Vida, não tinham a mesma participação quando no presencial, ficando de modo geral, grande parte desmotivados, acanhados e silenciosos: “...*eu sinto como se eles estivessem mais escondidos por traz dos recursos tecnológicos que tem, como se eles fizessem da tecnologia uma barreira entre eles e as pessoas...*” (P4) e “*grande parte deles que estavam nas aulas não participavam, se calavam... se escondiam...sinais de que não estavam à vontade...*”(P5).

É importante pontuar que em relação a esta última fala, P5 desvelou uma percepção que aponta o silêncio e a falta de participação nas aulas, consequências de estarem em suas residências e próximos da família, uma vez que as temáticas trabalhadas neste componente focam em dimensões muito pessoais de cada aluno, não promovendo neste contexto, um bem estar para as interações, reforçando o pressuposto dos autores supracitados, onde deixam claro em suas pesquisas que um aluno emocionalmente instável e na condição de isolamento social, provavelmente não apresentará um desempenho escolar satisfatório por melhores que sejam as práticas didáticas.

De fato, a proposta do Projeto de Vida é, segundo (ALVES et al., 2021, p.03), “oportunizar aos estudantes uma reflexão cuidadosa sobre como gerenciar seus pensamentos, sentimentos e emoções para estabelecer vínculos saudáveis consigo mesmo e com os outros...”, onde ainda nesta mesma perspectiva, Pinheiro (2019) também vem corroborar com os autores acima, advogando que a afetividade, os valores e os sentimentos exercem papel funcional, de regulação nas relações intra e interpessoais. Vale ressaltar que, em nenhum momento das falas, foram mencionadas estratégias pedagógicas para atrair e mudar tais situações de desmotivação, silêncio e incômodo dos educandos, mesmo havendo percepções dos docentes.

No tocante as contribuições sobre a família/escola, os resultados elucidaram impactos significativos no período das aulas remotas, explanado o distanciamento social, onde potencializou a ausência dos familiares/responsáveis, presente nas falas: “...*nós estamos mais distantes da comunidade escolar do que antes sem dúvida, se antes a escola lutava para diminuir essa distância... com a pandemia essa distância foi multiplicada, infelizmente...*” (P3); “...*no presencial, a família aparecia mais...eram mais presentes...*” (P5). Contudo, é importante levar em consideração que tal potencialização provavelmente

deve-se a vários fatores, principalmente ao acesso dos pais a internet, como sendo neste contexto uma barreira de comunicação escola/família, desvelado em P4: “só que há várias barreiras... vem o acesso à internet, o pai que não sabe mexer, não sabe usar...”.

Porém, pontua-se que em todo o período de isolamento, a escola respeitando suas realidades, buscou atender e vencer as dificuldades diante da situação pandêmica, como expõem as falas: “Mas assim eu posso falar que quanto escola, a escola liga, vai atrás de um por um...” (P4); “...então tem essa questão da busca ativa, quando o aluno não está aparecendo né...” (P1). Tais estratégias adotadas pela escola, são pautadas em fundamentações que reforçam seu papel no fortalecimento de vínculos entre os pais e educandos. Assim, para (MACHADO, 2020, p.66), “família e escola devem estar na mesma sintonia e com a mesma vontade de fazer dar certo”, sua perspectiva sinaliza a importância de a família/escola andarem juntas na construção de um projeto de vida sólidos dos nossos jovens.

José Moran em seu texto: A importância de construir Projetos de Vida na Educação, esclarece que “a colaboração dos pais é fundamental para o sucesso da escola nesta visão de um currículo personalizado, baseado em projetos, com o eixo no Projeto de Vida” (MORAN, 2017, p.04), onde nessa mesma linha de pensamento, reforça que o importante é entender que escola e a família são as instituições mais importantes para o desenvolvimento de valores, competências, conhecimentos e projetos.

Por fim, a categoria 3, representada no quadro 25 vem nos revelar e responder à questão norteadora da pesquisa, direcionada às práticas que são aplicadas durante as aulas de Projeto de Vida com a intencionalidade de prevenção/redução dos possíveis eventos de violências no espaço escolar.

Quadro 25 - práticas de prevenção à violência escolar e ao cyberbullying.

Categoria 3: Práticas docentes de prevenção à violência escolar e ao Cyberbullying		
Definição: Nessa categoria estão vinculadas as práticas desenvolvidas pelos professores que ministram a disciplina Projeto de vida. Reconhece que alunos com comportamentos violentos, a escola participa logo a família, e quando ela participa logo a família, ela dá aquele ultimato a família e ao próprio aluno. No contexto das aulas de Projeto de vida, evidencia-se uma prevenção através do conhecimento, através da autorreflexão, do autoconhecimento, como sendo eficaz... além de ações pontuais ou até mesmo o não desenvolvimento de estratégias quando há fatos que envolvem violências.		
Subcategorias	Crítérios	Exemplos de verbalizações
3.1 Práticas de mobilização	As verbalizações refletem ações que visam mobilizar os alunos a construir uma postura positiva diante dos pares e dos profissionais da escola.	P1: “quando a gente começa a trabalhar é...com a individualidade do aluno né, a gente entra num campo que vai mexer com essas coisas...então assim, exatamente isso, quando a gente começa a trabalhar o autoconhecimento, a partir desse autoconhecimento, valores, o projeto de vida fala muito de valores, sabe... ele traz os valores à tona, para dentro da escola...”

		<p>P2: “...utilizei a roda de conversa... e acho que de certa maneira, a experiência de você...é... os outros alunos observarem ou participarem, mesmo que não sejam de fato agressores né..., mas acho que já garante a forma de prevenção...essas ações são mais do que resolução...são mais de prevenção...”</p> <p>P3: “...em relação a projeto de vida, o conhecimento dos valores... então essa prevenção através do conhecimento, através da autorreflexão, do autoconhecimento, ela é muito...muito mais eficaz...”</p> <p>P4: “...eu acredito que, não que seja um trabalho consciente, um trabalho proposital, mas eu diria que a escola como um todo e eu como docente de projeto de vida, é aquilo que a gente chama de pedagogia da presença, é o modelo, a gente não tem um trabalho direcionado para, mas acredito que a postura dos professores, equipe diretiva coesa, unida...”</p> <p>P5: “...a questão do cyberbullying foi complicado no começo... porque passamos por situações constrangedoras... começamos a tomar atitudes mais enérgicas, enfáticas, com tons de ameaça mesmo...”</p>
<p>3.2 Práticas interventivas</p>	<p>Nessa categoria, são expostas práticas intencionais voltadas para o cyberbullying no contexto das aulas remotas, desenvolvidas durante a pandemia e percepções de alguns docentes da necessidade de elaborar ações diante de fatos ocorridos no ambiente escolar.</p>	<p>P1: “... a gente já trabalhou muito sobre o bullying né..., mas especificamente nos grupos de WhatsApp e no Meet, os meninos já estão bem conscientes e seguem algumas regrinhas dos grupos...então...quando o aluno entra no grupo e vai olhar o mural do grupo...já tem lá...a gente chama de contrato de convivência...esse contrato de convivência é construído por eles, então eles mesmos se reúnem né...e aí dizem o que que a gente não deve fazer...”</p> <p>P2: “muitas práticas foram adotadas né...e uma delas que todos os formadores sempre falavam era do contrato de convivência... e dentro desse contrato a gente e eles colocam ações de prevenção do cyberbullying...principalmente este ano que está sendo completamente on line...”</p> <p>P3: “...então a gente nunca percebeu alguém fazer chacota, pra sim dizer a tradução de bullying né...com um outro coleguinha..., mas a gente percebeu que já existia... futuramente elaborar sim algumas coisas para a prevenção”.</p> <p>P5: “...entramos nos grupos de WhatsApp dos alunos e conversamos seriamente com eles... depois no nosso grupo combinamos de monitorar as situações e caso ocorresse a gente removeria os alunos bademeiros das aulas...”</p>

Diante dos dados, os resultados desta categoria nos revelam dois tipos de práticas recorrentes no espaço escolar quando referidas à prevenção/redução de violências, sendo uma direcionada para a mobilização de comportamentos que visam boa convivência e tolerância e a outra, direcionada para ações mais efetivas quando eventos os são evidenciados. No tocante a subcategoria práticas de mobilização, foi observado através das verbalizações que, dois dos docentes se prevalecem do desenvolvimento de competências socioemocionais promovidas pela disciplina, no caso, o trabalho com o autoconhecimento, senso crítico/reflexivo e valores, pois suas percepções deixam claro que tais elementos propiciam uma mobilização de uma postura de boa convivência e respeito dentro do espaço escolar, como pontuam as falas “trabalhar o autoconhecimento, a partir desse autoconhecimento, valores, o projeto de vida fala muito de valores, sabe... ele traz os valores à tona, para dentro da escola...”(P1) e “então essa prevenção através do conhecimento, através da autorreflexão, do autoconhecimento, ela é muito...muito mais eficaz...” (P3).

De certa forma, seus relatos podem ser considerados válidos no que se refere aos impactos significativos das competências socioemocionais sobre os comportamentos dos educandos quanto às práticas de prevenção, onde, para o Instituto Ayrton Senna (I.A.S), o autoconhecimento, a resiliência e a amabilidade estão associados a redução de comportamentos ligados ao bullying e a criminalidade, nos mostrando que por esse caminho, ainda segundo o Instituto Ayrton Senna (2020), estudantes com maiores níveis em respeito e empatia por exemplo, tendem a ser mais aceitos por seus pares, desenvolvendo melhores habilidades sociais, respeitando as necessidades do outro e contribuindo para mediar conflitos de forma mais justa e benéfica. Deste modo, trabalhar o autoconhecimento torna-se primordial e o ponto pé inicial para que seus alunos reflitam sobre suas emoções, comportamentos e entendam que suas ações influenciam em tudo que está à sua volta.

Ainda nesta perspectiva, a intencionalidade de lidar com valores em sala de aula, pontua o que neste modelo de ensino integral se fundamenta: colocar o aluno como o centro do processo de sua aprendizagem, por meio de práticas pedagógicas voltadas para os valores éticos e morais como propôs a BNCC e bastante significativo na fala de P3. Para reforçar esta linha de pensamento, a Organização Mundial da Saúde (O.M.S), em 2015, publicou um estudo sobre violência juvenil, indicando dez habilidades para a vida que ajudam os jovens a regular suas emoções, ter relacionamentos mais positivos, lidar com situações de stress e conflitos interpessoais, são eles: resolução de problemas,

raciocínio crítico, comunicação eficaz, tomada de decisões, raciocínio criativo, habilidades de relacionamento interpessoal, construção de autoconsciência, empatia e controle do estresse e de emoções.

Em se tratando de BNCC, a nossa base curricular comum amplamente discutida no decorrer da pesquisa, estabelece as dez competências gerais que norteiam os componentes curriculares em todo o país, mas para o contexto da escola que protege, vale evidenciar as principais competências destacadas pela Unicef (2019): a competência 7, relacionada a argumentação; a competência 8 traz o autoconhecimento; a competência 9 que reforça o diálogo e a empatia e a competência 10, relacionada com responsabilidade e resiliência, todas fortemente vinculadas as competências socioemocionais.

Contudo, na fala de **P4**: “...a gente não tem um trabalho direcionado para, mas acredito que a postura dos professores, equipe diretiva coesa, unida...” torna-se visível que em se tratando de práticas de prevenção/enfrentamentos a qualquer forma de violência que possa vir acontecer no espaço escolar e instituídas pela LDB/96 em seu artigo doze, ainda não há um amplo direcionamento para tais prevenções em seus planejamentos ao longo do ano, ficando restritas à eventos pontuais quando necessários.

Isto reflete negativamente a forma como a escola enquanto instituição que acolhe e protege, percebe as formas de violências que ali possam estar ocorrendo, muitas vezes despercebidas/veladas, em muitos casos são indicadoras de déficits de aprendizagem, indisciplinas e evasão e ações efetivas não são trabalhadas.

Dentro desta perspectiva, importante pontuar que a Unicef (2019), levando em consideração o princípio de coexistência pacífica e respeitosa, advoga que a escola, enquanto espaço de mudanças em colaboração com os pais e mães e a sociedade, deve dar suporte e proteção a todos os estudantes. Abramovay (2013), vem corroborar afirmando que é depositada na escola, uma responsabilidade no tratamento da violência, mediante a criação de um ambiente mais amistoso e de cooperação, em que todas as partes estejam envolvidas.

Assim, a Unicef em seu relatório, também expõe e fortalece o pressuposto de que:

É nessa instituição que eles vivem longos períodos de suas vidas. Além de espaço de aprendizagem, a escola é também de relações, de afetos, de valores, de cultura e de direitos, que devem estar refletidos em seu projeto pedagógico, seu currículo, suas práticas e seus sujeitos (UNICEF, 2019, p.21).

Para a Unesco, as escolas além de apresentarem o potencial de criar um ambiente propício à modificação de atitudes relacionadas à violência e ao gênero, bem como ao aprendizado de comportamentos não violentos, também é “capaz de fornecer as

habilidades necessárias para que se comuniquem, negociem e resolvam os problemas de forma pacífica, bem como promover valores de tolerância, respeito e solidariedade e promover a não violência na comunidade em geral” (UNESCO, 2019, p.13).

Entretanto, deve-se levar em consideração a fala de **P4** acima, cuja visão expõe que condutas éticas e morais estabelecidas pelos profissionais que ali se inserem, são capazes de contribuir para um ambiente sem violência no espaço escolar. De fato, esta percepção vem do pressuposto da importância também desses profissionais terem um socioemocional desenvolvido em que para o Instituto Ayrton Senna (2020), professores com competências socioemocionais mais desenvolvidas contribuem para um clima escolar positivo, sendo este caracterizado por níveis baixos de conflitos, comportamentos desrespeitosos e comunicação não-violenta.

Partindo para o contexto atual, nos deparamos com “...a questão do cyberbullying foi complicado no começo... porque passamos por situações constrangedoras... começamos a tomar atitudes mais enérgicas, enfáticas, com tons de ameaça mesmo...”(**P5**), onde não só evidencia lacunas em sua formação face as violências no espaço escolar, como o despreparo em lidar com tais situações que necessitam tomadas decisões específicas para cada uma de suas formas, influenciando de forma negativa a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, com a chegada da pandemia e a implementação do ensino remoto com o uso das tecnologias digitais, (ALVES et al., 2021, p.13), expõem que “para lidar com essa nova realidade, para a qual ninguém estava preparado, os professores tiveram que revisar seus planejamentos pedagógicos para adequá-los a nova proposta de atividades...”, além de aprender a manusear as tecnologias digitais para dar continuidade às suas aulas, seu despreparo contribuiu para a falta de percepções e ações face às violências, nesse caso, digitais.

Deste modo, diante desse novo cenário educacional e tecnológico, muitas situações de violências podem ter sido potencializadas, principalmente o cyberbullying durante as aulas remotas, como deixa claro a fala de **P5** acima. É muito relevante esclarecer que o cyberbullying é, segundo a Unesco (2019), um tipo de bullying bastante recorrente entre crianças e adolescentes, caracterizada pelo envio ou postagens de mensagens que pode incluir a difamação, postagens contendo informações falsas, mensagens ofensivas, fotos constrangedoras, e que de maneira geral os agressores permanecem anônimos, situação em que **P5**, deixou evidente ter ocorrido, principalmente

no início da aulas remotas onde todos ainda estavam se adaptando, enfrentando conseqüentemente, situações constrangedoras como pontua muito bem em sua fala.

Vale também ressaltar que segundo a Unesco (2019), um dos fatores de grande recorrência do cyberbullying, está no crescimento rápido do acesso à internet e às novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) pelas crianças sendo estas, ficando *online* cada vez mais cedo, onde a idade média para o início do uso da internet tem diminuído.

A partir deste contexto, a subcategoria ações interventivas revelam práticas docentes aplicadas por alguns professores de forma intencional, de cunho preventivo, porém de forma pontual e descontínua, como é caso, da construção pelos próprios educandos do contrato de convivência nas primeiras aulas da disciplina Projeto de Vida, como sendo uma lista de regras por eles estabelecidas em comum acordo, dando-lhes dessa forma voz, autonomia, diálogo, responsabilidade e protagonismo. Percebe-se nas falas que realmente este é um dos caminhos e ações mais eficazes para o estabelecimento de comportamentos positivos em sala de aula como em “...então...quando o aluno entra no grupo e vai olhar o mural do grupo...já tem lá...a gente chama de contrato de convivência...esse contrato de convivência é construído por eles...” (P1); “...e dentro desse contrato a gente e eles colocam ações de prevenção do cyberbullying...principalmente este ano que está sendo completamente on line...” (P2).

A boa convivência em sala de aula, seja ela presencial ou remota torna-se imprescindível para que o ambiente esteja em condições propícias e seguras para o desenvolvimento das práticas de ensino-aprendizagem. Para (NASCIMENTO, 2008, p.10), “a comunicação dialógica parece mais adequada às relações pedagógicas de nossa época. Ao contrário, quando as comunicações são rígidas e diretas, tendem afetar o trabalho pedagógico e causar conflitos desnecessários”.

Desta maneira, o professor que está aberto a tornar seus alunos o centro de suas aprendizagens, precisa estimulá-los a construir suas autonomias, para que se sintam pertencentes e valorizados num espaço tão diversificado como o da sala de aula. Por esta razão, Aquino (2000), defende o contrato pedagógico como sendo o balizador da convivência em sala, devendo este ser flexível e estar em constante construção e reconstrução, para que de forma contínua seja mantida a cultura de respeito no ambiente de aprendizagem. Nesta perspectiva, Nascimento (2008) ainda reforça que uso contínuo do diálogo do professor com seus alunos é uma importante estratégia, pois, através dele que o professor faz a conciliação dos objetivos da escola com as vontades dos alunos,

transmitindo confiança, encorajando-os e discutindo os problemas que podem ou surgem na sala de aula. A Unicef (2019) vem também corroborar com o pressuposto, onde:

Um passo para lidar de modo dialógico e construtivo com os conflitos é trabalhar a ideia de que diferenças entre as pessoas enriquecem o grupo, são bem-vindas e não devem ser tratadas como um obstáculo ao convívio, mas como um desafio estimulante, destinado a qualificar a vida coletiva, (UNICEF, 2019, p.38).

Muitos são os desafios encontrados pelos professores quando se trata de práticas de prevenção/redução/enfrentamentos de comportamentos violentos e indisciplinados no ambiente escolar, um deles, apontado pela Unesco (2019) relaciona-se com escassez de programas e materiais educativos apropriados que abordem as causas subjacentes da violência escolar, bullying e o cyberbullying que ajudem a desenvolver o conhecimento, as atitudes e as habilidades necessárias à não violência, além de certas limitações existentes entre as relações escolas e redes de apoio, que neste caso, contribuem significativamente quando alinhadas para a promoção de práticas de prevenção.

A intersetorialidade pontua-se como um dos caminhos para que escolas e professores tenham um suporte adequado, onde juntos, de forma planejada e organizada compartilham responsabilidades que condizem com os objetivos de transformar o espaço escolar em um ambiente seguro e saudável para os nossos educandos. Assim, a escola pode aproveitar programas já existentes, como o Programa Saúde na Escola (PSE) e pode desenvolver debates, como violência sexual, urbana, racismo, sexismo, dentre outros, preparando-os para atuar tanto em sala como em parceria com as famílias, expõe a (UNESCO, 2019).

Por fim, a fala “...mas a gente percebeu que já existia...esses stickers...com imagens pornográficas...então foi uma situação muito constrangedora... futuramente elaborar sim algumas coisas para a prevenção”(P3), denota que práticas de prevenção ainda são aplicadas quando os eventos de violências já ocorreram, sendo trabalhadas de modo pontual e descontínuo, entendendo que, diante do que foi exposto até aqui, precisam ser elaboradas e aplicadas ao longo do ano letivo, de forma planejada e contínua em que, temas como mediação de conflitos, cultura do diálogo, igualdade de gênero, enfrentamento ao racismo, valorização da diversidade e da participação, promoção da saúde mental e habilidades para a vida são importantes como práticas curriculares e precisam estar presentes de forma integrada em todos os componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Geografia, História etc.), como defende a (UNICEF, 2020).

Considerações finais

Ao longo desta pesquisa, foram discutidos pontos importantes que nos trazem aportes para começarmos a refletir sobre a importância da educação integral como base fundamental para o desenvolvimento de competências socioemocionais que impactam significativamente o comportamento dos alunos, sendo mobilizados a construir os seus projetos de vida.

Neste mesmo viés, buscou-se refletir sobre violência escolar numa perspectiva de entendimento sobre relações de poder que ali se estabelecem, em diferentes contextos, evidenciando de modo geral que tais relações e o saber que circulam no espaço escolar, compõem um sistema que tende a impor padrões hegemônicos sobre os indivíduos ali inseridos e conseqüentemente geram tensões que possivelmente servem de vias para eventos de violências.

Além do mais, é preciso explicar que os objetivos traçados para cada um dos capítulos aqui expostos, foram alcançados com êxito, onde, no tocante ao **capítulo um**, as produções analisadas e referentes às práticas de prevenção nos revelaram que estas apresentaram objetivos que buscaram desvelar, por meio de concepções, percepções e representações docentes metodologias pedagógicas que impactam de forma significativa quanto as prevenções/reduções e soluções de violências na escola, mas que muito ainda tem-se a produzir e promover reflexões sobre parcerias que poderiam ser consolidadas com a escola para fortalecer e efetivar tais práticas.

Em se tratando de estratégias docentes, foram discutidas no **capítulo dois** as possíveis afinidades das teorias de aprendizagem com algumas competências propostas pela BNCC, demonstrando que direta ou indiretamente, certas teorias podem ser importantes ao fornecer fundamentos válidos para o processo de ensino aprendizagem, principalmente neste contexto de promoção de uma educação integral, onde perpassa as linhas da cognição e contempla as dimensões comportamentais e socioemocionais dos educandos.

Já no **capítulo três**, de forma mais específica, a teoria do comportamentalismo, muito bem discutida, se mostra como um potencial caminho, por meio de seus princípios, para obtenção de comportamentos desejáveis, no que se refere neste contexto, a prevenção de possíveis eventos de violências no espaço escolar, mesmo esta, sendo foco de diversas críticas, contudo, com contribuições significativas para promover uma educação pautada na liberdade, autonomia, autocontrole, criticidade e poder de resolução de problemas.

Desta forma, diante do que foi exposto, conclui-se que, muitos são os desafios a serem enfrentados no tocante a consolidação de práticas inerentes à prevenção de formas de violências que possam ocorrer no espaço escolar, pelo fato de que as escolas ainda não encaixaram em seus currículos ações efetivas ao longo de todo o ano letivo em prol das estratégias de prevenção/redução, onde tal situação foi potencializada com a chegada da pandemia e as adequações quanto ao ensino remoto.

No entanto, a implementação do ensino médio integral vem fortalecer os laços e ressignificar a dinâmica da escola, pois, devido aos fundamentos da educação integral, esta, começa a sair do sistema tradicional e passar por uma transição em direção à uma escola que acolhe seus jovens para orientá-los a desenvolver competências do século XXI, que serão necessárias para seu sucesso tanto escolar quanto em sua trajetória de vida.

Contudo, tal modelo de escola necessita contar com a participação de todos que fazem da comunidade escolar, para que consiga de fato formar cidadãos com valores éticos, morais e socioemocional desenvolvido. Desta maneira, “para atuar nessa perspectiva, é preciso fortalecer as capacidades das escolas, garantindo condições institucionais, como a formação dos profissionais da educação, maior disponibilidade e efetividade na aplicação de recursos e troca de experiência com outras escolas” (UNICEF, 2020, p.39).

No tocante ao componente Projeto de Vida, discutido e analisado no **capítulo quatro**, fica evidente que é o espaço mais importante para docentes e alunos se conectarem, dialogarem e compartilharem emoções e sentimentos no desenvolver das aulas, potencializando desta forma suas competências socioemocionais, assim como se torna um momento importante para o fortalecimento das relações interpessoais positivas que irão convergir na construção de um ambiente voltado para a paz e o respeito, com evidências concretas de redução da violências, incluindo o bullying, a forma mais recorrente neste âmbito.

Não obstante, torna-se importante nesta pesquisa reforçar que as práticas docentes de cunho interventivas e direcionadas a prevenção de possíveis ações de violências no espaço escolar, são realizadas ainda de forma pontual, ou seja, há uma tendência a trabalhar questões como bullying e cyberbullying quando há fatos já ocorridos no espaço da escola, percebendo desta maneira a necessidade de encaminhar ações muito mais efetivas e coordenadas para se alcançar os objetivos de uma educação para a paz.

Nesta perspectiva, sugere-se que as práticas de prevenção precisam estar sendo desenvolvidas continuamente nas aulas, principalmente as de Projeto de vida, pois, por

não ser um componente curricular de estrutura conteudista , carrega em si ferramentas de grande potencial para mobilizar os educandos: o diálogo e a escuta empática, onde através deles, nossos alunos terão a capacidade de se autoconhecer, de conhecer o outro e entender que seus comportamentos são importantes para se estabelecer relações afirmativas ao seu redor.

Por fim, “é necessário e urgente que os profissionais da educação trilhem caminhos que possam incorporar ao trabalho educativo e ao cotidiano escolar conteúdos relacionados à vida pessoal e a dimensão afetiva, favorecendo a construção de projetos de vida éticos pelas futuras gerações” (ARAÚJO et al., 2020, p.111).

Referências

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf> Acessado em: 24/06/20.

ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: Unesco, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. 404 p. Disponível em: www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf . Acessado em 30/09/20.

ABRAMOVAY, M. **O bê-á-bá da intolerância e da discriminação**. Unesco, 2013. Disponível em: www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf . Acessado em:13/12/20.

ABRAMOVAY, M. **Violência nas escolas**. Programa de Prevenção à violência nas escolas. Brasil: Flacso, 2015. 24p. Disponível em: www.flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf. Acessado em:13/12/20.

ALVES, M. R. M. ARAÚJO, Y. L. F. M. NEPOMUCENO, A. O. Impacto da pandemia da COVID-19 no contexto da educação socioemocional. **REnCiMa**, v. 12, n. 3, p. 1-17, jun. 2021. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2915/1570> Acessado em: 02/01/22.

ALVES, M. R. M. **Reflexões quanto à formação de professores para a disciplina projeto de vida: um olhar sobre a educação socioemocional**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/Se, 2021, 120 p.

AQUINO, J.G. **Do Cotidiano Escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000. Disponível em: http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_aparecida_roseleia_nascimento.pdf Acessado em: 03/01/2022.

ARAÚJO, U. F. ARANTES, V. PINHEIRO, V. **Projetos de Vida: Fundamentos Psicológicos, Éticos e Práticas Educacionais**. 1. ed. São Paulo: Sumus, 2020, 120 p.

BITTENCOURT, J. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Políticas Públicas e Gestão da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf . Acesso em: 18/12/21.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15/04/2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812 Acessado em:20/04/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2021: projetos integradores e projeto de vida**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2021-projetos> Acessado em: 18/04/2021.

BRASIL. Portaria nº 2.167 de 20 de dezembro de 2019, revisa e atualiza a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 2/2015. **Parecer Homologado**, seção 1, p. 142. Disponível:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acessado em: 15/01/22.

CARMO, J. S. RIBEIRO, M. J. F. X. **Contribuições da análise do comportamento à prática educacional**. 1. ed. São Paulo: ESETEC editores associados, 2012, 304 p. Disponível em: http://www.faace.ufscar.br/arquivos/Livro_Contribui%C3%A7%C3%B5es_da%20AC_a_Pr%C3%A1tica_Educacional-Esetec.pdf Acessado em 30/09/20.

CASTRO, E. **Introdução a Foucault**. Tradução Beatriz de Almeida Magalhães. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, a. 4, n. 8, Jul/Dez 2002, p. 432-443. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf> Acessado em:13/12/20.

CONDEIXA, D. G. OLIVEIRA, C. C. X. OLIVEIRA, R. C. X. CONDEIXA, M. C. G. **Projeto de Vida: Vivências e Possibilidades**. São Paulo: Joaninha, 2020, 208 p.

DEBARBIEUX, E. “Violência nas escolas”: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, E. BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e Políticas Públicas**. Brasília: Unesco, 2002, 258 p. Disponível em: <https://library.um.edu.mo/ebooks/b2291996x.pdf> Acessado em: 13/12/20.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século NXXI. Brasília, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em 20/04/2021.

FERREIRINHA, I. M. N. RAITZ, T. R. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, 2010, p.367-383. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003476122010000200008&script=sci_abstract&tlng=pt Acessado em: 12/01/21.

FODRA, S. M. O projeto de vida nas escolas do Programa Ensino Integral. **Revista Meio Ambiente e Educação**, v.10, n.2, out. 2017, p.251. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/320297148> Acessado em: 22/01/22.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão** (ebook). Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, 348 p. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/centrocultural/foucault_vigiar_punir.pdf Acessado em: 13/12/20.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf> Acessado em: 25/01/22.

GALVÃO, M. C. B. RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020. Disponível em: <http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835> Acessado em: 14/12/2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GOMES, A. ZECHI, J. A. M. A Formação do Professor e a Problemática das Violências na Escola. In: XI Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica, 2007, Presidente Prudente/SP. **Anais[...]**. Presidente Prudente, 2007. Disponível em: www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2007/trabalhos/humanas/epg/EPG00387_01O.pdf p. 3249-3252. Acessado em: 30/09/20.

HENKLAIN, M. H. O. CARMO, J. S. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 704-723, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742013000200016&lng=en&nrm=iso. Acessado: 23/09/20.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências Socioemocionais de educadores: seu papel central para uma concepção de educação integral**. São Paulo: IAS, 2020. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais> Acessado em: 22/06/21.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Material do educador – aulas do Projeto de Vida**. 1º e 2º anos do ensino médio. 2016. Disponível

em: <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/12/MATERIAL-DO-EDUCADOR-AULAS-DE-PROJETO-DE-VIDA.pdf>. Acessado em: 29/09/2020.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da Aprendizagem**: O que a velha senhora disse. Tradução: Vera M. 5. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008, 479 p.

LIMA, T. C. S. de. MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katal**, Florianópolis. v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/abstract/?lang=pt&format=html> Acessado em: 24/04/21

LOPES, A. C. Apostando na Produção Contextual do Currículo. *In*: AGUIAR, M. A. da S. DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e Perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. 59 p. disponível em: <https://anpa.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acessado em: 24/04/2021.

LUDKE, A. M. **A pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, P. L. P. Educação em tempos de pandemia: O ensinar através de tecnologias e mídias digitais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, a. 05, ed. 06, v. 08, p. 58-68. Junho de 2020. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/temposdepandemia#google_vignette Acessado em 10/01/22.

MAGALHÃES, S. M. O. **A Formação de Professores, Educação, Violência Escolar e a Proposta de uma Educação para a Paz**: um estudo interinstitucional das percepções e propostas produzidas pelos programas de pós-graduação da região Centro Oeste. VI Seminário da Redestrado. Nov. 2006. UERJ- Rio de Janeiro. 11 p. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/formacao_d_e_prof_educ_violenci.pdf. Acessado em 30/09/20.

MARCELINO, B. S. GALVÃO, R. C. MARTIM, T. B. M. **Conceito de Violência no Âmbito Escolar**: Visão dos alunos e professores. Lins, 2017, 63 p.

MORAES, R. GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e ampliada: Ijuí: Unijuí, 2016, 264 p.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: os novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papiros, 2015.

MORAN, J. M. **A importância de construir Projetos de Vida na Educação**. 2017. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/?page_id=147 Acessado em: 12/02/22.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: E.P.U, 1999. 201 p.

NASCIMENTO, A. R. do. **Escola: cultura e convivência cotidiana** (Uma análise da cultura escolar no âmbito da convivência em sala de aula). 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Documents/machado2008.pdf> Acessado em: 12/01/22.

NUNES, A. I. B. L. SILVEIRA, R. do N. **Psicologia da Aprendizagem**. 3. ed. Ceará/Fortaleza: UECE, 2015.

OLIVEIRA, N. D. **Tempo integral e novo ensino médio: aproximações e distanciamentos em Sergipe**. Campina Grande: Realize Editora, v. 3, 2021. p. 1775-1789. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74309> Acesso em: 24/05/2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Prevenindo a violência juvenil: um panorama das evidências** 2015. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/publicacao/prevenindo-a-violencia-juvenil-um-panorama-das-evidencias/> Acessado em: 25/04/21.

PINHEIRO, V. P. G. **Projetos de vida de professores do ensino médio: implicações para formação continuada e intervenções na escola**. 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5678-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acessado em: 25/01/22.

PRATA, M. R. dos S. Produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *In: Enfrentamento a violência na escola / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação*. Curitiba: SEED – Pr., 2010. p. 172. Disponível em: <https://docplayer.com.br/82190611-Secretaria-de-estado-da-educacao-superintendencia-da-educacao-diretoria-de-tecnologia-educacional-enfrentamento-a-violencia-na-escola.html> acessado em: 03/01/21.

ROSA, S. N. DUARTE, S. M. Violências nas escolas: da palmatória às incivildades. *In: NUNES, Sadi. Violência e cultura de paz nas escolas*. Toledo: Fasul Editora, 2007, p.73. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2524-6> Acessado em: 13/12/20.

SANTOS, J. V. T. “A Violência na Escola: Conflitualidade Social e Ações Civilizatórias”. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, 2001, p.105-122. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a08v27n1.pdf> Acessado em: 03/01/21.

SERGIPE (Estado). Decreto nº 30.505, 07 de fevereiro de 2017. Institui o Programa de Educação em Tempo Integral, em conformidade com a Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016, oriunda do Ministério da Educação (MEC). **Diário Oficial do Estado de**

Sergipe, Aracaju, 07 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://segrase.se.gov.br/porta/visualizacoes/jornal/1397/#e:1397> Acesso em: 19/04/2021.

SILVA, J. M. A. P. SALLES, L. M. F. A violência na Escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em revista**, Curitiba: UFPR, n. 2, p. 217-232, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/13657/14013> Acessado em: 16/05/21.

SOUZA, G. R. C. SILVA, M. A. Projeto de Vida no novo ensino médio, em busca da regulação de condutas juvenis. *In*: NAVARRO, E.R. SOUSA, M.C. (Org.) **Educação Matemática em Pesquisa Perspectivas e Tendências**. ed. 1, São Paulo: Científica, v.2, p. 669-685, 2021. Disponível em: <https://www.editoracientifica.org/books/isbn/978-65-87196-76-3> Acessado em: 12/01/21.

SKINNER, B.F. **Sobre o Behaviorismo**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, 1974. 216 p.

SPOSITO, M. P. **A instituição escolar e a violência**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. 2012. Disponível em: http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolencia.pdf/at_download/file Acessado em: [03/01/21](https://www.iaea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolencia.pdf/at_download/file).

TEIXEIRA, M. L. T. FURTADO, O. BOCK, A. M. B. **Psicologias**: Uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. Saraiva: São Paulo, 2001, 368 p.

TEIXEIRA, K. C. OLIVEIRA, C. S. ALVES, G. **Competências socioemocionais de educadores**: seu papel central para uma concepção de educação integral. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2020. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais> Acessado em: 22/01/22.

UNESCO: **Violência escolar e Bullying**: Relatório sobre a situação mundial. Brasília, 2019, 54 p. Disponível em: <https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/10/2018-UNESCO-Relatorio-Violencia-Escolar-e-Bullying.pdf> Acessado em: 12/04/21

UNESCO – **Global Education Monitoring (GEM) Report 2020**: Inclusion and Education: All Means. Paris, 2020. Disponível em: https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Full_Report-v0.2.pdf Acessado em: 12/04/21

UNICEF - **A educação que protege contra a violência**. 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-que-protege-contra-violencia> Acessado em: 12/01/22.

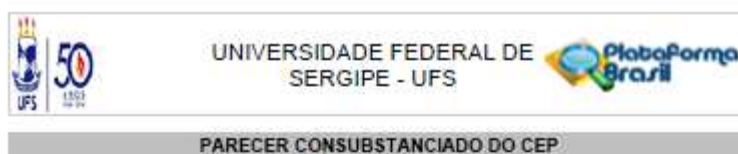
VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, 152 p. Disponível para download: <https://docero.com.br/doc/nsvx08> Acessado em 23/04/21.

VEIGA-NETO, A. LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD – Educ. Tem. Digital**, Campinas, v.12, n.1, p.147-166, jul./dez, 2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846/pdf_38 Acessado em 10/02/22.

ZANELLA, T. TREVISOL, M. T. C. Projetos de Vida e Processos de Ensino-Aprendizagem: Compreensão dos alunos do ensino médio. **Cadernos de Educação**, v.17, n. 34, jan.-jun. 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistametodista/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/8928> Acessado em: 28/04/2021.

Anexos

Anexo A: parecer de aprovação do comitê de ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Violência no espaço escolar: compreensão e reflexões acerca das estratégias de prevenção aplicadas nas aulas da disciplina projeto de vida.

Pesquisador: FERNANDA SEABRA FELIX

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51236021.1.0000.5546

Instituição Proponente: Universidade Federal de Sergipe

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.106.561

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa" (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1614777.pdf) e do "Projeto Detalhado / Brochura Investigador" (ProjetoCEP.pdf), postados em 19/10/2021 e 19/10/2021, respectivamente.

Introdução:

O tema violência escolar, muito pouco ainda estudado em nosso país, é por deveras um fenômeno complexo, em que demanda do estudioso dessa área um entendimento que abranja uma diversidade de perspectivas, cujo intuito não é trazer uma concepção universal que sirva para remediar todas as situações que envolvam violências no espaço escolar, mas contemplar contribuições acerca do tema que se façam conhecer suas particularidades e estratégias voltadas para prevenções. De modo geral, é importante entender que violência é um fenômeno presente em todas as sociedades, intimamente ligada aos seus períodos históricos e sociais em que suas especificidades só podem ser obtidas a partir de investigações que considerem questões como cultura, política, economia e até mesmo o psicossocial dos indivíduos como peças fundamentais. A partir daí, estudiosos buscam uma melhor forma de conhecer a violência que se dá no espaço escolar, sendo impulsionados pela dimensão que este tomou quando abordado na escola. O que se observa perante tais situações, é que a Instituição escola, deixou de ser um espaço privilegiado de socialização, construção de saberes, transformando-se

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº
 Bairro: Santário CEP: 49.060-110
 UF: SE Município: ARACAJU
 Telefone: (78)3194-7208 E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 5.105.981

em um cenário de eventos que deixam todos ali presentes perplexos pela proporção em que são evidenciados e que a cada passo de tempo dado, vem adquirindo formas cada vez mais refinadas, segundo Abramovay (2015). Muitos atribuem a presença da violência na escola como reflexo de uma sociedade em transformação, cujas lutas contra as desigualdades acabaram penetrando neste espaço que antes considerado seguro, hoje, palco de eventos com traços de violência. De certo modo, as lutas sociais declaradas pelas

sociedades e que visam combater as desigualdades, são as maquinarias para produção de violências, alcançando infelizmente as portas da escola. É percebido então que neste espaço, repousam tensões cotidianas, como defende Charlot (2002), em que a qualquer momento podem servir de eclosão para fatos violentos, justificados pela ideia de que problemas sociais, distanciamento da escola, multiplicidade de culturas presente em

seu interior, tornam-se faíscas para conflitos. Para tanto, é importante se atentar para a questão de que conflitos são precisos, movem as transformações sociais em diversas perspectivas, mas o fato é que se a escola não exercer seu papel, conseqüentemente seu âmbito se transforma em locus de violências. Assim, diante dessas tensões que são expostas, trabalhos e eventos estão atualmente sendo direcionados para o tema, cujo

intuito é promover reflexões acerca da problemática, expondo as realidades escolares e propor maneiras de diminuir e prevenir as violências no âmbito escolar. Como se observa, muitos são os desafios que o sistema educacional, em especial o brasileiro, a serem enfrentados no que concerne ao fenômeno aqui estudado. Para tanto, tais desafios impostos, põem em questão as práticas que são trabalhadas no cotidiano escolar, uma vez que estas, de modo geral direcionam a formação cognitiva dos indivíduos para obterem comportamentos que estejam nos padrões de aceitação social, ou seja, comportamentos desejáveis.

Hipótese:

Com base no que foi exposto aqui, nota-se que se faz necessário desenvolver mais trabalhos que contemplem a temática abordada, pois ainda há uma dificuldade de entendimento perante os estudiosos do campo no que diz respeito a se chegar em uma concepção que consiga revelar os caminhos possíveis de prevenir as diversas especificidades da violência escolar. Partindo desta proposição, a presente pesquisa lança questões norteadoras que orientarão a busca por respostas e que poderão servir para a evolução dos estudos nesta área: quais práticas/estratégias estão sendo desenvolvidas pelos docentes da disciplina Projeto de Vida que visam a prevenção da violência escolar? No tocante à disciplina Projeto de vida, quais contribuições significativas estão sendo válidas para abrir caminhos para uma cultura de paz no espaço escolar? Partindo dessas

Endereço: Rua Claudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 5.106.581

questões, espera-se que a disciplina Projeto de Vida evidencie as suas contribuições no tocante ao desenvolvimento da educação integral, conforme as competências estabelecidas pela BNCC.

Metodologia Proposta:

O presente trabalho tem caráter de uma pesquisa Qualitativa Exploratória-Descritiva, pois seguindo o pensamento de Trivinho (1987), este tipo de pesquisa intenta não só a captar a aparência do fato como também sua essência. Considerando os objetivos que foram delimitados para proporcionar reflexões sobre o objeto de estudo em questão e as estratégias aplicadas nas aulas de Projeto de vida voltadas para a prevenção de

violências na escola, este estudo foi dividido em 4 fases.1. A primeira fase está relacionada com o levantamento de fontes bibliográficas, de forma eletrônica, nas as bases de dados Capes, Solelo, Base de Teses e Dissertações (BDTD) e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). No que diz a esta última, é uma base de dados na área da saúde, pois foi levado em consideração que no Brasil, segundo a Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências (2005), as violências se configuram como um problema de saúde pública de grande magnitude. Desta forma, nesta fase, dar-se-a a Investigação das informações necessárias sobre o que se tem produzido a respeito das práticas aplicadas no espaço escolar em função da prevenção dos eventos de violência, no recorte temporal 2016 a 2020, numa perspectiva de revelar possíveis atualizações ou lacunas sobre o campo investigado.2. A segunda fase, compreende a parte empírica da pesquisa, onde será aplicada para coleta de dados, a entrevista semiestruturada. De acordo com (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.195) a entrevista é o "encontro de duas pessoas a fim de que uma delas

obtenha informações a respeito de determinado assunto[...]". Por ser uma investigação no campo educacional, se faz necessário optar-se justamente por uma entrevista semiestruturada, para proporcionar aos entrevistados certa liberdade na transmissão de suas informações sobre o tema pesquisado: O processo de elaboração da entrevista nesse caso, será com base em quatro etapas: a primeira refere-se a elaboração do

roteiro da entrevista, contendo perguntas abertas e explicativas para uma melhor compreensão do entrevistado; a segunda será a validação contando com a participação de três professores que ministram a disciplina Projeto de Vida mas não entrarão no quadro amostral; a terceira compreende o recrutamento para a realização da entrevista que se dará por meio de convite via mensagem Whatsapp, para os contatos dos professores que ministram a disciplina Projeto de vida na rede pública do Estado de Sergipe, onde neste convite conterá os dados básicos da pesquisa como identificação dos pesquisadores, título, objetivos, método de coleta e os critérios de participação, deixando esclarecido a sua

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Projeto: S.106.581

voluntariedade. Foram excluídos professores que estão em exercício sob forma de contrato e que já ministraram a disciplina e a quarta etapa, será a aplicação da entrevista, em momento individual com os entrevistados, em horários pré-estabelecidos pelos participantes, de forma remota, por meio de ligação telefônica ou encontro virtual pela plataforma do Google Meet, uma vez seguindo os protocolos de segurança contra o COVID-19. As conversas serão gravadas para posterior transcrição e tratamento dos dados. Vale ressaltar que, no que se refere aos critérios de inclusão para a participação da entrevista, são:- Ser professor efetivo na rede estadual de Sergipe;- Ser professor da disciplina Projeto de vida, antes e durante a pandemia;- Ter feito uma formação continuada para o desenvolvimento das aulas de projeto de vida.3. Nesta fase, ocorrerá o tratamento dos dados, utilizando para tal metodologia, a análise textual discursiva (ATD), seguindo as três etapas compreendidas pela unitarização, categorização e a produção da análise textual. 4. Elaboração da redação final da dissertação.

Critério de Inclusão:

No que se refere aos critérios de inclusão para a participação da entrevista, são:- Ser professor efetivo na rede estadual de Sergipe;- Ser professor da disciplina Projeto de vida, antes e durante a pandemia;- Ter feito uma formação continuada para o desenvolvimento das aulas de projeto de vida.

Critério de Exclusão:

Foram excluídos para a entrevista, professores que estão em exercício sob forma de contrato e que já ministraram a disciplina Projeto de Vida.

Desfecho Primário:

Espera-se com esta pesquisa, evidenciar noções significativas sobre violência escolar e as práticas que são desenvolvidas pelos docentes apresentem intencionalidade para prevenção e/ou redução.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Promover uma reflexão acerca da violência escolar numa perspectiva de refletir sobre estratégias de prevenção/redução, desenvolvidas pelos educadores envolvidos no espaço escolar.

Objetivo Secundário:

- Fazer um levantamento das produções científicas sobre quais estratégias estão sendo desenvolvidas no ambiente escolar que refletem sobre a prática de prevenção da violência na escola;
- Refletir sobre quais teorias de aprendizagem indicadas pela BNCC, estão sendo evidenciadas em uma área de conhecimento presente nos livros didáticos da disciplina

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE - UFS



Continuação do Protocolo 5 106/2011

- Analisar as contribuições da disciplina Projeto de vida no tocante as práticas de prevenção/redução dos eventos de violência para promoção de uma cultura de paz e respeito.

avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, como um eventual constrangimento em responder a uma ou mais perguntas durante a realização da entrevista. Caso isto ocorra, tentaremos resolver o problema por meio do diálogo, explicando mais claramente a(s) pergunta(s) e seu(s) objetivo(s). Mas, caso mesmo assim não se sinta confortável em respondê-la(s), será reforçado o caráter voluntário de sua participação e sugerido que se passe para as próximas perguntas ou finalizar a entrevista, buscando deixá-lo(a) mais confortável. Vale ressaltar que, serão tomadas todas as providências necessárias para manter suas informações em sigilo. As respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, onde, para a codificação das verbalizações dos participantes será aplicada a letra "P" seguida de uma numeração correspondente à quantidade dos indivíduos participantes, como uma forma de manter a confidencialidade de suas identidades, representadas neste formato: P1, P2, P3, P4 e P5. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade será assegurada, (seu nome ou qualquer indicação que leve a ele não será revelado em hipótese alguma). De qualquer forma, fica esclarecido no TCLE, que é de responsabilidade do pesquisador principal, garantir assistência gratuita ao participante caso ocorra dano imediato, posterior, direto ou indireto decorrente da participação na pesquisa. Durante todo o período da pesquisa o participante terá amplo acesso aos pesquisadores responsáveis, de modo a tirar qualquer fazer sugestões e/ou pedir

esclarecimentos. Logo, trata-se de uma participação voluntária, que não implicará em custos ou despesas e, portanto, não acarretará em nenhuma compensação financeira aos participantes.

Benefícios:

Os benefícios relacionados a pesquisa serão de promoção de reflexões e discussões sobre violências no ambiente escolar, bem como a evidência de práticas, estratégias desenvolvidas nas aulas de Projeto de Vida que apresentem contribuições positivas para uma cultura de paz e respeito. O tratamento dos dados tanto para a pesquisa bibliográfica quanto para a entrevista, será por meio de uma análise textual discursiva, onde segundo

Moraes e Gallazzi (2016), afirmam que a análise textual é caracterizada a partir de um conjunto de documentos denominados corpus onde estes representam as informações da pesquisa e obtenção de resultados válidos e confiáveis, obtidos por uma seleção e delimitação rigorosa. Para o processo de categorização, poderá se dar em duas instâncias: as categorias denominadas a priori,

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br



Contribuição do Parecer: 5.106.581

criadas mesmo antes do processo e fundamentadas nas teorias que apresenta o pesquisador e as categorias emergentes, que surgem segundo Moraes e Gallazzi (2016), quando o pesquisador ao analisar o corpus não assume conscientemente nenhuma teoria específica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de versão 2 do estudo sobre Violência no espaço escolar: compreensão e reflexões acerca das estratégias de prevenção aplicadas nas aulas da disciplina projeto de vida. Os objetivos foram elencados, riscos e benefícios foram descritos. Metodologia foi explicitada. Em Parecer Consubstanciado anterior Número do Parecer: 5.021.210, foram elencados pendências a serem atendidas e/ou justificadas ao CEP por meio de Carta Resposta, a saber:

- 1) As informações constantes dos arquivos "Informações Básicas da Pesquisa" (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1814777.pdf e do "Projeto Detalhado / Brochura Investigador" (ProjetoCEP.pdf) deverão estar em consonância. FOI READEQUADO.
- 2) ANEXAR Folha de rosto com título da pesquisa COMPLETO e com o carimbo institucional do Coordenador do PPGECIMA/UFS. FOI READEQUADO.
- 3) ANEXAR TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E OU DEPOIMENTOS (pesquisa qualitativa requer). FOI ADEQUADO
- 5) Cadastrar a Prof. Drª Yzila Liziane Farias Mala de Araújo na PB como membro do projeto de pesquisa. FOI ADEQUADO
- 6) ANEXAR Projeto Brochura completo (elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais). FOI ADEQUADO
- 7) CRONOGRAMA: Apresenta data de início do estudo anterior à tramitação no Sistema CEP/Conep. FOI ADEQUADA.
- 8) Subestima os riscos da pesquisa: FOI READEQUADO
- 9) TCLE:
 - a) Omite informação acerca da assistência gratuita, e quem se responsabilizará por ela: A Resolução CNS N° 466 de 2012 define dano associado (ou decorrente) da pesquisa o "agravo imediato ou posterior, direto ou indireto, ao indivíduo ou à coletividade, decorrente da pesquisa" (Item II.6). Ainda no Item V.6, a citada Resolução define que "O pesquisador, o patrocinador e as instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa devem proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa". FOI READEQUADO NO TCLE, PB, NO PROJETO BROCHURA.

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE - UFS



Contribuição do Parecer: 5.106.581

B) - O pesquisador deverá pagar o TCLE. FOI READEQUADO

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos obrigatórios apresentados conforme Norma Operacional CNS N° 001 de 2013 e as Res. 466/2012 e 510/2016 do CNS/CONEP/MS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n° 466 de 2012 e na Norma Operacional n° 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do Protocolo de Pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP informa que de acordo com a Resolução CNS n° 466/12, Diretrizes e normas XI. 1 – A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais e XI. 2 - XI.2 - Cabe ao pesquisador: a) apresentar o protocolo devidamente instruído ao CEP ou à CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa; b) elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, quando necessário; c) desenvolver o projeto conforme delineado; d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final; e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa; g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1814777.pdf	19/10/2021 18:05:19		Aceito
Outros	CARTARESPOSTAPENDENCIASCEPUF5nandaseabra.doc	19/10/2021 18:03:23	FERNANDA SEABRA FELIX	Aceito
Outros	Termoparautilizaçãodedadosnandaseabra.docx	19/10/2021 18:00:56	FERNANDA SEABRA FELIX	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochurapesquisananda1.docx	19/10/2021 17:54:34	FERNANDA SEABRA FELIX	Aceito
TCLE / Termos de	TCLEnanda1.docx	19/10/2021	FERNANDA	Aceito

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n°

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE - UFS



Contribuição do Parecer: 5.106.581

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEnanda1.docx	17:52:45	FELIX	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoNANDASEABRAFELIX.atualizada.pdf	19/10/2021 15:08:03	FERNANDA SEABRA FELIX	Aceito
Outros	termoanueciafemanda.pdf	25/08/2021 09:35:53	FERNANDA SEABRA FELIX	Aceito
Outros	termodecompromissonanda.pdf	25/08/2021 09:28:35	FERNANDA SEABRA FELIX	Aceito
Outros	roteirodaentrevistafemandaseabra.pdf	25/08/2021 09:27:08	FERNANDA SEABRA FELIX	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 16 de Novembro de 2021

Assinado por:
FRANCISCO DE ASSIS PEREIRA
(Coordenador(a))

Anexo B: capítulos de livros (ebook) submetidos



TEORIAS DE APRENDIZAGEM: BNCC, PROPOSTAS E CONEXÕES COM TEMAS TRABALHADOS NA DISCIPLINA PROJETO DE VIDA

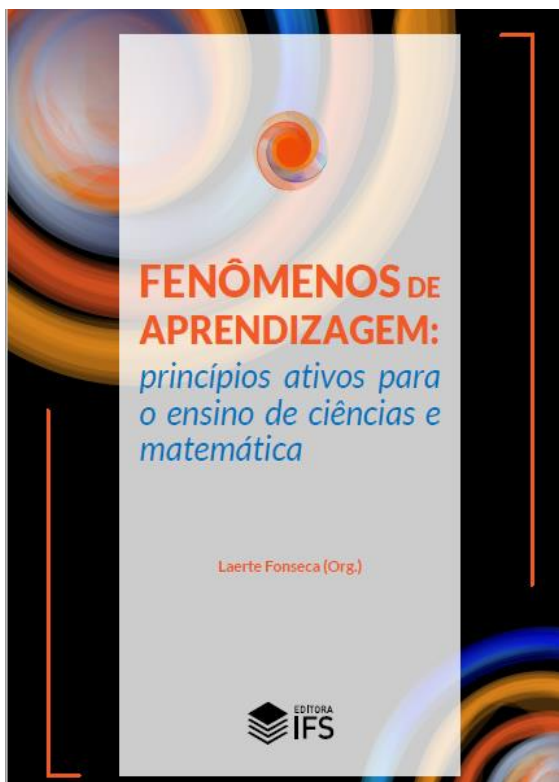


Fernanda Seabra Félix
Mestranda no programa de Pós-Graduação em
Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe.
E-mail: fernanda.seabra2010@hotmail.com

Yzila Liziane Farias Maia de Araújo
Professora Adjunta do Departamento de Biologia e
Coordenadora Adjunta no programa de Pós-Graduação PPGECIMA/UFS.
E-mail: yzila.ufs@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação hoje, apresenta um olhar voltado para o alcance das dimensões que promovam um desenvolvimento integral do indivíduo, tendo como suporte o auxílio da Psicologia, onde esta vem fornecendo um leque de teorias que carregam perspectivas promissoras quando se referem ao processo de ensino e aprendizagem. Em consequência deste novo cenário proposto pelo relatório, o sistema educacional brasileiro, em 2014 promulgou o Plano Nacional da Educação (PNE), apresentando diretrizes pedagógicas para o sistema básico de ensino e a indicação de uma base nacional comum. O documento reúne competências e habilidades necessárias para a formação integral do aluno em todas as modalidades de ensino para todos os brasileiros que estão na escola. É importante ressaltar que dentro dessas competências elencadas pela base, deparamo-nos com o desenvolvimento socioemocional e projeto de vida, sendo evidenciadas e exaltadas como primordiais na construção integral do indivíduo inserido no contexto deste século. Tais questões expostas sobre BNCC e disciplina Projeto de Vida neste trabalho, mostram que prováveis conexões com certas das teorias de aprendizagem se fazem implícitas, principalmente no que diz respeito à algumas competências estabelecidas pelo presente documento normativo, visando desempenhar práticas pedagógicas que contemplem uma aprendizagem possivelmente inserida nas dimensões comportamentalista, cognitiva e humanista, em cada nível de ensino. Além disso, as teorias apresentadas aqui, fornecem uma diversidade de perspectivas no tocante ao entendimento sobre os caminhos que levam à aprendizagem, levando em consideração suas visões de mundo, partindo sempre sobre um olhar no indivíduo e como este constrói sua percepção do ambiente em que está inserido. Logo, o



CAPÍTULO 4

CONTRIBUIÇÕES SIGNIFICATIVAS DO BEHAVIORISMO RADICAL SKINNERIANO NAS AULAS INTEGRADORAS DA DISCIPLINA PROJETO DE VIDA: possíveis caminhos para prevenção de violências no espaço escolar

Fernanda Seabra Félix¹⁴
Yzila Liziane Farias Maia de Araujo¹⁵

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É no espaço escolar que são desenvolvidas estratégias pedagógicas que sofrem fortes influências da Psicologia, ciência que traz em suas teorias da aprendizagem importantes ferramentas utilizadas nas práticas docentes, bem como na elaboração de diretrizes educacionais para promoção de uma educação significativa. Nesse mesmo espaço, a dinâmica dos fatos é intensa, havendo um jogo de interações que nem sempre são positivas, como por exemplo, eventos de violências físicas, psicológicas, depredações entre outras, que se torna urgente a necessidade de implantar ações que promovam uma cultura de paz e atitudes em prol do respeito às diversidades que ali se estabelecem. Com base na abordagem comportamentalista de Skinner, o presente texto apontará possíveis princípios ativos presentes na aula integradora da disciplina eletiva "Projeto de Vida", numa perspectiva de desenvolver nos alunos comportamentos e atitudes desejáveis ao se trabalhar a temática "valores", como caminho para redução de conflitos e eventos de violência no espaço escolar. A disciplina pode ser considerada não só uma estratégia essencial na formação integral do aluno, como também uma ferramenta importantíssima de aquisição de comportamentos necessários para que o estudante enfrente, respeitando as diversidades, as etapas que são impostas em seu cotidiano. Contudo, profissionais tanto da educação quanto da psicologia, veem no estudo e princípios comportamentais, caminhos que contribuem para que a educação estabeleça em seus alunos comportamentos que serão vantajosos para a vida. Logo, a aula integradora, apresenta subsídios importantes para que haja não só a mobilização

¹⁴ D. Graduada em Ciências Biológicas (Lic. Pima) pela Universidade Federal de Sergipe; Mestranda no Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA/IFS), Tutora do Centro de Educação Superior a Distância (CESAD/IFS); E-mail: fernanda.seabra2011@gmail.com

¹⁵ Doutora em Biotecnologia; Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe; E-mail: yzilaifs@gmail.com

Anexo C: termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Campus Prof. José Aloísio de Campos

NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – NPGECIMA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Professores

Prezado(a) professor(a),

O(A) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **VIOLÊNCIA ESCOLAR: compreensão e reflexões acerca das estratégias de prevenção aplicadas nas aulas da disciplina Projeto de Vida**, de minha autoria e sob orientação da Prof. Dr^a Yzila Liziane Farias Maia de Araújo (UFS). A pesquisa tem como objetivo promover uma reflexão acerca da violência escolar numa perspectiva de evidenciar estratégias de prevenção/redução, desenvolvidas pelos educadores envolvidos no espaço escolar. Sua colaboração nesta pesquisa consistirá em responder questões previamente estruturadas por meio de uma entrevista, através de uma ligação via telefone no sentido de seguir as normas de segurança estabelecidas contra a COVID-19. Para tanto, serão tomadas todas as providências necessárias para manter suas informações em sigilo. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, onde, para a codificação das verbalizações dos participantes será aplicada a letra “P” seguida de uma numeração correspondente à quantidade dos indivíduos participantes, como uma forma de manter a confidencialidade de suas identidades, representadas neste formato: P1, P2, P3, P4 e P5... Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, (seu nome ou qualquer indicação que leve a ele não será revelado em hipótese alguma). Sua participação não é obrigatória, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento, onde não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador, ou com a Universidade Federal de Sergipe. A Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, em suas diretrizes e normas para pesquisa com seres humanos indica que “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. No entanto, gostaríamos de ressaltar que os riscos durante a coleta das informações nesta pesquisa, por meio da entrevista, são mínimos, como um eventual constrangimento em responder a uma ou mais perguntas. Caso ocorra, tentaremos resolver o problema por meio do diálogo, explicando mais claramente a(s) pergunta(s) e seu(s) objetivo(s). Mas, caso mesmo assim não se sinta confortável em respondê-la(s), será reforçado o caráter voluntário de sua participação e sugerido que se passe para as próximas perguntas ou finalizar a entrevista, buscando deixá-lo(a) mais confortável. Fica esclarecido neste termo que é de responsabilidade do pesquisador principal, garantir assistência gratuita ao participante caso ocorra dano imediato, posterior, direto ou indireto decorrente da participação na pesquisa. Durante todo o período da pesquisa o Sr. (a) terá amplo acesso aos pesquisadores responsáveis, de modo a fazer

sugestões e/ou pedir esclarecimentos. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores abaixo identificados ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFS, que tem a função de proteger os participantes de pesquisas em seus direitos e assegurar que os estudos sejam realizados de forma ética. O(A) Sr(a) receberá uma via deste termo, onde consta o e-mail da pesquisadora responsável e dos demais membros da equipe, como também o contato do Comitê de Ética da UFS, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Prof.ª Dr.ª Yzila Liziane Farias Maia de Araújo
Departamento de Biologia (UFS)
Cidade Universitária Professor José Aloísio
de Campos – São Cristóvão
e-mail: yzila.ufs@gmail.com

Fernanda Seabra Félix
Fernanda Seabra Félix
Mestranda em Ensino de Ciências e
Matemática – NPGEC/IMA/UFS
Fone: (79) 9102-4151
email: fernanda.seabra2010@hotmail.com

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO:

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto pelo pesquisador, eu _____, estou de acordo em autorizar minha participação nesta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas. Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas sobre a condução dos trabalhos, e estou ciente que:

- Temos a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejarmos, sem necessidade de qualquer explicação;
- A desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem-estar físico;
- Os resultados obtidos durante esta pesquisa serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que nossos dados pessoais não sejam mencionados;
- Caso danos de natureza de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente sejam causados, os participantes têm direito a reparação por parte dos pesquisadores, determinados por dispositivos legais estipulados pela lei (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19);
- A presente pesquisa já foi analisada e aprovada pelo Conselho de Ética em pesquisa com seres humanos;
- Não receberemos qualquer remuneração para participar da pesquisa, e também não teremos nenhum gasto.

São Cristóvão/SE, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do (a) participante

Página 2 de 3

Anexo D: termo para utilização de dados



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECIMA

TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGENS E/OU DEPOIMENTOS

Os pesquisadores do projeto de pesquisa intitulado, **Violência no espaço escolar: compreensão e reflexões acerca das estratégias de prevenção aplicadas nas aulas da disciplina projeto de vida** compromete-se a preservar a privacidade dos dados de áudio e vídeo, concordam e assumem a responsabilidade de que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. Comprometem-se, ainda, a fazer a divulgação das informações coletadas somente de forma anônima e que a coleta de dados da pesquisa somente será iniciada após aprovação do sistema CEP/CONEP. Salientamos, outrossim, estarmos cientes dos preceitos éticos da pesquisa, pautados na Resolução 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

São Cristóvão, ____ de _____ de 2022.

Prof.ª. Dr.ª. Yzila Liziane Farias Maia de Araújo

Departamento de Biologia (UFS)
Universitária Professor José Aloísio
de Campos – São Cristóvão

Fernanda Seabra Félix

Fernanda Seabra Félix

Mestranda em Ensino de Ciências e Cidade
Matemática – PPGECIMA/UFS
Fone: (79) 9102-4151

Anexo E: termo de compromisso e confidencialidade



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Violência escolar: Reflexões acerca das estratégias de prevenção aplicadas nas aulas da disciplina projeto de vida.

Pesquisador responsável: Fernanda Seabra Félix

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Federal de Sergipe/NPGECIMA

Telefone para contato: 79 9 9102-4151

E-mail: fernanda.seabra2010@hotmail.com

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Cumprir os termos da resolução nº 466/12, de 12 de dezembro de 2012 e da resolução nº 510/16, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/1997, 251/1997, 292/1999, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005).
- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe
- Zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Garantir que os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos participantes;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Garantir que os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de apresentação em encontros científicos ou publicação em periódicos científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
- Garantir que o CEP-UFS será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- Garantir que o CEP-UFS será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos, resultantes desta pesquisa, com o voluntário;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Parcial e Relatório Final da pesquisa.

Aracaju, __ de _____ de 202__

Fernanda Seabra Félix

(Assinatura do Pesquisador responsável)

Anexo F: termo de anuência e infraestrutura**COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DE MAUÁ****TERMO DE ANUÊNCIA E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA**

Eu, **Maria Gisleide Santos Aragão**, Diretora do COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DE MAUÁ, autorizo a realização do projeto intitulado **Violência Escolar: Compreensão e Reflexões acerca das estratégias de prevenção** pela pesquisadora **Fernanda Seabra Félix**, sob orientação da Prof. Dr.ª **Yzila Liziane F. Maia de Araújo**, que envolverá a aplicação de uma entrevista semiestruturada para os docentes que apresentam formação continuada sobre Projeto de Vida, no intuito de recolher informações inerentes às práticas desenvolvidas como meios de prevenção da violência escolar e será iniciado após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS).

Estamos ciente de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas aos docentes que não desejarem ou desistirem de participar do projeto.

Declaro, outrossim, na condição de representante desta Instituição, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nºs 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016 e Norma Operacional nº 001/2013, pelo CNS.

Aracaju, 26 de maio de 2021

130.497/0093-22
COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DE MAUÁ
Rua Aracaju Neto, 119 Com. Orlando Dantas
São Conrado - CEP: 49.042-250
Aracaju/Se

Maria Gisleide S. Aragão
Diretora
Port. 1137/2021

Assinatura do responsável pela instituição/organização
(com carimbo)

Anexo G: roteiro da entrevista semiestruturada

TÍTULO DA PESQUISA: VIOLÊNCIA ESCOLAR: COMPREENSÃO E REFLEXÕES ACERCA DAS ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO APLICADAS NAS AULAS DA DISCIPLINA PROJETO DE VIDA

- 1- A disciplina projeto de vida (P.V), por ser uma proposta recente, atribuída pela BNCC, exige do professor competências e habilidades que vão além da sua formação básica. Como foi o seu preparo para atuar nesta disciplina?
- 2- A disciplina P.V. visa principalmente que o aluno adquira postura disciplinar, protagonismo e emocional equilibrado. Partindo desses objetivos, houve diferenças no comportamento dos alunos após a inserção da disciplina na grade curricular e quais seriam estas?
- 3- A violência escolar pode se manifestar sob diversas formas e se fazer presente neste ambiente de socialização. Levando em conta os objetivos traçados pela disciplina, quais práticas estavam sendo aplicadas para prevenção e/ou redução da violência antes da pandemia?
- 4- As relações interpessoais foram afetadas devido ao isolamento social nesse período de pandemia. Que tipos de mudanças foram percebidas entre a relação aluno/aluno e aluno/professor durante as aulas da disciplina P.V.?
- 5- O cyberbullying é uma modalidade de violência virtual bastante evidenciado entre os estudantes. Considerando a modalidade de ensino remoto e os encontros virtuais durante as aulas da disciplina, quais estratégias vêm sendo desenvolvidas para prevenção desta forma de violência?
- 6- Para obter um bom resultado na construção do projeto de vida dos estudantes, é necessário o apoio de toda a comunidade escolar, incluindo a família. Como essa parceria vem sendo desenvolvida?

Anexo H: transcrição da entrevista semiestruturada com os professores de projeto de vida

ENTREVISTA PROFESSORA 1

DATA: 15/07/2021 ÀS 14H

Pesquisadora: Boa tarde professora, tudo bem né?

Professora 1: Oi, boa tarde, tudo sim graças a deus!

Pesquisadora: Então, inicialmente quero agradecer sua participação voluntária na minha pesquisa, é uma pesquisa de mestrado onde estou investigando...

Professora 1: ok...

Pesquisadora: Então vamos lá, a primeira pergunta que eu faço a senhora é a seguinte: é... a disciplina projeto de vida, por ela ser uma proposta recente e atribuída pela BNCC, ela exige do professor competências e habilidades que vão da nossa formação básica. Então como foi seu preparo para trabalhar, ministrar a disciplina projeto de vida?

Professora1: Pronto... vamos lá... é... quando a gente foi chamado né... para o ensino médio integral, é... tivemos algumas é... algumas... alguns encontros né...pela instituição que veio para colocar o ensino integral aqui no Estado de Sergipe. Esse integral como a gente tá falando hoje, nesse modelo do projeto de vida. Então no início, foi um pouco complicado porque começou-se ali a falar sobre ensino integral e... e... veio o projeto de vida que na verdade o projeto de vida é a centralidade desse modelo do integral, então... como a gente não sabia nada, eu comecei do zero e apesar de eu ter uma outra habilitação... uma outra formação que me ajudou...então sou psicóloga...

Pesquisadora: Ahhhhhhhhh...kkkkkk... aí é covardia né? Kkkkkkkkkk...

Professora 1: kkkkkk... isso me ajudou bastante...mas assim a gente precisou de uns treinamentos né... no começo a gente ficou perdido né... porque teve treinamento mas o material não chegava... então...no meu caso... na minha escola...eu tive que... eu mesma preparei meu material... até que o material chegasse, os trâmites, então foi mais ou menos por aí... e quando o material chegou, graças a deus eu vi que tava no caminho. No início a gente teve que desbravar um pouco..., mas depois...

Pesquisadora: Ahh que bom...

Pesquisadora: E aí, a disciplina projeto de vida visa principalmente que o aluno adquira uma postura...uma postura disciplinar, que o aluno adquira seu próprio protagonismo e principalmente um emocional equilibrado. Partindo desses objetivos a

senhora conseguiu enxergar diferenças... houve diferenças no comportamento dos alunos após a inserção da disciplina projeto de vida na escola? E quais seriam estas mudanças?

Professora1: certo... houve sim... houveram muitas mudanças né... então eu vou falar antes do projeto de vida...com meus alunos que eu já tinha contato e depois... então, quando a gente começou a trabalhar projeto de vida... antes, a maioria, a grande maioria dos meus alunos, eu digo que setenta, oitenta por cento não tinham perspectiva, não gostavam de estudar, na verdade eles achavam a escola chata... é... eles... é... estavam desestimulados né... e muitos não tinham perspectivas de sonho, me diziam “professora não tenho sonho... sonho? Não tenho” ... então assim... depois que a gente começou a trabalhar o projeto de vida...não foi algo assim mágico não... sabe? Foi uma construção...então eu digo que a gente começa a colher agora, porque a gente formou agora em 2020 a primeira turma do integral né...os três anos que passaram o ensino médio...e aí a gente começou a ver bons frutos. Depois que a gente começou a desenvolver o trabalho maior do projeto de vida, você começa né enxergando o aluno e a educação interdimensional né... que passa, deixa de olhar pra aquela educação que era só conteudista, muito conteúdo, conteúdo e passa a ver o aluno em vários âmbitos, assim, o emocional, o social, claro que a parte da aprendizagem cognitiva também, mas não só...não só isso. E aí a gente começou... comecei a observar que é... eu comecei a trabalhar o autoconhecimento, foi a base, eu sempre parto com meus alunos do primeiro ano para o autoconhecimento, e esse autoconhecimento é que vai dar a...a... o norte para o aluno.

Pesquisadora: Parabéns...

Professora 1: Então quando eles começaram a olhar para si, começaram a se enxergar né, ver o que eles gostam, o que eles não gostam, por que eu tenho essa atitude? Por que não tenho? Então, eu acredito que basicamente foi isso, a mudança do antes e do depois, eles não tinham perspectivas e aí projeto de vida veio e começou a mostrar...dar oh...tem outras coisas além do que estou enxergando aqui.

Pesquisadora: Que maravilha! Há colegas que dizem o contrário, dizem que essa história de socioemocional, de projeto de vida é só para treinar os alunos para o mercado de trabalho, entendeu? Não conseguem enxergar além né? E que bom que a senhora está desenvolvendo a disciplina maravilhosamente bem. E aí, indo agora para o lado da violência, ela pode se manifestar sob diversas formas e se faz presente neste ambiente de socialização. Então levando em conta mais uma vez esses objetivos da disciplina, quais práticas a senhora está aplicando, desenvolvendo, junto com seus alunos que tem esse norte para a prevenção ou redução da violência?

Professora 1: Então, quando a gente começa a trabalhar é...com a individualidade do aluno né, a gente entra num campo que vai mexer com essas coisas...então assim, exatamente isso, quando a gente começa a trabalhar o autoconhecimento, a partir desse autoconhecimento, valores, o projeto de vida fala muito de valores, sabe... ele traz os valores à tona, para dentro da escola, a família é um pilar que a gente trabalha muito, porque a escola sozinha não consegue né... a família sozinha também não consegue...então assim, tem que ser uma junção. Então quando a gente trabalha o autoconhecimento, os valores com os jovens, eles entendem...às vezes o jovem traz uma revolta né, por N motivos, história de vida, história familiar, história social, então quando a gente começa a trazer esse jovem para mais perto né...e fazer com que ele perceba que existem sim outras alternativas, acho que o caminho pra... pra... diminuir a violência é por aí...

Pesquisadora: isso, então no caso, dentro desses caminhos, poderia citar algumas práticas?

Professora 1: No caso no presencial... a gente usava rodas de conversa, quando tava na escola eu dizia...vou trancar a porta e agora somos só nós...então é o momento em que o jovem fala mesmo, muitos deles...é... sabe...desabafam...às vezes tem choro...então assim, a aula de Projeto de vida é totalmente diferente...

Pesquisadora: É... transformadora...

Professora 1: É transformadora mesmo... e assim a gente vai aprendendo...eles vão aprendendo a lidar com as emoções...né...com as repressões...o que tá ali guardado né...que às vezes não conseguem... não tem coragem de falar em casa mas tem coragem de falar pra os amigos, pra os professores mais próximos...

Pesquisadora: Maravilha...maravilha... é... e aí falando né...tocando nesse assunto de pandemia, é... a gente sabe que as relações interpessoais foram afetadas, justamente devido ao isolamento provocado pela pandemia. Então assim, que tipos de mudanças foram percebidas entre a relação aluno/aluno e aluno/professor durante as aulas da disciplina?

Professora 1: Você diz quando agente tava no presencial ou agora?

Pesquisadora: Agora, na pandemia...

Professora 1: Então... no ano passado a gente teve uma dificuldade né...maior...porque tudo muito novo pra os meninos, nem todos tem acesso...mas a gente trabalha assim na nossa escola... a gente tem a parte é...que a gente chama né de aula remota...e aí foi decidido... o ano passado eu trabalhei com palestras...então foi um projeto

que eu convidava alguns professores, ou pessoas com determinadas profissões, né para vim conversar com os meninos, era uma roda de conversa...e foi muito bom, toda semana tinha um profissional, um dentista, um enfermeiro, um policial rodoviário federal...

Pesquisadora: ...tipo uma feira das profissões...?

Professora 1: foi... foi... um projeto das profissões... principalmente para o terceiro ano...porque eles disseram os prós, os contras, os caminhos percorridos para chegar até lá'... que não é fácil...então foi muito bom essa troca... esse ano agente sentiu a necessidade de voltar um pouco mais para a parte mesmo do pedagógica...então a gente trabalha o livro com eles...e as nossas reuniões são pelo Meet... e aquele aluno que não consegue acesso...existe...infelizmente né...nem internet boa ou celular...tem alguns que vão para a escola e pegam o computador da escola, usam a internet da escola...e os que não tem de jeito nenhum, a escola imprime e distribui... Então as relações ficaram muito distantes... difíceis... a gente sabe que não é fácil... tivemos meninos que ficaram muito dispersos... sabe...pouca aderência nas aulas... e aí começamos a aplicar nesse ano uma estratégia nova... a estratégia de fazer reunião virtual com os pais e bateu noventa e três pessoas na reunião...achei fantástico sabe...porque quando a gente chama os pais né a escola não consegue sozinha...pra ajudar...

Pesquisadora: Isso mesmo... é... sobre o cyberbullying... é uma modalidade de violência virtual, bastante evidenciado entre os estudantes, então considerando a modalidade de ensino remoto e os encontros virtuais durante as aulas da disciplina...quais estratégias a senhora vem desenvolvendo para a prevenção desse tipo de violência?

Professora 1: Certo... a gente já trabalhou muito sobre o bullying né...mas especificamente nos grupos de whatsapp e no meet , os meninos já estão bem conscientes e seguem algumas regrinhas dos grupos...então...quando o aluno entra no grupo e vai olhar o mural do grupo...já tem lá...a gente chama de contrato de convivência...esse contrato de convivência é construído por eles, então eles mesmos se reúnem né...e aí dizem o que que a gente não deve fazer...o que eles acham que não devem ter numa sala de aula... e eles mesmos vão construindo...a decisão é deles e depois que a gente faz tudo isso, fazem mural e deixam exposto na sala e assinam. Então quando acontece alguma coisa porventura, a gente para e pera aí... o contrato de convivência... foram vocês que fizeram...lembram? Então assim, nas aulas remotas, é uma raridade sabe?... No presencial acontecia mais...mas especificamente agora na pandemia, realmente não vejo relato...

Pesquisadora: E pra fechar nossa entrevista, para obter um bom resultado na construção do Projeto de vida dos estudantes é necessário o apoio de toda comunidade

escolar, incluindo como a senhora disse, a família. Então como é que essa parceria vem sendo desenvolvida?

Professora 1: Pronto... é exatamente isso... a minha escola procura sempre estar... tem um grupo dos pais, tem o grupo dos alunos também...no grupo dos pais, tem a coordenação, direção e s pais... então assim, tudo que acontece né de relevância dentro da escola ou pedagogicamente falando, é passado para os pais, então tem essa questão da busca ativa, quando o aluno não está aparecendo né...então a diretora e a coordenadora vão mesmo...eu acho bem interessante essa prática e é o que eu falei, a gente teve um início de ano pouco complicado...os meninos começaram desinteressados...e aí tivemos uma reunião... que foi muito produtiva, onde os pais tiveram a oportunidade de escutar os professores, porque a gente sabe que em casa todo mundo sabe que diferente, é mais difícil, às vezes o próprio pai não tem aquela consciência e joga as tarefas para o filho, e não é por mal...é falta de consciência...e muitos alunos me dizem que não entrou na aula professora porque minha mão mandou fazer o almoço...são realidades culturais bem diferentes...e aí nessa reunião os professores pediram uma ajuda aos pais sabe...porque a gente precisa... que naquele horário não coloque seu filho para fazer as tarefas...lógico que ele precisa fazer...mas não naquele horário... e depois percebi que depois da reunião o que teve de aluno me enviando atividades atrasadas... então foi muito produtivo...então é um trabalho feito em quatro mãos, as duas mãos da escola junto com as duas da família, e acredito que a coisa anda muito melhor.

Pesquisadora: Aí professora que bom a senhora contribuiu muito... muito obrigada pela sua participação. Um forte abraço.

Professora 1: ok... espero que tenha ajudado! Abraço e até...

ENTREVISTA PROFESSOR 2

14/04/21 às 14:40

Pesquisadora: Boa tarde professor! Tudo bom né?

Professor 2: Boa tarde... tudo bem graças a deus.

Pesquisadora: Antes de mais nada gostaria de agradecer sua participação voluntária, será muito importante nessa fase para minha pesquisa. Então vamos lá... começar com as perguntas... A disciplina projeto de vida, por ser uma proposta recente, atribuída pela BNCC, exige do professor competências e habilidades que vão além da sua formação básica. Então como foi o seu preparo para atuar nesta disciplina?

Professor 2: Então... quando eu entrei no integral... nós temos uma formação inicial... eu sou professor de escola integral, centro de excelência e passa por um processo de seleção... dentro da rede estadual, e depois vem a formação inicial tendo o contato com o conteúdo depois da formação inicial, porém na época havia formações específicas para os professores pois o ensino integral estava sendo implementado né e aí veio um pessoal de recife, eles prestaram esses serviços e aí eu fiz essa primeira formação, já em 2018, depois ano seguinte fiz a formação dois em projeto de vida... então essa foi minha formação em projeto de vida.

Pesquisadora: Maravilha! E aí continuando com nossa entrevista..., A disciplina projeto de vida visa principalmente que o aluno adquira postura disciplinar, protagonismo e um emocional equilibrado. Partindo desses objetivos, houve diferenças no comportamento dos alunos após a inserção da disciplina na grade curricular e quais seriam estas?

Professor 2: Então... eu vou em partes... porque quando cheguei nessa escola ela já era integral... já tinha um ano com essa experiência... e o inexperiente era eu...os alunos já tinham as disciplinas...projeto de vida...porém anos passado e este ano, como eu já havia acompanhado os alunos que eram do nono para o ensino médio...aí percebo os que saíram do ensino fundamental para o médio... e aí veja...uma escola que já está girando em torno do integral, é uma coisa que eles criavam uma expectativa...porque a disciplina movimentava a escola, tem uma sala especial só para projeto de vida, uma sala cheio de equipamentos, e aí os meninos do fundamental observavam isso tudo e já chagavam com grandes expectativas... e em relação a essa diferença do aluno que que não tinha essa disciplina para o que tinha eu acredito que está no sentido da responsabilidade...continua sendo aquele mesmo aluno...sabe... aquele perfil em sala de aula...porém o grau de responsabilidade e até mesmo de criticidade...passam em si mesmo...as suas competências.. lógico que não são apenas as competências matemáticas e outras...mas as competências socioemocionais... acho isso um avanço... uma melhora sim... e o comportamento também viu... eu vejo é... acredito que mudança comportamental também...

Pesquisadora: Então há em suas falas mudanças positivas...?

Professor 2: É... nesse sentido sim...

Pesquisadora: Que bom! Partindo agora para a violência escolar, ela pode se manifestar sob diversas formas e se fazer presente neste ambiente de socialização. Então

levando mais uma vez em conta os objetivos traçados pela disciplina, quais práticas estavam sendo aplicadas para prevenção e/ou redução da violência antes da pandemia?

Professor 2: Então...além das formações que eu comentei sobre a disciplina projeto de vida, nós também tivemos dentro da rede uma formação para os professores de projeto de vida, cujo título era... deixa ver se eu lembro aqui... resolução de conflitos...é uma formação sobre resolução de conflitos e que veio ministrar essa formação foi um pessoal do campo da justiça e um dos núcleos aí da secretaria que agora não lembro. Nessa formação todos nós professores recebemos uma apostila de como trabalhar com os possíveis conflitos...violências...bullying...indisciplinas... e uma das ações que eu aplico especialmente que aprendi nessa formação é uma que só vi em filme... é uma roda de conversa onde os alunos desabafam... e o interessante é que durante a formação a gente se perguntava se funcionava porque tem um ritual... a gente vai passando um objeto e usei duas vezes em duas ocasiões e uma delas foi por motivo de racismo na minha aula...e aí utilizei a roda de conversa... e acho que de certa maneira, a experiência de você...é...os outros alunos observarem ou participarem, mesmo que não sejam de fato agressores né...mas acho que já garante a forma de prevenção...essas ações são mais do que resolução...são mais de prevenção...

Pesquisadora: Que bom professor... maravilha! Sobre as relações interpessoais... a gente sabe que foram afetadas devido ao isolamento social nesse período de pandemia. Que tipos de mudanças foram percebidas entre a relação aluno/aluno e aluno/professor durante as aulas da disciplina P.V?

Professor 2: Essa experiência do ensino remoto... a gente tava até falando na reunião dos professores... que muitas coisas que eram ruins no presencial...elas foram potencializadas agora na pandemia...por exemplo... o aluno que é indisciplinado...não quer assistir aula...ele some... e a gente tem que ir atrás dele...e aí já dificulta essa relação interpessoal professor aluno... essa busca ativa que a secretaria pede que a gente faça... e aquele aluno que não interagia na sala de aula...ele chega nesse espaço virtual... e isso é potencializado... ele se transforma em um ícone... ele não abre a câmera...o microfone... é muito difícil... e o que foi que tentei fazer esse ano...com ao alunos da casa foi mais fácil porque já vinha com esse contato...com os alunos dos nonos anos que vêm de outras escolas é mais difícil... eu tentei criar uma dinâmica...por exemplo... a chamada eu tenho que ouvir a voz...ligar o microfone e dizer presente professor... e aí eu fui... próxima aula não vai ser o microfone... vai ser a câmera... mando todo mundo se arrumar... e aí muitos abriram...só que nem todos...mas com o tempo não precisei mais exigir...eles começaram

a responder e muitos até já ficam com a câmera ligada. Essa relação professor/aluno nesse sentido da pandemia eu tentei resolver dessa forma, principalmente no projeto de vida pois preciso ter essa interação né...com relação a eles e à família... existem alguns temas da disciplina a gente sempre discute em sala...e eles estão sempre abertos a falar...suas experiências... e eles tem o grupo de WhatsApp deles mesmos onde lá eles discutem...falam mal da gente (risos)...e aí eles criam um vínculo com a turma...quebrar esse gelo...

Pesquisadora: Que legal... é isso mesmo... então... tem uma questão aqui muito interessante sobre o cyberbullying, que uma é uma modalidade de violência virtual bastante evidenciado entre os estudantes. Considerando a modalidade de ensino remoto e os encontros virtuais durante as aulas da disciplina, quais estratégias vêm sendo desenvolvidas para prevenção desta forma de violência?

Professor 2: É...não sei se é tradição no ensino integral...mas quando o integral começou a ser implantado e houve aquelas formações iniciais para todo mundo...muitas práticas foram adotadas né...e uma delas que todos os formadores sempre falavam era do contrato de convivência...e na primeira semana...semana de acolhimentos dos alunos e eles fazem esse contrato...e dentro desse contrato a gente e eles colocam ações de prevenção do cyberbullying...principalmente este ano que está sendo completamente on line...realmente a gente não teve alunos que evidenciaram tal evento...e olhe que tive alunos que não conheço pessoalmente...então é importante logo no início criar esse contrato de convivência...

Pesquisadora: O bom disso tudo é foi construído junto com eles...não uma coisa imposta...Bom... e aí pra gente terminar... para obter um bom resultado na construção do projeto de vida dos estudantes, é necessário o apoio de toda a comunidade escolar, incluindo a família. Como essa parceria vem sendo desenvolvida?

Professor 2: Olha... eu acho que... na escola que eu trabalho...essa parceria com a família é interessante...e funciona...porque na primeira semana já no acolhimento...os alunos recolhem desses novatos...aliás de todos...tem uma lista...dos sonhos deles...e aí esses sonhos são divulgados para os professores... para os gestores...inclusive se gera uma planilha...onde a gente observa as áreas de maior interesse...que serve até para a gente elaborar as disciplinas eletivas...o que a gente pode fazer nas disciplinas eletivas para ajuda-los... para puxá-lo, para que eles sintam estimulados a realizar esses sonhos... e nas primeiras reuniões de pais...a gestão...essa parte é mais com a gestão... compartilha com os pais os possíveis sonhos... não são compartilhados assim... de forma pessoal... para que

eles não se sintam constrangidos...mas já dá uma ideia para os pais... e quando eles ficam sabendo desses sonhos, cria uma espécie de responsabilidade... como eles podem ajudar seus filhos nesses sonhos... e é nessa situação que cria nos pais um estímulo... é chave para que eles tenham suas aspirações entendidas e apoiadas... a criação dos grupos dos pais também...onde eles têm as informações dos eventos... horários...das atividades para ficar acompanhando no WhatsApp...ficam por dentro de tudo sabe... então essa parceria escola e família foi fortalecida ainda mais. É isso...

Pesquisadora: Que bom saber disso professor! Queria agradecer muito pelas suas contribuições... muito obrigada mesmo... e qualquer coisa pode contar comigo...

Professor 2: ok... valeu... tchautchau...!

ENTREVISTA PROFESSORA 3

14/07/21 às 08:50

Pesquisadora: Olá professora.. bom dia! Um prazer te conhecer...e agradecer desde já sua valiosa participação em minha pesquisa...

Professora 3: Prazer Fernanda! Bom dia...

Pesquisadora: Bom então vamos lá.... a primeira pergunta: A disciplina projeto de vida, por ser uma proposta recente, atribuída pela BNCC, exige do professor competências e habilidades que vão além da sua formação básica. Como foi o seu preparo para atuar nesta disciplina?

Professora 3: Bom...é óbvio que como professora do quadro efetivo do Estado para o ensino médio integral, nós nos deparamos com disciplinas da parte diversificada e projeto de vida, como a gente costuma dizer no coloquial, ela é o coração da escola... da educação da escolha no projeto de vida...porque além de uma educação instrucional, ela é um preparo... prepara o jovem para sua vivência... então nós como professores de projeto de vida nos deparamos com a parte diversificada...e pra nós é mais difícil que a BNCC... na BNCC nós participamos na Universidade né...nós temos uma formação de anos... no mínimo quatro anos e projeto de vida não! Então logo quando eu ingressei no integral, eu não quis projeto de vida, mesmo sendo uma professora de filosofia e com formação também em pedagogia, fiz os dois na Federal, mas eu não me achava preparada...e eu nunca quis ser realmente professora de projeto de vida. Mas com as necessidades e os trabalhos com os alunos, com os adolescentes, percebi que eu não só tinha o perfil como o desejo de trabalhar com projeto de vida. Então eu me deixei ser escolhida como professora e ligada a isso eu comecei a me especializar e aí eu faço pós-graduação em Logoterapia em análise existencial que me dá um suporte muito

interessante...muito bom... que é a pedagogia dos sentidos, me dando um suporte muito grande... teórico e prático...então eu estou assim... juntos com meus alunos também desenvolvendo meu projeto de vida...é isso...

Pesquisadora: Aí que maravilha... muito bom...

Professora 3: Com certeza é muito importante a preparação... só que...se você não quiser se preparar... não se prepara...porque o estado não nos dá essa lacuna... existem alguns cursos de preparação que são pouquinhos... são paliativos, em comparação ao que realmente a gente precisa... então você precisa se aprofundar...é como eu disse... para você ensinar a outros terem projeto de vida você tem que ter este projeto de vida!

Pesquisadora: Maravilha...maravilha...então... e aí é... A disciplina projeto de vida visa principalmente que o aluno adquira postura disciplinar, protagonismo e emocional equilibrado. Partindo desses objetivos, houve diferenças no comportamento dos alunos após a inserção da disciplina na grade curricular e quais seriam estas?

Professora 3: Bom, quando estávamos no presencial...por que é uma grande diferença né? É muito difícil você ter um acesso aos alunos é... com o ensino remoto, nós sofremos...principalmente eu que sou muito focada... até mesmo muito chata demais...então pra mim como professora muito difícil pra ter acesso a vida deles, ao olhar deles, ao rosto deles, a fala deles nesse ensino remoto. Quando estou em projeto de vida no presencial para ir para sala, eu vou atrás deles, digo: vamos lá, pra sala, eu ganho o aluno...mas no ensino remoto? Eu vou ficar telefonando pra 350 alunos? E olhe que já estou chegando a essa atitude...é... muito difícil... mas com os que estão no Meet comigo eles até nem abrem a câmera... pra falar mandam mensagem...sim...não... então assim, fica muito difícil você formar um link, um vínculo com o aluno se não for no presencial... e também é muito difícil você perceber uma mudança de comportamento, embora, muitos dos que frequentam eles não perdem aula...pra mim é uma coisa boa... aqueles que começaram comigo continuam frequente, ou seja, a fala deles quando eles dizem: “professora adoro sua aula”, aí eu pergunto: e porque vocês gostam da aula de projeto de vida? Aí eles respondem: “ahh porque nessa disciplina a gente pode se conhecer” não é... e eu acho isso legal, conhecimento, eles já estão percebendo o autoconhecimento, e isso é muito importante no projeto de vida. Então eu apenas, com esse ensino remoto posso apenas perceber mudanças de comportamento com a fala deles, mas perceberei mudanças de comportamento quando estivermos no presencial...

Pesquisadora: Entendi... mas assim... o antes... a senhora chegou a pegar turmas na escola antes da disciplina?

Professora 3: Sim... sim... nesse caso... comportamentos em relação a, por exemplo, valores, não é? Quando eu ministrava os valores, eu costumava utilizar fábulas para que eles possam fazer essa percepção de como os valores modificam, podem modificar o comportamento humano, né? Então é óbvio que quando os adolescentes percebiam a...a...como eu posso dizer assim... que os valores tem essa importância para o ser humano, principalmente na formação, na formação de crianças, de adolescentes, não é, aí eles podem se espelhar nos comportamentos dos outros, no caso das fábulas dos animais, então eu percebia que eles refletiam...refletem e quando eles refletem, há uma mudança de comportamento com certeza...absoluta... e isso marca... marca profundamente no caso da violência, no caso da tolerância, no caso de perceberem principalmente o outro...então há uma mudança de comportamento.

Pesquisadora: ok...maravilha... e aí, partindo agora um pouco para a violência escolar, pode se manifestar sob diversas formas e se fazer presente neste ambiente de socialização. Levando em conta os objetivos traçados pela disciplina, certo...quais práticas estavam sendo aplicadas para prevenção e/ou redução da violência antes da pandemia?

Professora 3: Bom, nós percebemos que a escola como é ensino tradicional, né, ela aplicava essa redução de...prevenção por assim dizer, no quadro da violência, muitas vezes com regras somente duras, alunos com comportamentos violentos, é óbvio que a escola participa logo a família, e quando ela participa logo a família, ela dá aquele ultimato a família e ao próprio aluno, não é... o aluno ou ele é suspenso, ou ele sofre severas punições que ao perceber a prevenção como de outra forma em relação a projeto de vida, o conhecimento dos valores, eu percebo que perdemos muito, a escola perde muito, porque os alunos eles já não correspondem mais a este tipo de punição, entendeu...é... eu fui suspenso e daí? Eu vou ser expulso mesmo... é...ele já banalizou... então essa prevenção através do conhecimento, através da autorreflexão, do autoconhecimento, ela é muito...muito mais eficaz... entendeu...então eu creio da importância... taí a importância da disciplina projeto de vida como um todo, ela não vê o aluno como uma só parte...ela vê o aluno com as três partes do ser humano... entendeu?

Pesquisadora: Entendi...entendi... muito bom mesmo... é... me diga... As relações interpessoais foram afetadas devido ao isolamento social nesse período de pandemia. Que tipos de mudanças foram percebidas entre a relação aluno/aluno e aluno/professor durante as aulas da disciplina P.V?

Professora 3: certo...então como já havia comentado antes, em relação professor/aluno, eu creio que nesses tempos de pandemia, muitas coisas aconteceram, claro, muitas mudanças positivas e negativas, uma positiva que eu pude perceber e tenho certeza que eles também perceberam...é uma percepção mútua, tanto dos alunos quanto dos professores, é da importância do relacionamento, do vínculo docente, professor/aluno. O fato de você ter acesso presencial ao aluno, acesso a fala, a confiança do alunado, a abertura do aluno que ela dá ao professor, quando ele confia no professor, então para projeto de vida isso é imprescindível. Em projeto de vida, o aluno ele é fechado, mas ele tem uma tendência a se abrir quando ele encontra confiança, adolescente é assim, ele só se doa, só se abre quando ele confiar...se não confiar...não se abre...pode tá passando por situações muito complicadas na vida dele... e aí so se abrem se houver essa abertura...e essa abertura é conquistada dia a dia...é o cotidiano...é você ta procurando o aluno, é o aluno estar procurando você também, então eu creio que houve essa valorização, essa saudade da presença na escola, professor aluno. E quanto aluno/aluno, também a mesma a coisa, eu creio que eles sentem muito a falta dessa socialização, entendeu...eles sentem falta do abraço, sentem falta de pegar na mão do colega, partilhar as dores deles quando estão confiando a um adulto, sentem falta da estrutura escolar, da rotina escolar, da comida da escola, até mesmo das repreensões (risos), então é isso eles sentem falta da rotina, e isso é um ponto positivo, porque eu creio que depois da pandemia, eles voltarão se não tão diferentes mas ao menos eles terão por assim dizer um espectro do que foi antes e o depois, eles vão ter sempre um marco dentro da pandemia, olhar o que passou, a solidão que sentiram na distância da escola... acredito que eles vão valorizar mais a escola...e aspectos negativos... muitos né...da falta de interesse porque adolescentes devem ser motivados o tempo todo, se não forem motivados, eles não procuram as coisas, eles não mantêm o foco e a escola já é um ponto de prática, de objetivo, projeto de vida tem um objetivo...eu sempre digo isso a eles...no projeto de vida vocês vão desenvolver com o tempo, o projeto de vida de vocês...então esses foram os pontos positivos e negativos...espero que você tenha entendido...(risos)

Pesquisadora: Entendi sim... perfeitamente...ótimo...(risos)... e aí, continuando...O cyberbullying é uma modalidade de violência virtual bastante evidenciado entre os estudantes. Considerando a modalidade de ensino remoto e os encontros virtuais durante as aulas da disciplina, quais estratégias vêm sendo desenvolvidas para prevenção desta forma de violência?

Professora 3: Bom... nós sofremos a pouco tempo... mês passado...acho que foi mês passado, um...um...de aluno... foi um mal-entendido, mas que dá pra ilustrar muito bem isso. Nós temos os grupos de zap, e deixamos esses grupos abertos né, e a gente só fecha quando a gente percebe que eles estão utilizando para fora do ensino e isso é muito complicado, porque o celular do professor fica muito cheio de coisas, e aí a gente perceber que muitas vezes eles extravasam essa liberdade quando dada a responsabilidade...então a gente um mal-entendido tenebroso que não foi nem em relação a outro...outros se utilizarem a fazer bullying com os alunos...mas em relação a eles mesmos né, então a gente nunca percebeu alguém fazer chacota, pra sim dizer a tradução de bullying né...com um outro coleguinha... mas a gente percebeu que já existia...esses stickers...com imagens pornográficas...então foi uma situação muito constrangedora, porque a irmã de um aluno nosso, pegou o celular da mãe e colocou esses stickers pornográficos...e foi imagens pornográficas da pior qualidade que você possa imaginar e no compartilhadas no celular de muita gente... você abre seu celular e vê as imagens...(risos)...eu como professora de projeto de vida imediatamente liguei para o menino...liguei pra mãe dele...liguei pra mãe dele no mesmo momento... a mãe dele atendeu...e quando ela atendeu ela não sabia o que estava acontecendo, e quando eu falei ela desligou, nem consegui explicar...aí eu liguei para o menino, perguntei pra ele: você fez isso...e ele respondeu que não tinha sido ele mas a irmã que pegou do celular da minha mãe...repare...a mãe tem essas imagens... aí foi complicado... mas eu falei com ele... a mãe se irritou porque o menino tinha sido julgado no grupo, que não tinha sido o menino...resultado... estou seguindo de perto este menino... ele sempre diz: professora não fui eu...então estou seguindo ele mais de perto... perguntando se está assistindo as aulas... essas coisas...

Pesquisadora: então... e aí depois do que aconteceu isso... a senhora com o projeto de vida, o que foi que a senhora fez... trabalhou entre eles pra evitar... houve assim uma prática voltada para esse tipo de violência?

Professora 3: Isso... boa...boa... você agora me sugeriu...eu não fiz nada...porque como isso tá muito recente, eu creio que se eu lançar alguma coisa agora, eu tenho certeza que esse menino vai se sentir envergonhado, vai se retrair e como ta tudo muito recente, todo mundo vai lembrar logo dele e ele é um menino bom, mas vem de uma família muito complicada, com problemas psíquicos... agora primeiro estou querendo conquistar a confiança dele... e futuramente elaborar sim algumas coisas para a prevenção.

Pesquisadora: Aí... não esqueça...anote... (risos)...e para fechar nossa entrevista... Para obter um bom resultado na construção do projeto de vida dos estudantes, é necessário

o apoio de toda a comunidade escolar, incluindo a família. Como essa parceria vem sendo desenvolvida?

Professora3: então como já disse isso pra vc...nós estamos em um tempo atípico né... se nós estamos nessa distância como os alunos, imagina com as famílias, a distância foi multiplicada, mas é óbvio que a gestão da escola se propôs a fazer um grupo só das mães, dos responsáveis dos meninos, e a coordenadora alimenta esse grupo... mas uma coisa eu confesso pra você, nós estamos mais distantes da comunidade escolar do que antes sem dúvida, se antes a escola lutava para diminuir essa distância, trazer essa família para dentro da escola através de reuniões, através de encontros, com a pandemia essa distância foi multiplicada, infelizmente. Acredito que ao voltarmos precisaremos fortalecer essa comunicação, trabalharei mais ainda dentro do projeto de vida as questões que envolvem família, inclusive eu já fiz aulas com esse tema, como é que essa relação com suas famílias, perguntem a sua mãe e a seu o que eles sabem sobre projeto de vida e percebo que há outros problemas por trás, eles nunca tiveram projeto de vida e como os alunos vão ter um projeto de vida se eles nunca pensaram nem em ter um projeto de vida...eles nem sabem o que é isso...

Pesquisadora: é verdade... muito complicado mesmo! Professora, muito obrigada pela sua contribuição, desejo um retorno e um bom desenvolvimento na disciplina.

Professora 3: Espero te ajudado... depois quero ter acesso a pesquisa...estou curiosa em saber os resultados... boa sorte... até!

Pesquisadora: Ah! Sim... quando estiver pronto compartilho sim... obrigada! Abraços.

ENTREVISTA PROFESSORA 4

16/07/2021 às 16:00

Pesquisadora: Boa tarde professora, que bom que a senhora aceitou meu convite para conversarmos sobre a disciplina Projeto de vida. Agradeço pela sua disponibilidade em poder contribuir como a pesquisa em questão.

Professora 4: Olá... tudo certo...

Pesquisadora: Então vamos lá para não tomar muito do seu tempo. É... professora: A disciplina projeto de vida, por ser uma proposta recente, atribuída pela BNCC, exige do professor competências e habilidades que vão além da sua formação básica. Como foi o seu preparo para atuar nesta disciplina?

Professora 4: Veja... eu acho que... acredito na verdade que a escolha por mim pra dar aula nesta disciplina e a minha também, que eu já tinha escolhido ela antes, eu

tinha pedido ela na verdade, vem do fato de eu ter cursado seis períodos de psicologia antes do curso de letras. Então eu acho que ter cursado essas disciplinas de psicologia e o fato também de...ultrapassando também um pouco a questão da escola, mas o fato também de eu ser filha de psiquiatra... isso faz com que eu fique em uma zona confortável assim... pra trabalhar as temáticas que envolvem o projeto de vida... e eu estou bastante confortável com o que estou fazendo.

Pesquisadora: Maravilha... a senhora recebeu alguma formação continuada direcionada para a atuação?

Professora 4: a gente participou de uma formação inicial que tem e que abarca todas as coisas do médio integral né... e aí, teve nessa formação inicial acho que teve um ou dois dias que foi dedicado exclusivamente a projeto de vida. Mas eu sei que tem por aí...

Pesquisadora: Beleza... e aí a disciplina projeto de vida visa principalmente que o aluno adquira postura disciplinar, protagonismo e emocional equilibrado. Partindo desses objetivos, houve diferenças no comportamento dos alunos após a inserção da disciplina na grade curricular e quais seriam estas?

Pesquisadora 4: veja, é muito difícil você ter um parâmetro de comparação de comportamento, quando seu único meio de comunicação é o tecnológico, né... a gente já iniciou o médio integral de forma remota. Apesar de ser uma turma que a grande maioria dos alunos das turmas do primeiro ano, é minha desde o sexto ano. Então assim, apesar disso, é diferente...pra se ter uma ideia quando temos encontro da disciplina projeto de vida, eles continuam sem abrir as câmeras, por exemplo. Mas de uma maneira geral, é... eles se tornaram um pouco mais questionadores assim... é... eu acho que eles se sentem...mas eu digo que um pouco mais assim porque...lá na escola agente bem que já fazia o projeto de vida sem fazer, e a proposta do projeto de vida pra eles meio que já estão habituados, não fazendo sistematicamente, mas nada é muito novidade para eles né...mas eu sinto eles um pouco mais questionadores, principalmente em relação as decisões tomadas na escola e pela escola né...e isso eu percebo mais... eles querendo falar mais, participar mais, estão se sentindo mais a vontade para falar, mais do que era antes....

Pesquisadora: ou seja, tá começando a aflorar o protagonismo né isso?

Professora 4: é... mais do que era antes... não que não houvesse, mas já tenho essa sensação...entendeu?

Pesquisadora: entendi... e aí partindo para o lado da violência escolar, ela pode se manifestar sob diversas formas e se fazer presente neste ambiente de socialização.

Levando em conta os objetivos traçados pela disciplina, quais práticas estavam sendo aplicadas para prevenção e/ou redução da violência antes da pandemia?

Professora 4: veja bem... por sorte minha, eu digo que é sorte, eu trabalho numa escola muito bacana, os alunos muito bacanas, é tudo muito tranquilo, não tenho uma história de caso de violência pra falar...a não ser o que se chama de bullying, sempre existiu nas escolas e tudo muito pontual...nada agressivo, não...não uma escola que tenha esse tipo de histórico não é... então na verdade eu acredito que, não que seja um trabalho consciente, um trabalho proposital, mas eu diria que a escola como um todo e eu como docente de projeto de vida, é aquilo que a gente chama de pedagogia da presença, é o modelo, a gente não tem um trabalho direcionado para, mas acredito que a postura dos professores, equipe diretiva coesa, unida...é...o modelo mesmo...de convivência, de harmonia, de tranquilidade, eu acho que isso meio que vai contagiando os alunos de uma maneira geral, porque de fato é um ambiente muito tranquilo. Então a gente não tem um trabalho pontual para...

Pesquisadora: Beleza... e agora direcionando para as relações interpessoais que foram afetadas devido ao isolamento social nesse período de pandemia. Que tipos de mudanças foram percebidas entre a relação aluno/aluno e aluno/professor durante as aulas da disciplina P.V?

Professora 4: É... o seguinte... os alunos de uma maneira geral eles se tornaram um pouco mais é...eu não vou dizer introspectivos...mas eles estão voltados um pouco mais para dentro...em que sentido... é... mais difícil fazer com que eles é...apareçam na câmera, mais difícil fazer com que...por exemplo...os dois encontros de projeto de vida que eu tenho com eles, inclusive o de sexta feira, na aula passada uma das atividades era fazer uma interação que se fosse em sala de aula era olho no olho...como isso não era possível, eu disse a eles que teriam de fazer uma ligação para os colegas ou uma chamada de vídeo com as duplas que eu separei...então pra se ter uma ideia, de uma turma de 40, eu recebi uma devolutiva de 10/12 , a maioria não fez... e aí hoje eu fui conversar com eles sobre os motivos deles não terem feito, e aí quais foram as respostas que eu tive: “ah, eu tenho vergonha de ligar...ah eu não consigo ligar...não consigo falar... e aí eu percebo que na pandemia, eles ficaram um pouco mais tímidos...eu sinto como se eles estivessem mais escondidos por traz dos recursos tecnológicos que tem, como se eles fizessem da tecnologia uma barreira entre eles e as pessoas...ou seja, se escondem mesmo através dessas tecnologias, tanto comigo quanto entre eles.

Pesquisadora: entendi... essa tensão... deve estar também ligada ao ambiente de casa...

Professora 4: isso mesmo, a gente que a realidade do nosso aluno na maioria, não é aquele aluno que tem um cantinho seu para estudar, mesinha dele pra estudar...então assim, a temática do projeto de vida também por ser muito complicada, eu sei que não é uma coisa que eles vão falar no meio da casa, né...

Pesquisadora 4: É... eu sei... muito complicado...é... agora sobre o cyberbullying, a gente sabe que é uma modalidade de violência virtual bastante evidenciado entre os estudantes. Considerando a modalidade de ensino remoto e os encontros virtuais durante as aulas da disciplina, quais estratégias vêm sendo desenvolvidas para prevenção desta forma de violência?

Professora 4: Veja... e aí eu volto a dizer que isso é uma coisa que já vem de lá de trás...a postura contínua da escola, dos professores, eles meio que cresceram em meio ao discurso de que brincadeira só é brincadeira quando todo mundo ri...mas também não tô dizendo... não posso afirmar categoricamente que eles não fazem isso entre eles...o que a gente sabe... é que no ensino remoto, existem os grupos com os professores, com a coordenação e os grupos só deles... e aí é possível que aconteça, mas eu quero acreditar que por eles terem crescidos no ambiente com esse tipo de discurso, se acontecer eu acho que não...não fica no terreno da agressividade e se acontecer é pontual, porque nos ambientes de aula virtual, não acontece, nunca vi acontecer... e olhe que a escola tem Instagram, face book...e a gente não vê, não percebe nenhum comentário agressivo, denegrindo ninguém. Então assim, nos ambientes virtuais onde a escola está, não foi percebido e nas minhas aulas de projeto de vida isso também não é percebido.

Pesquisadora: Bom... espero então que continue assim... (risos)... e pra terminar nossa entrevista, para obter um bom resultado na construção do projeto de vida dos estudantes, é necessário o apoio de toda a comunidade escolar, incluindo a família. Como essa parceria vem sendo desenvolvida?

Professora 4: Aí volto para a dificuldade do remoto né, essa escola, é uma escola que um histórico de ter pai e mãe no chão da escola, tem até demais, às vezes a gente tá dando aula e aí o pai brota na porta da sala (risos), assim a grande maioria tem famílias interessadas. Aí tem a questão do remoto, a gente faz as reuniões de pais e que já tá dentro dos calendários e etc...só que há várias barreiras... vem o acesso a internet, o pai que não sabe mexer, não sabe usar... e aí você fica travancada nessa situação né? Mas assim eu posso falar que quanto escola, a escola liga, vai atrás de um por um... tem também aqueles

que ainda vão na escola presencialmente falar, mas é inegável que a questão do remoto alterou a dinâmica da família/escola. Então assim, nós somos uma escola que vamos sim atrás...a busca ativa... antes da pandemia, a escola era mais procurada do que procurava e aí houve essa inversão com a pandemia, muito por conta por questão tecnológica...e espero que com essa volta que as coisas voltem a ficar mais próximas assim... para o bom andamento inclusive dos meninos né...

Pesquisadora: isso mesmo... exatamente... então chegamos ao fim... foi maravilhosa nossa conversa... agradeço de coração professora sua participação... e depois enviarei termo de consentimento para que a senhora assine e me envie ok? Muito obrigada mesmo...

Professora 4: Que bom... depois quero ver os resultados também...

Pesquisadora: Pode deixar... um abraço pra senhora!

Professora 4: Outro...

ENTREVISTA PROFESSORA 5

17/01/2022 às 17:30

- Olá professora, boa tarde! É uma honra conversar com a senhora e agradecer sua participação nesse momento tão importante em minha pesquisa.

- Boa tarde...será um prazer participar, eu sou muito aberta para essas questões de pesquisa...gosto muito de contribuir.

-Pesquisadora: Ahhh que legal... porque tive nesse finalzinho uma imensa dificuldade de encontrar colegas que me dessem essa ajudinha... enfim... vamos começar pra não pegar muito do seu tempo... antes das perguntas, preciso de alguns dados pré questionário que também serão inseridos de forma anônima na pesquisa também...

-Pesquisadora: Maravilha então... começo perguntando pra senhora: A disciplina projeto de vida, por ser uma proposta recente, atribuída pela BNCC, exige do professor competências e habilidades que vão além da sua formação básica. Como foi o seu preparo para atuar nesta disciplina?

- **Professora 5:** É... quando o ensino integral foi implementado aqui na escola, muitos de nós ainda não tínhamos uma formação específica né? Então assim, eu participei de vários processos formativos, tendo o processo formativo inicial, proporcionado pela seduc, foi quando fomos apresentados para a disciplina P.V e... e... justamente foi para nos dar segurança, base para lidar com aspectos que não estávamos preparados... e assim... pra mim foi renovador, porque conheci, aprendi a trabalhar as emoções com meus

alunos. E aí no decorrer dos anos, os que estavam envolvidos com a disciplina começaram a fazer outras formações...por exemplo... todo ano nós temos formação continuada de atualização, de fortalecimento das nossas práticas.

- **Pesquisadora:** Que maravilha professora... é muito importante mesmo estarmos sempre prontos a desenvolver nossos desafios... e aí passo para a pergunta seguinte: a disciplina projeto de vida visa principalmente que o aluno adquira postura disciplinar, protagonismo e emocional equilibrado. Partindo desses objetivos, houve diferenças no comportamento dos alunos após a inserção da disciplina na grade curricular e quais seriam estas?

Professora 5: olhe... houve... houve sim...muita diferença...eu que estou desde o início...venho percebendo isso agora... sabe...é outra realidade, outro ambiente... a escola é outra...é você iniciar o projeto com um aluno passivo, apático, sem expectativas de vida, com aquela pedagogia tradicional que nada de novo acrescenta na vida deles... sabe? E com o passar dos anos, aquele mesmo aluno, você já vê ele mais interativo, engajado nos problemas da escola, participativo nos eventos, na educação física, começa a se enxergar e a enxergar o outro, entendendo agora que ele não está sozinho nessa caminhada, que tem outros iguais ou semelhantes a ele com as mesmas ansiedades, medos, problemas...é muito bonito e gratificante de se ver essas mudanças...o aluno percebe que a escola está ali para o suporte...apoio...é... é... bom demais.

Pesquisadora: Ai professora... emocionante...é disso que precisamos em todas as escolas seja pública e privada também... maravilha... e dando sequência... pergunto: indo agora para o lado da violência escolar, ela pode se manifestar sob diversas formas e se fazer presente neste ambiente de socialização. Levando em conta os objetivos traçados pela disciplina, quais práticas estavam sendo aplicadas para prevenção e/ou redução da violência antes da pandemia?

Professora 5: então... veja bem... a disciplina em si carrega uma característica muito peculiar...ela apresenta um nível de intencionalidade muito forte em relação ao desenvolvimento das competências né?... e aí em questão do primeiro módulo que a gente trabalha o autoconhecimento, o aluno vai buscar entender a sua personalidade, a personalidade dos outros que estão ali...então é... ele vai refletir sobre sua família, e muitos sofrem violência doméstica... como ele se coloca na sociedade, relacionando o aspecto das violências, até a que sofre na família, na escola...porque assim...são jovens que em sua maioria vivem em um ambiente de violência e quando se deparam com situações desse nível por exemplo na escola, acabam reproduzindo as mesmas ações que

enfrentam em casa...eles não sabem lidar com suas emoções entendeu? Então assim... no momento que a disciplina promove momentos de conversas, desabafos, reflexões, sentimentos, eles começam a ver um outro lado da vida, com comportamentos menos agressivos, mais empáticos...sabe... então eu trabalho muito roda de conversas, o diálogo é muito...muito importante...além de escutar também...eles aprendem muito escutando os outros...é isso...

Pesquisadora: falar e ser ouvido...são ferramentas poderosas para se desenvolver o socioemocional... e a prática do diálogo... em sala... sem preocupação com algum conteúdo...de alguma matéria...realmente deve ser muito significativo. Já estamos quase terminando professora... e aí a próxima pergunta é a seguinte... As relações interpessoais foram afetadas devido ao isolamento social nesse período de pandemia. Que tipos de mudanças foram percebidas entre a relação aluno/aluno e aluno/professor durante as aulas da disciplina P.V.?

Professora 5: a primeira questão foi quando a gente passou para o formato remoto...muitas vezes a problemática foi percebido na fala do aluno, por se tratar de uma disciplina que exige muita interação, entrega é... a maior parte dos alunos estavam no ambiente de casa, com a família por perto...então assim...no primeiro ano da pandemia tudo foi mais difícil...o acesso deles...o nosso despreparo... dificultou bastante a nossa interação e quando as coisas começaram a fluir...grande parte deles que estavam nas aulas não participavam, se calavam... se escondiam...sinais de que não estavam a vontade... consequentemente enfraqueceu bastante as relações...a disciplina perdeu totalmente o seu perfil acolhedor... assistencial... é...é... sabe... o aluno não consegue ser que ele é ali na aula onde tem pai, mãe por perto...definitivamente o que ocorreu com a disciplina foi uma adaptação que não contemplou o projeto proposto durante o isolamento...praticamente nessa retomada...estamos começando do zero...ficou complicado muito complicado sabe?

Pesquisadora: é... sei disso... houve uma espécie de restrição no desenvolver das aulas...é muito complicado...muito... enfim... seguimos aqui...sobre esta nova forma de violência... O cyberbullying, é uma modalidade de violência virtual bastante evidenciado entre os estudantes. Considerando a modalidade de ensino remoto e os encontros virtuais durante as aulas da disciplina, quais estratégias vêm sendo desenvolvidas para prevenção desta forma de violência?

Professora 5: Vixe... verdade viu... a questão do cyberbullying foi complicado no começo... porque passamos por situações constrangedoras... durante algumas aulas...alunos invadindo outras aulas e compartilhando conteúdos pornográficos, até

mesmo racistas... foi muito tenso...mas assim, começamos a tomar atitudes mais enérgicas, enfáticas, com tons de ameaça mesmo, falamos que estavam sendo vigiados pela polícia, pelo conselho tutelar e que se acontecesse mais esses casos eles e os pais iam sofrer punições, processos seriam consequências bem pesadas sabe...pra ver se eles entendiam o peso da situação.

Pesquisadora: eu imagino professora...são situações que a gente não espera...que bom que vocês logo tomaram providencias...e não aconteceu mais...então pra fechar nosso papo quero saber... Para obter um bom resultado na construção do projeto de vida dos estudantes, é necessário o apoio de toda a comunidade escolar, incluindo a família. Como essa parceria vem sendo desenvolvida?

Professora 5: no presencial, a família aparecia mais...eram mais presentes...quando a escola abre espaço para o aluno, ele começa a ser protagonista, participa dos eventos, das eleições, dos projetos e consequentemente também abre espaço para a participação da família, eles participam também, apoiam, é muito importante essa parceria. Quando veio a pandemia, o formato remoto...pronto... esse vínculo foi enfraquecido...sentimos muito esse impacto...tanto que tivemos situações de fazer busca ativa pelos alunos faltosos, ligando para os familiares...então assim... tudo mudou...de forma mais negativa...dificultando e potencializando muitas coisas que batalhamos tanto tempo pra conseguir e de uma hora pra outra...começar do zero...mas estamos aí...voltando e nossa missão continua...também teve um lado bom...a gente teve que se atualizar...buscar novas formas de dar aula...né... é isso...

Pesquisadora: é professora... foi tudo muito brusco...mudou muita coisa desde então...mas espero que o retorno definitivo seja tranquilo...queria muito agradecer sua participação...informações valiosas vou retirar dos seu relato...muito obrigada mesmo e foi um prazer imenso te conhecer!

Professora 5: Ah! Disponha... boa sorte em sua jornada...o prazer tbm foi meu... quero saber depois os resultados...um abraço...e até!

Pesquisadora: Abraços professora e até...