



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

MARIA JUSTINO DO NASCIMENTO

AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NAS
ESCOLAS: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE
FORTALEZA

FORTALEZA

2025

MARIA JUSTINO DO NASCIMENTO

AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NAS
ESCOLAS: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Lidianne Moura Lopes.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N196a Nascimento, Maria Justino do.
Avaliação das políticas de enfrentamento à violência nas escolas : um estudo de caso numa escola municipal de Fortaleza / Maria Justino do Nascimento. – 2025.
105 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Lidianne Moura Lopes.

1. Violência escolar. 2. Avaliação de políticas públicas. 3. Cultura de paz. I. Título.

CDD 320.6

MARIA JUSTINO DO NASCIMENTO

AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NAS
ESCOLAS: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Aprovada em: 17/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lidiane Moura Lopes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Lucelindo Dias Ferreira Júnior
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Isaac Rodrigues Cunha
Centro Universitário Christus (Unichristus)

Aos meus pais (*in memoriam*), os primeiros a me proporcionar a alegria da descoberta das primeiras letras.

Aos meus filhos Thiago e Herbeton, a meus netos (as) Amelie, Gabriel, Maria Luiza e Pedro Ernesto.

AGRADECIMENTOS

Quando o desejo de realizar é maior que as dificuldades de se concretizar, o sonho acontece. Assim, começo agradecendo aos Mestres(as) e demais profissionais da Educação do Mestrado em Avaliação em Políticas Públicas – MAPP/UFC, que direta ou indiretamente, colaboraram para a realização dessa pesquisa.

A todos aqueles que contribuíram para a tessitura da minha escrita, em especial no âmbito da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), no setor da Célula de Mediação Social (CEMES) e o Programa de Cultura de Paz (PROPAZ), projeto integrado à Célula de Mediação da SME.

Agradeço às companheiras Jarinete Siridó e Maria da Conceição Souto, amigas dessa jornada que diariamente labutam nessa “seara” de encantamento, com as nossas crianças e adolescentes na convivência diária dos desafios que é o trilhar na Educação, no enfrentamento às múltiplas situações de violências que muitas vezes ferem suas liberdades, mutilam seus corpos, ferem suas almas em formação e nos desafiam cotidianamente. Companheiras solidárias, cujos objetivos alinhados em equipe fizeram com que chegássemos até aqui compartilhando nossas angústias, e compartilhando das alegrias e angústias, mas comemoramos cada vitória conquistada no final das disciplinas.

Agradecimentos aos Mestres das disciplinas ministradas no percurso do mestrado durante o período 2023.1 a 2025.2. Deixo registrado a minha gratidão a Dra. Lidiane Moura Lopes, minha orientadora, que dedicou momentos de sua vida para me esclarecer dúvidas e apontar a direção da reescrita, sempre que necessário. Agradeço ao Dr. Lucelindo Dias Ferreira Júnior e aos demais que compuseram a banca da minha defesa de dissertação.

Não poderia deixar de agradecer a Deus e aos meus Pais (in memoriam) que me mostraram o caminho que eu poderia seguir para chegar até aqui. Por fim, agradeço a todos que fazem a Escola Municipal Noelzinda Sátiro Santiago, *lócus* dessa pesquisa, através de seus representantes (professores e gestão), que se dispuseram a participar, através de suas respostas ao questionário semiestruturado, contribuindo assim para a conclusão desse trabalho.

Agradeço ainda a paciência de meus filhos e netos, onde por vezes tive que me ausentar de momentos em família para me dedicar a escrita dessa pesquisa, e ainda devo agradecer carinhosamente a minha amiga Lídia Albuquerque, por estar comigo nessa jornada, me fortalecendo e contribuindo na organização dessa tessitura mágica que me traz a alegria de tornar-me Mestre em Avaliação em Políticas Públicas – MAPP, pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

“A violência, seja ela qual for a maneira que se manifesta, é sempre uma derrota” (Sartre, 2023, p. 45).

RESUMO

A violência escolar, fenômeno multifacetado, reflete desigualdades sociais, culturais e econômicas que impactam de forma significativa o ambiente educacional. Suas manifestações ultrapassam as agressões físicas, abrangendo dimensões sociais, psicológicas e estruturais que interferem no desempenho acadêmico e nas relações entre os sujeitos escolares. Nesse contexto, a mediação social, enquanto prática restaurativa, e a promoção da cultura de paz despontam como alternativas eficazes para a construção de ambientes educativos mais acolhedores. O objetivo geral deste estudo consistiu em avaliar as políticas públicas de enfrentamento à violência implementadas nas escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza. Os objetivos específicos foram: a) analisar as políticas públicas vigentes de enfrentamento à violência escolar, destacando sua fundamentação legal e aplicação nos documentos e práticas institucionais; b) investigar, com base na literatura acadêmica, as raízes sociais da violência e as estratégias de prevenção e enfrentamento; c) examinar as percepções e experiências da equipe escolar de uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) da rede municipal de Fortaleza acerca das práticas e políticas de combate à violência; d) compreender as ações desenvolvidas pela Célula de Mediação Social e Cultura de Paz (CEMES), a partir da percepção de seus gestores. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza exploratório-descritiva, com análise documental e entrevistas semiestruturadas aplicadas a professores(as), à coordenação pedagógica, à direção escolar e a um gestor da CEMES. A interpretação dos dados foi fundamentada na análise de conteúdo de Bardin (2016), articulada à Avaliação em Profundidade de Rodrigues (2008; 2011), que possibilitou examinar o conteúdo das políticas, os processos de implementação e os efeitos observados no cotidiano escolar. Os resultados demonstram que as ações da Célula de Mediação Social e Cultura de Paz vêm contribuindo para o fortalecimento da cultura de diálogo e da convivência ética, embora ainda enfrentem desafios relacionados à formação docente, à continuidade das ações e à estrutura institucional. Conclui-se que a efetividade das políticas públicas de enfrentamento à violência depende da integração entre gestão, professores e comunidade, bem como do investimento contínuo em práticas formativas e intersetoriais. Como produto educacional, foi elaborado um guia informativo de orientação à prática docente, com orientações pedagógicas e institucionais voltadas à solicitação de mediação social, nos casos de conflitos, nas escolas da rede municipal.

Palavras-chave: violência escolar; avaliação de políticas públicas; cultura de paz.

ABSTRACT

School violence, a multifaceted phenomenon, reflects social, cultural, and economic inequalities that significantly affect the educational environment. Its manifestations go beyond physical aggression, encompassing social, psychological, and structural dimensions that interfere with academic performance and interpersonal relationships within schools. In this context, social mediation as a restorative practice and the promotion of a culture of peace emerge as effective alternatives for building more inclusive and welcoming educational spaces. The main objective of this study was to evaluate the public policies aimed at addressing school violence implemented in the municipal education network of Fortaleza. The specific objectives were: (a) to analyze the existing public policies for confronting school violence, highlighting their legal foundations and application in institutional documents and practices; (b) to investigate, based on academic literature, the social roots of violence and theoretical perspectives on prevention and intervention strategies; (c) to examine the perceptions and experiences of the school team in an Early Childhood and Elementary Education institution within the municipal network of Fortaleza regarding public policies and practices to combat school violence; and (d) to understand the actions developed by the Social Mediation and Culture of Peace Division (CEMES) from the perspective of its managers. The research adopted a qualitative, exploratory-descriptive approach, combining document analysis with semi-structured interviews conducted with teachers, pedagogical coordination, the school principal, and a CEMES manager. Data interpretation was based on Bardin's (2016) content analysis, articulated with Rodrigues's (2008; 2011) In-Depth Evaluation framework, which allowed for the examination of policy content, implementation processes, and the effects observed in school life. The findings show that the actions promoted by the Social Mediation and Culture of Peace Division have contributed to strengthening a culture of dialogue and ethical coexistence, although challenges remain regarding teacher training, policy continuity, and institutional structure. It is concluded that the effectiveness of public policies to confront school violence depends on the integration among school management, teachers, and the community, as well as on continued investment in intersectoral and formative practices. As an educational product, a teacher support guide (e-book) was developed, presenting pedagogical and institutional strategies aimed at promoting a culture of peace within the municipal school network.

Keywords: school violence; public policy evaluation; culture of peace.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Frente E.M. Noelzinda Sátiro Santiago.....	1
Quadro 1 – Congruência entre as dimensões da Avaliação em Profundidade e a pesquisa.....	22
Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa.....	25
Quadro 3 – Publicações consonantes com a temática na base de dados Scielo.....	29
Quadro 4 – Publicações consonantes com a temática no Portal de Periódicos da CAPES.....	30
Quadro 5 – Publicações consonantes com a temática na BDTD.....	36
Quadro 6 – Documentos, produções e normativos da SME acerca da mediação e cultura de paz nas escolas.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAO	Centro de Apoio Operacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMES	Célula de Mediação Social e Cultura de Paz
CPPV	Comissões de Proteção e Prevenção à Violência
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
E.M.	Escola Municipal
MDHC	Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania
PROPAZ	Programa de Promoção da Cultura de Paz no Ambiente Escolar
SME	Secretaria Municipal da Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	Pergunta de pesquisa e objetivos.....	14
1.2	Justificativa.....	15
1.3	Estrutura do trabalho.....	16
2	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO E REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	18
2.1	Caracterização da pesquisa.....	19
2.2	Técnicas de análise dos dados.....	20
2.3	Lócus e sujeitos da pesquisa.....	24
2.3.1	<i>Breve histórico da escola lócus da pesquisa.....</i>	25
2.4	Revisão sistemática da literatura.....	28
2.5	Breves notas sobre as políticas públicas de enfrentamento à violência escolar...	42
3	A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	49
3.1	A Trajetória da Avaliação de Políticas Públicas Educacionais.....	54
4	CONSTRUINDO IDENTIDADES E CULTURAS DE PAZ: O EDUCADOR E A ESCOLA EM CONTEXTO BRASILEIRO.....	61
4.1	A construção da identidade do educador no Brasil.....	61
4.2	A escola como propulsora de uma Cultura de Paz.....	64
5	DESCREVENDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL ENSINO DE FORTALEZA.....	71
5.1	Diálogo com os dados.....	73
5.1.1	<i>Grupo 1 – Professores(as).....</i>	73
5.1.2	<i>Grupo 2 – Coordenador(a) e Diretor(a).....</i>	75
5.1.3	<i>Grupo 3 – Gestor da CEMES.....</i>	76
5.3	A Avaliação em Profundidade das Políticas Públicas de Mediação e Cultura de Paz.....	80
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84

REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES(AS).....	96
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA DIRETOR(A) ESCOLAR.....	98
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A).....	100
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA GESTORES DA CÉLULA DE MEDIAÇÃO SOCIAL E CULTURA DE PAZ.....	102
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	104

1 INTRODUÇÃO

A violência escolar é um fenômeno social multifacetado que afeta profundamente as dinâmicas do ambiente educacional. Manifestando-se de formas físicas, verbais, psicológicas e estruturais, ela reflete tensões mais amplas da sociedade, incluindo desigualdades econômicas, políticas e culturais. No contexto escolar, essas manifestações ultrapassam o espaço físico, envolvendo também as interações sociais, as relações institucionais e os desafios impostos por um mundo em constante transformação (Zucco; Trindade, 2024; Santos; Machado, 2019).

Estudos recentes indicam que a violência no ambiente escolar afeta diretamente o desempenho acadêmico dos estudantes e prejudica a qualidade das interações entre os membros da comunidade escolar. A ausência de estratégias eficazes de mediação tem sido associada à intensificação de conflitos, enquanto iniciativas voltadas para a cultura de paz e práticas restaurativas mostram-se promissoras na redução desses episódios. Essa correlação reflete a necessidade urgente de medidas estruturadas e intersetoriais para lidar com o problema (Chrispino; Dusi, 2008; Passos; Santos; Medeiros, 2021).

Teoricamente, Michel Foucault (1975) contribui para a compreensão do fenômeno ao discutir como a violência é utilizada como ferramenta de controle social e normalização, ao evidenciar que o poder moderno opera menos por meio da força física explícita e mais pela imposição de normas e pela vigilância constante. Em *Vigiar e Punir* (1975), Foucault (1975) mostra que a disciplina constitui uma técnica de poder que transforma os indivíduos em sujeitos dóceis e úteis, por meio de práticas que atuam sobre seus corpos e condutas. Essas práticas disciplinares não visam unicamente à punição do desvio, mas à produção de uma subjetividade moldada por normas, de forma que o indivíduo se torne o “princípio de sua própria objetivação”, controlando-se na medida em que interioriza a vigilância a que está submetido.

Além disso, ao analisar a delinquência, Foucault (1975) demonstra que as práticas disciplinares e os dispositivos de segurança atuam de forma articulada, promovendo uma nova economia do poder. A delinquência não é vista como um desvio a ser eliminado, mas como uma forma de ilegalismo socialmente tolerada e politicamente funcional, que alimenta os aparatos repressivos do Estado. Essa circularidade, que mantém o indivíduo oscilando entre a prisão e a liberdade vigiada, produz insegurança social e legitima a ação ostensiva das forças policiais, reforçando o controle sobre os corpos e as condutas, enquanto oculta a produção da violência por parte do próprio sistema (Candiotto, 2012).

Foucault (1975, 1987) revela, assim, que a normalização da delinquência serve aos interesses do Estado ao justificar medidas de segurança e estratégias de governamentalidade que transformam o espaço público em um campo de gestão da insegurança. Os dispositivos de segurança, longe de suprimirem as disciplinas, reconfiguram-nas a partir de uma nova racionalidade política que visa gerir a vida em sua totalidade, desde o comportamento do trabalhador até o controle das populações marginalizadas (Candiotto, 2012).

No contexto escolar, essa perspectiva ilumina a reprodução de dinâmicas de exclusão e desigualdade que muitas vezes perpetuam a violência estrutural e simbólica, comprometendo a função educativa da escola (Santos; Machado, 2019).

Além disso, estatísticas recentes reforçam a gravidade do problema. De acordo com o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), as denúncias de casos envolvendo violência nas escolas subiram cerca de 50% em 2023, com 9.530 chamados registrados entre janeiro e setembro, em comparação a pouco mais de 6.300 no mesmo período do ano anterior (Brasil, 2023). Além disso, uma pesquisa do IBGE aponta que mais de um milhão de alunos, com idades entre 13 e 17 anos, deixaram de ir à escola por não se sentirem seguros no trajeto entre a casa e a unidade de ensino (IBGE, 2021).

Por sua vez, a ausência de políticas públicas integradas que articulem educação, saúde e assistência social é um entrave significativo para o enfrentamento da violência escolar. Ações isoladas tendem a falhar em abordar as raízes estruturais do problema, enquanto iniciativas que promovem uma abordagem holística alcançam melhores resultados na transformação do ambiente educacional (Chrispino; Dusi, 2008; França; Duenhas; Gonçalves, 2013).

Por outro lado, a promoção de práticas restaurativas e a implementação de programas de mediação de conflitos são caminhos viáveis para reverter o quadro. Essas práticas têm demonstrado impacto positivo na criação de um ambiente escolar mais seguro e acolhedor, fomentando o respeito e a cooperação entre os estudantes (Passos; Santos; Medeiros, 2021).

Embora existam avanços pontuais, ainda há lacunas significativas na formação docente para lidar com a violência escolar. Muitos professores relatam insegurança e falta de preparo para mediar conflitos ou enfrentar episódios de agressão, o que sublinha a importância de investimentos contínuos na capacitação dos profissionais da educação (França; Duenhas; Gonçalves, 2013). Essa formação deve incluir, além de técnicas de mediação, estratégias pedagógicas que promovam a inclusão e o diálogo.

Por outro lado, a mediação de conflitos também se revela como uma oportunidade pedagógica. Mais do que uma estratégia para resolver problemas imediatos, ela pode ser incorporada ao currículo escolar como parte do aprendizado social, ensinando valores como empatia, respeito e resolução pacífica de conflitos. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de uma cultura de paz dentro e fora da escola (Chrispino; Dusi, 2008).

Pondera-se que a violência escolar não é apenas um problema educacional, mas também um desafio social e político que demanda respostas integradas e fundamentadas em práticas reflexivas. O fortalecimento de redes de apoio, a criação de políticas públicas intersetoriais e o investimento na formação docente são passos essenciais para transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo e democrático (Santos; Machado, 2019).

Ademais, é indispensável compreender que a violência escolar reflete as desigualdades estruturais da sociedade e, por isso, requer uma abordagem transformadora. A escola, enquanto espaço de formação cidadã, deve liderar esse processo de transformação, promovendo uma convivência pacífica e a construção de relações sociais mais justas e equitativas (Zucco; Trindade, 2024; Passos; Santos; Medeiros, 2021).

Nesse sentido, as políticas públicas de enfrentamento da violência nas escolas têm se tornado uma questão central no debate sobre a educação e a segurança no ambiente escolar. Com o aumento dos índices de agressões físicas, *bullying* e violência psicológica nas escolas, diversas iniciativas têm sido implementadas para criar um ambiente mais seguro e acolhedor, que objetiva a não-violência.

Portanto, acredita-se que essas políticas devem visar não apenas a repressão da violência, mas a promoção de um clima de respeito e convivência pacífica, por meio de programas de conscientização, capacitação de professores e a participação ativa da comunidade escolar, seguindo os preceitos legais existentes ao nível nacional e local.

1.1 Pergunta de pesquisa e objetivos

Diante do exposto, a questão norteadora do estudo concerne à: Como as políticas públicas de enfrentamento à violência escolar estão sendo implementadas nas escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza?

Partindo desses preceitos, tem-se como objetivo geral avaliar as políticas públicas

de enfrentamento à violência nas escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza. Desse modo, elencou-se como objetivos específicos: a) analisar as políticas públicas vigentes de enfrentamento à violência nas escolas, destacando sua fundamentação legal e aplicação nos documentos e práticas institucionais; b) investigar, com base na literatura acadêmica, as raízes sociais da violência escolar e as perspectivas teóricas sobre estratégias de prevenção e enfrentamento; c) examinar as percepções e experiências da equipe escolar de uma escola de ensino fundamental (anos finais) da rede municipal de Fortaleza – CE em relação às políticas públicas e às práticas de combate à violência no cotidiano escolar; d) compreender as ações implementadas pela Célula de Mediação Social e Cultura de Paz, a partir da percepção dos seus gestores.

Deste modo, a definição da pergunta de pesquisa e dos objetivos gerais e específicos delinea o escopo e a direção da investigação, evidenciando o compromisso em compreender e avaliar as políticas públicas de enfrentamento à violência escolar na rede municipal de Fortaleza. Essa base orientadora, aliada à justificativa construída a partir de experiências profissionais, demandas sociais e relevância acadêmica, fornece o alicerce para a organização lógica e coerente do estudo.

1.2 Justificativa

A motivação para a realização da presente pesquisa emerge de uma longa trajetória profissional da autora, que atua há mais de 20 anos como professora da rede pública municipal de ensino de Fortaleza. Essa vivência consolidada permitiu observar, com acuidade, as transformações nas dinâmicas escolares, especialmente no que se refere às múltiplas formas de violência que afetam o cotidiano das unidades de ensino. O contato direto com situações de conflito e o envolvimento com estudantes, famílias e equipes pedagógicas contribuíram para a construção de um olhar sensível e crítico sobre a necessidade de políticas públicas efetivas que garantam um ambiente educacional seguro, democrático e acolhedor.

No campo social, a pesquisa se justifica pela crescente visibilidade das ocorrências de violência nas escolas e pelas consequências diretas que essas manifestações produzem na vida de professores e estudantes. A ausência de medidas intersetoriais e preventivas pode agravar o problema, reforçando desigualdades históricas e expondo as fragilidades da estrutura escolar frente às demandas contemporâneas.

No que condiz a relevância acadêmica a pesquisa busca combinar a abordagem qualitativa com análise documental, dando especial atenção às ações desenvolvidas pela Célula de Mediação Social e Cultura de Paz (CEMES). Essa instância da Secretaria Municipal da Educação tem se constituído como referência na promoção de políticas voltadas ao enfrentamento da violência escolar por meio de formações, articulações comunitárias e apoio às unidades escolares. Ao examinar documentos, normativos, relatórios e orientações produzidas pela CEMES, a autora busca compreender os caminhos institucionais percorridos pela política pública, suas diretrizes, alcances e limitações, oferecendo uma análise crítica sobre sua efetividade no contexto das escolas da rede municipal.

Nesse processo, a pesquisa contribui para a valorização do papel do professor como sujeito ativo na produção de conhecimento sobre sua realidade de trabalho. A investigação das práticas e percepções docentes sobre as ações institucionais revela-se estratégica para avaliar a coerência entre o que é proposto nas políticas públicas e o que de fato ocorre nas escolas. Com isso, o estudo propõe ampliar a escuta das vozes dos educadores e reforçar a importância da formação continuada, da escuta sensível e do apoio institucional como pilares para a mediação de conflitos e a superação de práticas violentas no ambiente escolar.

Por fim, a relevância da pesquisa se fortalece ao promover uma articulação entre sua experiência docente, os referenciais teóricos da avaliação de políticas públicas e a análise de ações concretas implementadas por órgãos da gestão educacional. O estudo propõe-se, assim, a oferecer subsídios consistentes para a formulação de estratégias mais eficazes, considerando tanto a dimensão normativa quanto a realidade vivenciada nos territórios escolares. Trata-se de uma contribuição para o campo da avaliação em educação, que une compromisso ético, rigor acadêmico e engajamento político com a melhoria das condições de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de Fortaleza.

1.3 Estrutura do trabalho

A presente dissertação está estruturada em sete capítulos, além das referências, apêndices e anexos. O primeiro capítulo, de caráter introdutório, delimita o tema da pesquisa, apresenta a problemática, os objetivos, a justificativa e o contexto em que o estudo se insere. Também são destacados os aspectos que conferem relevância científica e social à investigação, especialmente diante dos desafios enfrentados pelas escolas públicas no enfrentamento da

violência e na promoção da cultura de paz. A introdução ainda explicita a motivação da pesquisadora e o vínculo com o campo empírico analisado.

O segundo capítulo trata do percurso metodológico adotado. Nele são explicitados as escolhas epistemológicas e os procedimentos que orientaram a condução do estudo, ancorado em uma abordagem qualitativa, com delineamento exploratório-descritivo. São descritos os instrumentos de coleta de dados — análise documental e entrevistas semiestruturadas —, bem como os critérios de seleção dos sujeitos e do *locus* da pesquisa. A análise dos dados segue a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), associada à perspectiva da avaliação em profundidade, conforme delineada por Rodrigues (2008, 2011), permitindo captar as múltiplas dimensões das políticas públicas em contexto escolar.

Por sua vez, o terceiro capítulo apresenta a revisão sistemática da literatura, a partir da qual são identificadas produções acadêmicas que abordam a violência escolar, suas causas, expressões e efeitos, além das políticas e programas destinados à sua prevenção. Essa revisão permite construir um panorama atualizado do campo teórico, metodológico e empírico sobre o tema, evidenciando lacunas, avanços e contribuições relevantes. As obras selecionadas compõem um referencial crítico que sustenta a análise desenvolvida nos capítulos posteriores.

A partir do quarto capítulo, inicia-se a etapa analítica da dissertação. Inicialmente, são examinadas as políticas públicas de enfrentamento à violência escolar na rede municipal de Fortaleza, com base em documentos oficiais, legislações e programas institucionais. Em seguida, os capítulos cinco e seis aprofundam a discussão sobre o papel das escolas, das gestões escolares e da Célula de Mediação Social e Cultura de Paz, articulando as ações desenvolvidas às práticas pedagógicas e aos desafios vivenciados nas unidades escolares.

O sétimo capítulo concentra a análise das entrevistas com os diferentes sujeitos da pesquisa, revelando percepções, experiências e avaliações das políticas implementadas. Por fim, nas considerações finais, são retomados os principais achados do estudo e apresentado o produto educacional da pesquisa: um guia prático com orientações e estratégias para a prevenção da violência e promoção da cultura de paz no cotidiano escolar.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO E REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Este capítulo apresenta os pressupostos epistemológicos que orientam a investigação, bem como os métodos e procedimentos empregados para a construção dos dados necessários ao alcance dos objetivos do estudo. O compromisso com a produção de conhecimento fundamenta-se na ideia de que “[...] o pesquisador tem gosto por conhecer” (Laville; Dionne, 1999, p. 96). A investigação parte do pressuposto de que os saberes construídos durante o processo são incertos e dinâmicos, refletindo a convergência entre pesquisas voltadas para a ampliação do conhecimento disponível e aquelas que buscam soluções para problemas concretos, sem se prender a caminhos previamente definidos.

A complexidade das transformações sociais está intrinsecamente ligada às compreensões sobre ciência, concepções e práticas. No contexto moderno e pós-moderno, novos paradigmas demandam maior flexibilidade na definição dos limites da pesquisa, considerando a “realidade complexa em constante transformação que exige, na criação do conhecimento, um paradigma que lide com essa complexidade” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2008, p. 13). Assim, combina-se uma perspectiva ampla, oriunda de teóricos das ciências sociais, com abordagens contextuais de estudiosos contemporâneos da pedagogia.

Como já mencionado, a escolha do tema justifica-se pela crescente preocupação com a segurança e o bem-estar dos educadores, frequentemente alvos de diversas formas de agressão, como violência verbal, psicológica e física no ambiente escolar. Essa realidade impacta a saúde mental e emocional dos professores, como também a qualidade do ensino e o ambiente escolar na totalidade. Compreender as causas e consequências dessas violências mostra-se essencial para o desenvolvimento de estratégias eficazes de prevenção e intervenção, visando a promoção de um espaço educativo mais saudável, seguro e produtivo. Ademais, a temática reflete a necessidade de um debate amplo sobre a valorização do profissional da educação e o reconhecimento de seu papel essencial na formação das futuras gerações. Ao abordar essa questão, busca-se contribuir para o fortalecimento de uma cultura escolar de paz que assegure o respeito e a proteção de todos os seus membros.

A pesquisa investiga a violência nas escolas sob a perspectiva dos professores, com o objetivo de avaliar as políticas públicas implementadas na rede municipal de ensino de Fortaleza. A abordagem metodológica combina a revisão de literatura, a pesquisa documental

e uma pesquisa de campo de natureza qualitativa. Além disso, adota uma abordagem exploratória e descritiva.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas a representantes da equipe escolar e da gestão educacional: professores(as) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – anos iniciais, coordenador(a) pedagógico(a), diretor(a) escolar e gestor(a) da Célula de Mediação Social e Cultura de Paz (CEMES). A seleção dos participantes baseou-se em critérios de relevância institucional e diversidade de funções, a fim de captar diferentes perspectivas sobre a implementação e os efeitos das políticas públicas de enfrentamento à violência no contexto escolar. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), essa técnica é indicada para captar percepções subjetivas e experiências vivenciadas, favorecendo o aprofundamento da compreensão sobre fenômenos complexos e contextualizados.

O enfoque exploratório-descritivo permitiu à pesquisa integrar duas dimensões complementares: por um lado, a investigação de aspectos pouco explorados, como as experiências e interpretações de distintos atores escolares acerca da mediação de conflitos e da cultura de paz; por outro, a descrição das ações desenvolvidas nas unidades escolares, com base em sua fundamentação normativa e trajetória institucional. Essa abordagem metodológica possibilitou uma análise ampliada do problema, considerando tanto os elementos estruturais das políticas públicas quanto os fatores contextuais que influenciam sua materialização no cotidiano das escolas da rede municipal de Fortaleza.

2.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa insere-se no campo da avaliação de políticas públicas, adotando uma perspectiva crítica e qualitativa que compreende a avaliação como um processo interpretativo, reflexivo e situado. De acordo com Faria (2005), a avaliação qualitativa busca analisar a política em sua complexidade, considerando os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos, os contextos institucionais e os efeitos produzidos pelas ações implementadas.

Nessa perspectiva, o processo avaliativo não se limita à verificação de metas ou indicadores, mas visa compreender a política em sua trajetória, funcionamento e impactos simbólicos e materiais. Essa concepção amplia o foco da análise para além dos resultados quantitativos, incorporando a escuta dos sujeitos e os múltiplos sentidos atribuídos às experiências vividas no interior das instituições escolares, o que se mostra fundamental em

investigações voltadas à temática da violência e da cultura de paz nas escolas públicas.

Ademais, a presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como exploratório-descritiva. A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2014), tem como foco a compreensão aprofundada de fenômenos sociais, explorando os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e realidades. Essa abordagem não se limita à mensuração de variáveis, mas busca interpretar contextos e dinâmicas sociais complexas, sendo particularmente útil para o estudo da violência escolar e das políticas públicas relacionadas.

A pesquisa também se classifica como exploratória, pois tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o tema das políticas públicas de enfrentamento à violência escolar, explorando as percepções dos professores e investigando as raízes sociais e institucionais do problema. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), pesquisas exploratórias são fundamentais quando o objeto de estudo não está claramente definido, permitindo o levantamento de novas perspectivas e hipóteses.

Além disso, apresenta características descritivas ao detalhar as políticas públicas existentes, sua fundamentação legal e sua aplicação no contexto das escolas da rede municipal de Fortaleza. Conforme Prodanov e Freitas (2013), pesquisas descritivas buscam retratar com precisão as características de determinado fenômeno ou grupo, contribuindo para um entendimento mais sistemático e detalhado do objeto de estudo.

O percurso metodológico inclui a análise documental, direcionada para o exame de normativos e documentos institucionais que fundamentam as políticas de enfrentamento à violência escolar implementadas pela Prefeitura Municipal de Fortaleza. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa documental possibilita a identificação e interpretação de conteúdos relevantes em fontes primárias e secundárias, permitindo um aprofundamento crítico sobre os dispositivos legais e orientações práticas que sustentam tais políticas. Dessa forma, o estudo descreve as iniciativas normativas e operacionais existentes, relacionando-as com os desafios e resultados observados nas unidades escolares da rede municipal.

2.2 Técnicas de análise dos dados

Para a avaliação das políticas públicas em lide, adota-se a orientação de Rodrigues (2008, 2011), que propõe uma imersão no campo de investigação, abrangendo simultaneamente dimensões longitudinais (extensão no comprimento) e latitudinais (amplitude e abrangência),

denominada Avaliação em Profundidade. Essa abordagem permite um olhar abrangente sobre a situação estudada, contemplando múltiplas perspectivas e aprofundando a compreensão sem perder a visão geral do contexto.

Rodrigues (2008) ressalta que o *lócus* empírico, enquanto fonte de conhecimento, deve ser explorado em suas múltiplas dimensões para orientar a implementação e avaliação de programas. Essa exploração envolve a análise detalhada das dimensões contextuais, garantindo uma abordagem integrada e abrangente para a investigação científica.

Neste sentido, temos que:

[...] empreendida a partir de diferentes tipos de dados e informações: questionários em novos e variados formatos; grupos focais que inovem em relação às propostas tradicionais; entrevistas de profundidade aliadas às observações de campo; análise de conteúdo do material institucional com atenção ao suporte conceitual e às formas discursivas nele expressas abordagem cultural, com compreensão dos sentidos formulados, em diferentes contextos, sobre um mesmo programa, etc. (Rodrigues, 2008, p. 11).

Rodrigues (2008), evidencia as dimensões analíticas para avaliação de políticas públicas: a) análise de Conteúdo do Programa: Avaliação dos objetivos, critérios, dinâmica de implantação, acompanhamento e avaliação do programa, com foco nas bases conceituais e na coerência interna entre formulação, implementação e monitoramento; b) análise de Contexto da Formulação da Política: Investigação do momento político e das condições socioeconômicas em que a política foi concebida, considerando a articulação entre níveis de governança local, regional, nacional e internacional; c) trajetória Institucional de um Programa: Estudo do percurso do programa ao longo de sua implementação, desde sua formulação em instâncias federais até sua aplicação em níveis locais, analisando a consistência e as alterações ocorridas nos objetivos e na dinâmica do programa; d) espectro temporal e territorial: Compreensão da configuração histórica e geográfica da política, avaliando a adequação entre os objetivos gerais e as especificidades locais, além da viabilidade de implementação em contextos distintos.

Nessa concepção, a avaliação de políticas públicas, conforme proposta por Rodrigues (2008), deve transcender a análise isolada de seu marco legal e conteúdo, explorando contextos, processos e trajetórias. Essa abordagem amplia a análise empírica, permitindo inferências gerais a partir de resultados localizados. Nesse sentido, priorizam-se as noções de contexto, processo, pluralidade, interação e multidimensionalidade como elementos fundamentais para uma avaliação aprofundada e abrangente.

Gussi (2016) reforça a necessidade de uma abordagem de avaliação que considere

duas dimensões principais: a analítica, voltada para a compreensão das políticas públicas no contexto das configurações contemporâneas do Estado; e a metodológica, focada na construção de ferramentas teóricas, conceituais e processuais capazes de orientar uma avaliação ampla e multidimensional de projetos sociais. Isto posto, estabeleceu-se a congruência entre as dimensões da Avaliação em Profundidade e a pesquisa, como disposto no Quadro 1.

Quadro 1 – Congruência entre as dimensões da Avaliação em Profundidade e a pesquisa

Dimensões	Detalhamento	Relação com a pesquisa
Análise de conteúdo do programa	“Análise do material institucional sob forma de leis, portarias, documentos internos, projetos, relatórios, atas de reuniões, fichas de acompanhamento, dados estatísticos e outros” (Rodrigues, 2008, p.11).	A pesquisa analisa documentos institucionais e normativos relacionados às políticas públicas de enfrentamento à violência escolar na rede municipal de Fortaleza. Essa análise documental permitiu compreender a formulação da política, sua trajetória e sua implementação no contexto escolar.
Análise de contexto da formulação da política	“Levantamento de dados sobre o momento político e as condições socioeconômicas em que foi formulada a política em estudo” (Rodrigues, 2008, p. 11).	A pesquisa investiga o contexto socioeconômico das escolas municipais de Fortaleza, considerando as desigualdades regionais e os desafios estruturais enfrentados na implementação de políticas públicas para o enfrentamento da violência escolar.
Trajетória institucional de um programa	“Dimensão analítica pretende dar a perceber o grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais” (Rodrigues, 2008, p.12).	O estudo analisa a trajetória das políticas de enfrentamento à violência escolar, desde sua formulação até a implementação nas escolas da rede municipal, considerando as mudanças ocorridas ao longo do tempo e os desafios para sua consolidação.
Espectro temporal e territorial	“Diz respeito ao percurso de uma política pelas vias institucionais e espaços socioculturais, ao longo do tempo de sua implementação” (Gussi, 2019).	A pesquisa avalia a adequação das políticas públicas ao contexto específico das escolas municipais de Fortaleza, destacando como essas políticas foram aplicadas em diferentes territórios e sua efetividade ao longo do tempo.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em Rodrigues (2009) e Gussi (2019).

Já a análise dos dados obtidos por meio da aplicação das entrevistas, segue os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2016). Essa técnica consiste em um conjunto de procedimentos sistemáticos que permitem interpretar os significados presentes nos discursos dos participantes, identificando padrões, categorias e temáticas que emergem das respostas.

A análise de conteúdo é composta por três etapas principais: a pré-análise, que envolve a organização e leitura preliminar do material coletado; a exploração do material, momento em que as categorias de análise são definidas e os dados são codificados; e o tratamento dos resultados, no qual se realizam as inferências e interpretações a partir das categorias identificadas (Bardin, 2016). Essa abordagem permite sistematizar as percepções e experiências dos professores, possibilitando uma compreensão aprofundada sobre como a violência escolar e as políticas de enfrentamento são percebidas no cotidiano das instituições.

O objetivo principal é identificar e interpretar os sentidos atribuídos pelos professores aos desafios enfrentados no ambiente escolar, considerando suas experiências e as práticas adotadas para lidar com situações de violência. Essa técnica possibilita captar tanto os aspectos explícitos quanto os implícitos nas narrativas dos participantes, promovendo uma análise rica em detalhes e nuances.

Além disso, a análise de conteúdo permite estabelecer relações entre os discursos dos professores e os contextos sociais, econômicos e culturais em que atuam. Conforme Bardin (2016), essa técnica é especialmente útil para estudos que investigam fenômenos complexos e multifacetados, como a violência escolar, pois possibilita revelar significados que vão além do conteúdo literal das falas.

Com base nos dados coletados, as categorias emergentes serão relacionadas aos objetivos da pesquisa, contribuindo para uma análise crítica e reflexiva sobre as práticas escolares, os desafios enfrentados pelos professores e as possíveis estratégias de enfrentamento à violência no ambiente escolar. Essa abordagem fortalece o compromisso da pesquisa em fornecer subsídios para a compreensão aprofundada do tema e para a formulação de ações que promovam ambientes educativos mais seguros e acolhedores.

Essa análise é complementada pela pesquisa documental, que examina normativos e documentos institucionais relacionados às políticas públicas de enfrentamento à violência escolar. Esse enfoque permite compreender a formulação, a trajetória institucional e os resultados esperados dessas políticas. A orientação de Rodrigues (2008), que propõe uma abordagem multidimensional para a avaliação de políticas públicas, também complementa o estudo, abrangendo aspectos como contexto de formulação, trajetória institucional e espectro temporal e territorial.

A combinação dessas metodologias proporciona uma compreensão ampla e integrada do fenômeno estudado, permitindo uma análise que considera elementos contextuais

e estruturais que influenciam a efetividade das políticas públicas no enfrentamento à violência escolar.

2.3 *Lócus* e sujeitos da pesquisa

A fase qualitativa da presente investigação fundamenta-se na aplicação de entrevistas semiestruturadas a representantes do corpo docente e da equipe gestora de uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza – CE, a escola selecionada oferece atendimento nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – anos iniciais, compondo, assim, um espaço educacional que contempla as infâncias em suas múltiplas dimensões e complexidades. A escolha da unidade escolar baseou-se em critérios de acessibilidade e relevância institucional, destacando-se, nesse contexto, o vínculo pré-existente da pesquisadora com a escola, decorrente de sua atuação anterior como docente da instituição. Essa inserção favorece o estabelecimento de relações de confiança com os sujeitos da pesquisa, contribuindo para uma maior abertura dos participantes durante a coleta de dados. Como argumenta Minayo (2014), a familiaridade entre pesquisador e campo pode ser uma vantagem metodológica quando há um compromisso ético com a escuta qualificada e a análise crítica.

Do ponto de vista metodológico, optou-se pelo uso de entrevistas semiestruturadas por estas permitirem captar, de forma sensível e flexível, as percepções, experiências e interpretações dos profissionais da educação em relação às políticas públicas de enfrentamento à violência no cotidiano escolar. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), essa técnica é indicada para pesquisas que buscam compreender significados atribuídos pelos sujeitos sociais aos fenômenos vivenciados, pois possibilita o aprofundamento das respostas a partir de um roteiro pré-estabelecido, sem excluir a espontaneidade das falas.

A seleção intencional dos participantes levou em consideração sua atuação direta nas práticas pedagógicas e de gestão escolar, bem como sua vivência nos processos relacionados à mediação de conflitos, à convivência escolar e à implementação de ações voltadas à cultura de paz. Para garantir a diversidade de perspectivas, os sujeitos contemplam diferentes funções na organização da escola – como professores, coordenadores e direção – respeitando os princípios da heterogeneidade e da saturação teórica (Severino, 2014). Conforme Bardin (2016), a diversidade de vozes é essencial para que a análise de conteúdo alcance a densidade necessária para interpretações mais amplas e fundamentadas.

A presença da pesquisadora no campo, já marcada por vínculos anteriores, configura o que Bourdieu (2003) denomina como “conhecimento incorporado”, ou seja, a experiência acumulada e situada que potencializa a leitura das dinâmicas institucionais, sem comprometer o distanciamento crítico necessário à análise. Entretanto, como adverte Becker (2014), a proximidade do pesquisador com o objeto de estudo exige o redobramento dos cuidados éticos e metodológicos para que os dados coletados não sejam contaminados por impressões pessoais, mas sim interpretados à luz das evidências e dos referenciais teóricos adotados.

A escolha de um único *locus* permite aprofundar a análise das políticas públicas implementadas em nível local, em conformidade com a perspectiva da avaliação em profundidade proposta por Rodrigues (2008), que enfatiza a necessidade de compreender as políticas a partir de suas trajetórias institucionais e das formas como se materializam nos territórios. Essa estratégia metodológica privilegia a análise densa de contextos específicos, valorizando a singularidade dos processos de implementação e suas múltiplas determinações sociais e institucionais.

Ademais, destaca-se que os sujeitos da pesquisa estão elencados no Quadro 2, o qual apresenta a identificação funcional e o vínculo institucional dos participantes, assegurando o anonimato e a integridade ética dos envolvidos, conforme preconizado pelas diretrizes da pesquisa com seres humanos.

Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa

Cargo/Função	Código de identificação
Professor(a) Educação Infantil	R1
Professor(a) Ensino Fundamental (anos iniciais)	R2
Diretor(a)	R3
Coordenador(a) Pedagógica	R4
Gestor(a) da CEMES	R5

Fonte: elaborado pela autora (2025).

2.3.1 Breve histórico da escola locus da pesquisa

Segue um breve histórico colhido na Proposta Pedagógica da Escola, onde se destaca que a Escola Municipal Noelzinda Sátiro Santiago, situada na Rua Dom Xisto Albano, nº 1298, no Bairro Vila Peri, foi inaugurada em 12 de dezembro de 1999 e foi criada pelo Decreto Nº 10.522 de 19 de maio de 1999 pelo então Prefeito de Fortaleza, Juraci Magalhães.

O nascimento da escola foi devido à grande demanda de crianças fora da escola em idade escolar existente nessa comunidade. O nome da escola é uma homenagem a grande alfabetizadora de crianças, a Sra. Noelzinda Sátiro Santiago, que utilizava como recurso didático uma cartilha do ABC e que passou longos anos se dedicando às crianças de baixa renda com este trabalho.

A Sra. Noelzinda Sátiro Santiago, filha do Deputado Federal Manoel Sátiro e Angelzinda dos Santos Sátiro, nasceu em 11 de fevereiro de 1912, no Bairro Damas, mais precisamente na casa onde hoje funciona o IMPARH, foi casada com Felipe Santiago com quem teve três filhos. No início da década de 50 veio morar na Vila Brasil, hoje Vila Manoel Sátiro, e ao chegar iniciou seu trabalho social. Sua primeira iniciativa foi transformar os alpendres da sua casa em salas de aula, pois não havia escola no bairro. O número de crianças crescia a cada mês, algumas salas de aula passaram a funcionar embaixo das árvores existentes ao lado de sua casa. Vendo que o bairro não poderia continuar sem uma escola oficial, tomou a iniciativa e no dia 09 de setembro de 1952, doou uma quadra medindo cento e dez metros (110m) de frente e sessenta e seis metros (66m) de fundo para a educação das crianças.

Nesse terreno, conseguiu com o então Prefeito da época, Paulo Cabral, a construção de duas salas de aula, com o nome Escola Rural Manoel Sátiro. Construiu o Grupo Municipal Henriqueta Galeno, e com número crescente de crianças, D. Noelzinda criou dois anexos da Escola. Ela também foi Diretora da Escola Municipal Henriqueta Galeno, de 1952 até 1986. A escola não absorvia a demanda e a Diretora criou o anexo Josué Teles, hoje transformado em patrimonial, com o nome de Escola Municipal Noelzinda Sátiro Santiago, em homenagem à ilustre educadora.

Quando saiu o decreto nomeando a Escola, no mês de maio de 1999, a professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, Sra. Margarida Maria Penha, assumiu sua Direção até o ano de 2006, quando foi substituída pela Professora Eliene de Sousa Brasileiro, que ficou na gestão da escola de 2006 até março de 2013, tendo como Vice-Diretora a Professora Maria Valdeíza Lima de Sousa.

Em março de 2013 a Secretaria Municipal de Educação (SME), reuniu os professores da Escola a fim de eleger um Diretor Interino para assumir a gestão da Escola, até ser concluído o processo de seleção de gestores do Município de Fortaleza. Na ocasião foram inscritas duas professoras: Francisca Gerilene de Sousa Almeida e Maria Márcia de Sousa Marinho, sendo que a segunda candidata obteve a maioria dos votos, através de uma eleição

aberta, no entanto a mesma desistiu de exercer o cargo, pois ao chegar à SME foi informada que sua lotação na Escola não seria garantida quando a nova gestão viesse a assumir. A Professora Gerilene Almeida, também não pôde assumir por ser lotada no período da manhã no Município de Maracanaú, e sendo uma eleição de caráter emergencial não haveria tempo para que a mesma solicitasse uma licença para seu afastamento do citado município, pois para assumir em Fortaleza teria que ser nos turnos manhã e tarde. Dessa forma a SME entrou em contato com a Professora Alessandra Barbosa Nunes, na época lotada em turmas do 3º e 4º Anos na Escola Noelzinda Sátiro Santiago, em ambos os turnos, e se encontrava de licença saúde (voz). A professora comunicou sobre a licença, porém a SME informou que isso não seria empecilho, devendo apenas a mesma fazer um documento abdicando da licença saúde, considerando que esta não a impedia de assumir o cargo indicado, assim, no período de março à julho de 2013, a professora foi indicada pela SME à Diretora Interina da Escola.

No final do mês de junho de 2013, a Diretora Interina passou o cargo para a Professora Lídia Pereira de Albuquerque, que foi selecionada para assumir a gestão definitiva da Escola, após vencer o processo de seleção pública, ficando no cargo até o final do primeiro semestre de 2017. Na ocasião a Coordenadora Pedagógica lotada na escola era a Professora Rochelly Dumont, que em pouco tempo foi substituída por nova Coordenadora, assim a Professora Alessandra Barbosa Nunes passou também por seleção pública para Coordenador Pedagógico, e retornou à Escola, em janeiro de 2014, como Coordenadora Pedagógica dos níveis Infantil e Fundamental I.

Figura 1 – Frente da E.M. Noelzinda Sátiro Santiago



Fonte: imagem produzida por Lídia Albuquerque (2025).

A Secretaria da Escola era comandada por Amara Cinthia Teles Albuquerque, que

esteve entre o final da Gestão de Eliene Brasileiro, a interinidade de Alessandra Barbosa Nunes e o efetivo exercício de Lídia Pereira de Albuquerque, de 2013 a 2015, e no ano de 2016 assumiu nova Secretária, a Sra. Maria Cleidiane Pinheiro da Silva, que se manteve na gestão da professora Lídia Albuquerque, passou na última seleção para o cargo e se manteve por mais algum tempo na gestão seguinte.

Em 1º de junho de 2017, assume a direção da escola a professora Francisca Zélia Oliveira Freire, que estava na vice direção da Escola Municipal Florival Alves Seraine e se encontrava no banco de seleção de Gestores municipais. Atualmente, no ano de 2025, a direção da escola está sob o comando de Michele Abreu Andrade, que passou por seleção no ano de 2022. A secretária atual é Maria Leilane Graça e a Coordenação Pedagógica pertence interinamente a professora readaptada, Gizélia Maria Aires Saraiva.

Concluindo esse breve histórico e retornando para a escolha da pesquisadora por esse *lôcus*, ressaltamos que a mesma esteve lotada nesta instituição de ensino no período de 2015 a 2018, destacando que passou a trabalhar nessa unidade de ensino a convite da diretora da época, Professora Lídia Albuquerque, assumindo a coordenação do Programa Mais Educação, onde, de certa forma, exercia ações integradas nas artes e reforço escolar, cujos instrumentos favoreciam o fortalecimento da cultura de paz no ambiente escolar através de mediações de conflitos, com envolvimento das famílias, das crianças, através do esporte, da música, jogos, teatro, com apresentações que fortaleciam a autoestima das crianças e de suas famílias.

2.4 Revisão sistemática da literatura

A revisão de literatura situa o trabalho no contexto das pesquisas já realizadas, fundamentando teoricamente a investigação, bem como justificando sua relevância. Essa etapa inclui uma análise crítica de artigos científicos, livros, teses e outros documentos pertinentes, priorizando a qualidade e a relevância das fontes consultadas.

Para tanto, realizou-se uma revisão de literatura buscando publicações acadêmicas, em plataformas como Scielo, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertação (BDTD), abordando a temática violência, escolar e políticas públicas. A busca, englobou o período de 2012 a 2024, conduzida de forma crítica e sistemática, com o propósito de encontrar

embasamento teórico para avaliar as políticas públicas de enfrentamento à violência no ambiente escolar, destacando tendências, temas principais e metodologias empregadas. Buscou-se compreender o contexto histórico e social da violência nas escolas, identificando suas causas, consequências e evolução ao longo do tempo. Ademais, a análise permitiu observar os métodos de pesquisa empregados em estudos anteriores, suas implicações e limitações, além de identificar lacunas que demandam maior exploração.

Inicialmente obteve-se o retorno de 08 (oito) artigos na base de dados Scielo, utilizando-se dos descritores e operador booleano (Violência) AND (Escola) AND (Política Pública). Destes, 04 (quatro) artigos guardam relação direta com a temática. No Quadro 3 apresenta-se as principais informações das publicações que contém contribuições para o objeto de pesquisa do estudo.

Quadro 3 – Publicações consonantes com a temática na base de dados Scielo

Ano da publicação	Autoria	Título	Contribuições teóricas
2024	Luciana Patrícia Zucco; Milena Tarcisa Trindade.	Violências: uma questão da escola? O que pensam os(as) professores(as) de uma escola pública	O estudo evidencia como a violência está intrinsecamente ligada ao contexto social e cultural, além de destacar a importância da gestão educacional e municipal na prevenção. Essa abordagem complementa a nossa pesquisa ao reforçar a relevância da análise contextual para entender as manifestações de violência em Fortaleza.
2023	Cleber Lopes; Rafael Rossato.	Quando a Polícia Militar vai à escola: uma avaliação de impacto do programa Escola Segura	O estudo concluiu que a presença policial não apresentou impacto significativo na redução da violência, mas gerou debates sobre o papel de estratégias coercitivas em ambientes escolares. Esse trabalho fornece um contraponto para a análise crítica das políticas aplicadas em Fortaleza, destacando a necessidade de métodos preventivos e participativos.

2013	Marco Túlio Aniceto França; Rogério Allon Duenhas; Flávio de Oliveira Gonçalves	Melhoria da qualidade educacional e redução da violência através de abertura de escolas públicas nos finais de semana: uma avaliação quantitativa	Avaliaram o impacto da abertura de escolas nos finais de semana sobre a redução da violência e a melhoria da qualidade educacional. Esses resultados são úteis para o estudo em questão, pois ilustram estratégias concretas de engajamento comunitário que podem ser adaptadas ao contexto de Fortaleza.
2008	Alvaro Chrispino; Miriam Lucia Herrera Masotti Dusi	Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz	Apresentam um modelo de políticas públicas voltado à redução da violência escolar e à promoção da Cultura da Paz, com foco na mediação de conflitos. Essa perspectiva oferece um modelo teórico-prático para a mediação de conflitos escolares, relevante para avaliar a eficácia das políticas implementadas em Fortaleza

Fonte: elaborado pela autora (2025).

No Quadro 4, explicita-se o resultado da busca empreendida no Portal de Períodos da Capes, na qual se obteve 15 (quinze) resultados. Os critérios de busca foram: descritores e operador booleano (Violência) AND (Escola) AND (Política Pública); artigos publicados entre os anos de 2015 e 2024; idioma português; revisado por pares. Destes 15 (quinze) artigos, 07 (sete) estão relacionados à temática estudada.

Quadro 4 – Publicações consonantes com a temática no Portal de Periódicos da CAPES

Ano da publicação	Autoria	Título	Contribuições teóricas
2023	Isael de Jesus Sena; Marcelo Ricardo Pereira; Mariana Scrinzi	Rodas de conversa com adolescentes: Estratégias para lidar com conflitos na escola	Ao enfatizar estratégias de diálogo e escuta ativa para resolver conflitos, este trabalho destaca práticas inovadoras que podem complementar as políticas de enfrentamento à violência escolar, inspirando metodologias participativas e inclusivas na pesquisa em lide.
2023	Anna Karoline Cavalcante Carvalho	Inclusão da Lei Maria da Penha nas escolas à	Analisa a inclusão de

		Luz da Lei 14.164 de 2021	temas de combate à violência contra a mulher no currículo escolar, promovendo a educação em direitos humanos. A relevância está na interseção entre políticas públicas educacionais e prevenção de violência, oferecendo um modelo de como iniciativas legislativas podem ser integradas ao contexto escolar.
2022	George Francisco Corona	O impacto das narrativas na política pública educacional: uma análise Bakhtiniana	Explora como narrativas e contextos políticos moldam a implementação de políticas públicas educacionais. A análise bakhtiniana evidencia as dinâmicas discursivas que influenciam a percepção e execução de estratégias de combate à violência escolar, uma perspectiva enriquecedora para a avaliação qualitativa da pesquisa em lide.
2021	Silésia Maria Sales Passos; Jean Mac Cole Tavares Santos; Emerson Augusto De Medeiros	Violência na escola pública: o que apontam teses e dissertações (2012–2019)?	Este levantamento bibliográfico fornece um panorama abrangente da produção acadêmica recente sobre violência escolar, mapeando tendências e lacunas. A pesquisa se beneficia dessa análise, que oferece um referencial teórico consolidado para contextualizar os dados empíricos coletados em Fortaleza.
2020	Pedro Demo; Renan Antônio da Silva.	Conflitos em instituições escolares no estado de São Paulo: mediação e mediadores	Evidencia desafios na operacionalização de políticas públicas, o que complementa o foco da nossa pesquisa em avaliar as políticas públicas voltadas ao enfrentamento da violência na rede municipal de ensino em Fortaleza.
2019	José Vicente Tavares dos Santos; Elisabeth Mazeron	A violência na escola e os dilemas do controle social: uma proposta	Contribui para a compreensão das raízes

	Machado.	dialógica	culturais e sociais da violência nas escolas, destacando a importância de estratégias dialógicas para mediação e pacificação, diretamente alinhadas à análise das políticas públicas voltadas ao enfrentamento da violência na rede municipal de ensino de Fortaleza.
2015	Luciane Oliveira de Mira; Evaldo Luis Pauly	As possibilidades de redução da violência escolar: Sistema de Registro de Situações de Violências nas Escolas de Canoas	Avalia o impacto de registros sistemáticos de violência escolar no planejamento e execução de políticas de segurança pública e educação. A abordagem prática do registro de dados como ferramenta para intervenções educativas tem relevância direta para propostas de monitoramento e avaliação das políticas em Fortaleza.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Por conseguinte, a revisão de literatura, fundamentada em publicações coletadas nas bases de dados *Scielo* e Portal de Periódicos da CAPES, possibilitou a exploração de múltiplas perspectivas teóricas e metodológicas que embasam o estudo da violência escolar e as políticas públicas de enfrentamento. As obras selecionadas oferecem um panorama diversificado sobre o tema, abordando desde intervenções institucionais, como a inclusão de práticas de mediação de conflitos e rodas de conversa, até análises críticas sobre a eficácia de estratégias repressivas, como a presença policial nas escolas.

Além disso, os estudos destacam a relevância de elementos como formação continuada de professores, a integração entre políticas públicas e contextos locais, e o papel das narrativas institucionais na implementação de estratégias educacionais. Com base em evidências empíricas e teóricas, essa revisão busca ampliar o debate sobre a construção de ambientes escolares mais seguros e inclusivos, identificando tendências e lacunas que possam subsidiar futuras pesquisas e ações no campo educacional.

Deste modo, Zucco e Trindade (2024), pontuam que a violência nas escolas está profundamente relacionada ao contexto social e cultural em que as instituições estão inseridas. Os autores destacam que “o contexto escolar não pode ser analisado isoladamente, pois reflete,

em grande medida, as tensões e conflitos sociais mais amplos” (Zucco; Trindade, 2024, p. 45). A pesquisa enfatiza a importância de considerar as percepções dos professores sobre a violência, uma vez que suas experiências diretas no ambiente escolar são fundamentais para a construção de estratégias eficazes de enfrentamento e prevenção.

Além disso, Zucco e Trindade (2024) ressaltam que a gestão educacional desempenha um papel crucial na mediação de conflitos e na implementação de políticas preventivas. Os autores afirmam que “a gestão educacional deve atuar como mediadora, promovendo o diálogo entre professores, estudantes e famílias” (Zucco; Trindade, 2024, p. 52). Essa abordagem destaca a necessidade de articulação entre diferentes atores no ambiente escolar e aponta para a relevância de políticas públicas que integrem as especificidades locais com ações de longo prazo.

Por sua vez, Lopes e Rossato (2023) avaliaram o programa Escola Segura, que incluiu a presença da Polícia Militar nas escolas públicas, gerando discussões significativas sobre a eficácia de medidas coercitivas no enfrentamento da violência escolar. Os autores afirmam que “a atuação policial, embora tenha gerado um aumento na sensação de segurança, não apresentou impacto significativo na redução de casos de violência” (Lopes; Rossato, 2023, p. 33). Essa constatação evidencia a limitação de políticas públicas baseadas exclusivamente em estratégias repressivas.

Além disso, o estudo aponta que a presença policial pode alterar as dinâmicas escolares, criando um ambiente menos colaborativo. Lopes e Rossato (2023) destacam que “as políticas públicas voltadas à segurança escolar devem priorizar ações educativas e preventivas, baseadas no diálogo e na mediação de conflitos” (Lopes; Rossato, 2023, p. 40). Essa análise crítica reforça a necessidade de revisitar o papel das forças de segurança em ambientes educacionais e de buscar alternativas mais participativas e integrativas.

O estudo realizado por França, Duenhas e Gonçalves (2013) abordou os impactos da abertura de escolas públicas nos finais de semana como estratégia para reduzir a violência e melhorar a qualidade educacional. Os autores afirmam que “a ocupação das escolas durante os finais de semana promove a integração comunitária e reduz os índices de criminalidade, como vandalismo e tráfico de drogas” (França; Duenhas; Gonçalves, 2013, p. 25). A iniciativa busca transformar as escolas em centros comunitários, oferecendo atividades que aproximam a população local das instituições de ensino.

Ademais, a pesquisa destaca que tais ações contribuem para o fortalecimento de

laços sociais e para a criação de ambientes escolares mais seguros. França *et al.* (2013, p. 30) enfatizam que “o sucesso dessas iniciativas está condicionado ao apoio das políticas públicas, à infraestrutura adequada e ao envolvimento da comunidade escolar”. Esse modelo reforça a importância do planejamento conjunto entre gestores escolares, educadores e órgãos governamentais para garantir a eficácia de programas que combinam segurança e inclusão educacional.

A pesquisa executada por Chrispino e Dusi (2008), intitulada “Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz”, apresenta um modelo de políticas públicas voltado para a promoção da Cultura da Paz, com ênfase na mediação de conflitos no ambiente escolar. Segundo os autores, “[...] a mediação de conflitos no ambiente escolar é uma ferramenta poderosa para promover o diálogo e prevenir a escalada de tensões” (Chrispino; Dusi, 2008, p. 18). A pesquisa propõe que as estratégias de mediação devem ser integradas às práticas pedagógicas e articuladas às políticas educacionais.

Os autores também destacam a importância da formação continuada de professores para que possam atuar como mediadores eficazes. Chrispino e Dusi (2008, p. 23) afirmam que “capacitar os docentes para lidar com conflitos é um dos principais desafios para consolidar a Cultura da Paz nas escolas”. Esse enfoque ressalta que a implementação de políticas públicas precisa considerar o desenvolvimento das competências dos educadores, alinhando teoria e prática de forma coerente.

As “Rodas de conversa com adolescentes: Estratégias para lidar com conflitos na escola”, de Sena, Pereira e Scrinzi (2023) discutem o uso de rodas de conversa como estratégia pedagógica para lidar com conflitos no ambiente escolar. De acordo com os autores, “as rodas de conversa criam espaços de escuta ativa e diálogo, fortalecendo o vínculo entre professores e alunos” (Sena; Pereira; Scrinzi, 2023, p. 28). A prática é apresentada como uma metodologia inclusiva e participativa, que promove a empatia e a construção coletiva de soluções para os problemas escolares.

Contudo, os autores apontam que a implementação de rodas de conversa depende de capacitação docente e suporte institucional, visto que “sem apoio adequado, as rodas de conversa podem ser descontinuadas, comprometendo seus objetivos pedagógicos” (Sena; Pereira; Scrinzi, 2023, p. 31). Dessa forma, a pesquisa reforça a necessidade de incluir práticas de mediação como parte do planejamento estratégico das escolas, integrando-as às políticas públicas educacionais.

Carvalho (2023) analisa a inclusão de temas relacionados à Lei Maria da Penha no currículo escolar, destacando a importância de abordar a igualdade de gênero e a prevenção da violência contra a mulher desde a educação básica. A autora argumenta que “a inclusão curricular possibilita uma transformação social ao conscientizar crianças e jovens sobre a igualdade de gênero e a resolução de conflitos” (Carvalho, 2023, p. 15). Essa iniciativa é apresentada como uma forma de promover os direitos humanos e combater a cultura de violência de forma estrutural.

No entanto, Carvalho (2023) aponta que a implementação dessa política enfrenta desafios como a resistência de alguns setores da sociedade e a falta de formação específica para os professores. A autora destaca que “a formação docente é essencial para que os educadores abordem temas sensíveis de forma adequada e construtiva” (Carvalho, 2023, p. 18). A pesquisa sugere que uma articulação entre políticas públicas, capacitação profissional e engajamento comunitário é fundamental para o sucesso dessa iniciativa.

Por outro lado, Corona (2022) explora como as narrativas políticas influenciam a formulação e implementação de políticas públicas educacionais, utilizando uma perspectiva bakhtiniana. O autor afirma que “as narrativas políticas moldam não apenas a percepção pública das políticas educacionais, mas também sua aceitação e legitimidade” (Corona, 2022, p. 33). A pesquisa analisa as interações entre discursos institucionais e práticas escolares, evidenciando os desafios de alinhar intenções políticas às realidades educacionais.

Aponta também que a desconexão entre as narrativas oficiais e as práticas escolares pode gerar resistências que comprometem a eficácia das políticas. Segundo Corona (2022, p. 36), “as políticas públicas só alcançam resultados efetivos quando dialogam com as necessidades e experiências dos atores envolvidos”. Essa análise reforça a importância de considerar as múltiplas vozes presentes no campo educacional durante a formulação de políticas públicas.

Já as dissertações e teses depositadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) acerca do tema “violência na escola pública”, foram objeto de estudo de Passos, Santos e Medeiros (2021), cuja compilação resultou em 16 trabalhos acadêmicos, no marco temporal 2012 a 2019, como demonstrado no Quadro 3. Esclarece-se que para manter o alinhamento temporal das buscas realizadas nas outras plataformas, manteve-se produções ocorridas a partir do ano de 2015.

Passos, Santos e Medeiros (2021) realizam uma análise bibliográfica de teses e

dissertações sobre violência escolar produzidas entre 2012 e 2019. Os autores destacam que “o mapeamento das pesquisas realizadas fornece um referencial teórico consolidado para novas investigações” (Passos; Santos; Medeiros, 2021, p. 37). A pesquisa identifica tendências e lacunas no campo acadêmico, apontando para a necessidade de aprofundar análises sobre políticas públicas e práticas escolares.

Ademais, o estudo ressalta que os resultados obtidos em pesquisas acadêmicas devem ser mais bem integrados à formulação de políticas públicas. Segundo os autores, “há uma lacuna significativa em estudos que avaliem o impacto direto das políticas públicas no enfrentamento da violência escolar” (Passos; Santos; Medeiros, 2021, p. 39). A análise evidencia a importância de uma abordagem interdisciplinar que articule teoria e prática no enfrentamento da violência no ambiente escolar, conforme demonstrado no Quadro 5.

Quadro 5 – Publicações consonantes com a temática na BDTD

Título	Objeto do Estudo	Metodologia	Instituição/ Ano	Autor/a
Violência contra a escola: Repercussões Curriculares – o olhar do Conselho de Escola numa escola municipal de Santo André	Apresentar uma análise das situações de violência praticadas contra a escola, identificar as ações e como são abordadas no currículo	Abordagem qualitativa, análise documental e entrevistas semiestruturadas com os membros do Conselho da Escola	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. 2015. Dissertação	Marli Luiza de Sousa
Os conflitos em ambientes escolares: um olhar além da superfície	Estudar os conflitos entre alunos e as formas de resolução, através da percepção dos sujeitos escolares	Revisão de literatura e investigação qualitativa com observações e entrevistas sobre conflitos entre alunos	Universidade Estadual Paulista – UNESP. 2019. Dissertação	Lilian Rodrigues Martins Pereira
Violência na Escola Pública? O estudo de uma realidade no Município de Franca/SP	Analisar as diferentes manifestações e causas da violência na escola	Levantamento bibliográfico e Documental nas delegacias e prefeituras da região	Universidade Estadual Paulista – UNESP. 2015. Dissertação	Marília Borges Diogo
Violência nas escolas e políticas públicas: um estudo sobre a formulação do Sistema de Proteção Escolar e Cidadania	Entender como são formuladas as políticas públicas sobre violência na escola	Revisão da literatura e estudo de caso sobre o processo de formulação do Sistema de Proteção Escolar e Cidadania	Escola de Administração de Empresas de São Paulo – FGV. 2015. Dissertação	Patrícia de Oliveira Nogueira Pröglhöf
Mediação de	Investigar as ações	Curso de extensão	Universidade	Ivonete Afonso

conflitos como estratégia de prevenção da violência na escola	para a prevenção da violência na escola	de 40 horas com um grupo de professores do 5º ao 9º ano, com ênfase na pesquisa intervencionista, tipo pedagógica	Federal do Pampa – UNIPAMPA. 2018. Dissertação	Jodar
Construção coletiva de regras e resolução de conflitos: contribuições para o enfrentamento da violência entre os alunos	Investigar se ações como a constituição coletiva de regras e a resolução de conflitos contribuem para diminuir a violência na escola	Encontros de formação com os professores e coleta de dados por áudios e textos com abordagem qualitativa na análise do material	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. 2017. Dissertação	Eliane Pinheiro Fernandes
Indisciplina e violência na escola: concepções e discursos de educadores	Analisar o discurso de educadores a respeito do conflito, da indisciplina e/ou violência na escola e investigar se essas concepções se refletem em suas práticas	Pesquisa qualitativa, com análise documental – levantamento de casos de indisciplina e violência. Entrevistas com a equipe gestora da escola e professores	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. 2016. Dissertação	Ariel Cristina Gatti Vergna
Violência nas Escolas: reflexões a partir do cotidiano da RME de Caxias do Sul-RS	Compreender os fatores geradores, bem como as manifestações de violência na Rede Municipal de Ensino, com base nos alunos	Análise de dados do Comitê Interno de Prevenção a Violência na escola, estado da arte sobre a temática e análise de 132 questionários de alunos	Universidade de Caxias do Sul – UCS/RS. 2017. Dissertação	Rubia de Paula Bamberg
O território da incivilidade na manifestação da violência escolar: um olhar nas violências intramurais	Expor e analisar o fenômeno da violência e suas ramificações dentro do espaço escolar se utilizando dos olhares da gestão escolar, coordenação pedagógica, docentes e discentes	Pesquisa qualitativa e revisão bibliográfica, questionário com perguntas abertas e fechadas	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. 2016. Dissertação	Gustavo Rodrigues Silva
A escola às avessas: sujeito e instituição escolar no contexto da violência do bullying	Investigar a manifestação do <i>bullying</i> nas escolas e a relação que estabelece com o discurso capitalista pós-moderno, a cultura escolar e a	Pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental (análise das fichas ou ocorrência disciplinar)	Universidade de Fortaleza – UNIFOR/CE. 2015. Tese.	Marcos Aurélio Patrício de Ribeiro

	Subjetividade dos sujeitos provocadores			
Violência e Tolerância na Escola: perspectiva das produções acadêmicas	Identificar como a violência na escola tem sido estudada cientificamente com o objetivo de compreender se a violência na escola tem sido tolerada e se tal tolerância tem sido alvo dos pesquisadores	Pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. 2015. Tese	Tânia Marsiglia
Estratégia da gestão escolar de enfrentamento a violência: uma análise da implantação do PROERD numa escola na rede pública estadual no Amazonas	Analisar quais as ações da gestão escolar para o enfrentamento da violência escolar diante do comportamento agressivo de adolescentes e jovens	Pesquisa qualitativa e aplicação de questionário com perguntas abertas	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. 2015. Dissertação	Rosângelo Fernandes de Assis

Fonte: Passos, Santos e Medeiros (2021).

A análise das produções acadêmicas sobre violência escolar evidencia a complexidade desse fenômeno e a diversidade de abordagens adotadas para compreendê-lo. As teses e dissertações elencadas no Quadro 3 exploram desde as causas e manifestações da violência até estratégias de mediação e políticas públicas voltadas para seu enfrentamento. Além disso, fica evidente a necessidade de ações que envolvam toda a comunidade escolar, promovendo o diálogo e a construção coletiva de soluções.

Ao investigar diferentes perspectivas, essas pesquisas contribuem para uma compreensão mais ampla do problema, destacando tanto a influência do contexto social quanto o papel da gestão escolar na criação de ambientes mais seguros e inclusivos. A seguir, discorre-se acerca dos principais achados de cada estudo, ressaltando suas contribuições para o debate sobre a violência no ambiente educacional.

Em primeiro lugar, Ribeiro (2015) analisou a manifestação do bullying nas escolas e sua relação com o discurso capitalista pós-moderno, demonstrando que a competição exacerbada e a fragilidade dos laços sociais contribuem para a intensificação da violência entre os estudantes. Além disso, o estudo revelou que a banalização da violência, a ausência de culpa e a impunidade são fatores que agravam o problema. Assim, a pesquisa concluiu que a violência escolar, muitas vezes negligenciada pelas instituições, se torna um meio de reconhecimento

social dentro da cultura escolar contemporânea.

Da mesma forma, Fernandes (2017) investigou a construção coletiva de regras e a mediação de conflitos como estratégias para a redução da violência escolar, evidenciando que a participação dos alunos na elaboração das normas contribui significativamente para um ambiente mais harmonioso. Nesse sentido, a pesquisa demonstrou que, ao serem incentivados a resolver conflitos por meio do diálogo, os estudantes desenvolvem maior autonomia moral. Como resultado, houve uma redução nos episódios de agressão física e verbal, fortalecendo, assim, o respeito mútuo e a cooperação dentro do ambiente escolar.

Por outro lado, Vergna (2016) explorou as concepções de educadores sobre indisciplina e violência na escola, apontando que a ausência de consenso entre gestores e docentes dificulta a implementação de estratégias eficazes. Enquanto a equipe gestora associa a indisciplina à dificuldade de aprendizagem, os professores percebem que o desrespeito entre alunos é o principal fator desencadeador da violência. Além disso, a pesquisa revelou que, em muitas instituições, os casos de violência são minimizados ou ocultados, o que impede um enfrentamento adequado e eficaz do problema.

Além dessas investigações, Jodar (2018) analisou a mediação de conflitos como estratégia de prevenção da violência escolar e destacou a importância da formação de mediadores dentro das instituições de ensino. A pesquisa demonstrou que o diálogo e a construção coletiva de soluções contribuem para a diminuição dos conflitos e para o fortalecimento da cultura da paz. Como consequência, os professores que participaram da pesquisa relataram uma melhora no clima escolar e na convivência entre os alunos, evidenciando a relevância da mediação como ferramenta pedagógica para a resolução de conflitos.

De maneira complementar, Silva (2016) investigou a violência escolar sob a perspectiva da incivilidade, apontando que a falta de envolvimento dos alunos na construção de um espaço coletivo favorece o aumento das tensões dentro da escola. Conforme os resultados, a ausência de pertencimento e a precariedade das relações sociais no ambiente escolar intensificam a manifestação da violência intramuros. Dessa forma, o estudo concluiu que a criação de espaços de diálogo e participação dos estudantes na tomada de decisões pode minimizar os conflitos e promover um ambiente mais seguro e democrático.

Ainda nessa perspectiva, Pröglhöf (2015) analisou as políticas públicas voltadas à segurança escolar e constatou que, embora algumas iniciativas tenham introduzido avanços na

abordagem da violência, essas ações ainda são marcadas por um modelo reativo. Com efeito, a pesquisa revelou que a formulação dessas políticas ocorre de forma incremental, sem promover mudanças estruturais que possam garantir a efetiva redução da violência no ambiente escolar. Assim, o estudo sugere a necessidade de uma abordagem mais abrangente e integrada entre escola, comunidade e poder público para enfrentar esse desafio de maneira eficaz.

Por fim, Bamberg (2017) enfatizou que a naturalização da violência nas relações escolares impede a percepção de sua gravidade, tornando-a parte do cotidiano de estudantes e professores. De acordo com os resultados, múltiplos fatores contribuem para a perpetuação da violência escolar, desde a falta de espaços para escuta ativa dos alunos até a ausência de estratégias preventivas eficazes. Diante disso, a pesquisa concluiu que a implementação de programas que promovam o envolvimento da comunidade escolar e a valorização das relações interpessoais pode ser um caminho promissor para a redução dos índices de violência e para a construção de uma cultura de respeito e cooperação nas escolas.

Além disso, Assis (2015) analisou as estratégias da gestão escolar para o enfrentamento da violência, tendo como foco a implementação do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) em uma escola da rede pública do Amazonas. A pesquisa revelou que a participação ativa da gestão, aliada ao envolvimento da comunidade e da polícia, pode contribuir para a redução dos conflitos e para a promoção de um ambiente escolar mais seguro. No entanto, constatou-se que a efetividade dessas ações ainda é limitada pela falta de integração entre as políticas educacionais e as demandas locais.

Por outro lado, Marsiglia (2015) investigou a relação entre violência e tolerância na escola, destacando que a normalização da violência no ambiente educacional reflete um problema social mais amplo. A pesquisa evidenciou que a passividade diante da violência escolar pode ser explicada pela falta de ações concretas para seu enfrentamento, reforçando a necessidade de políticas públicas que priorizem a segurança e o bem-estar dos estudantes. Dessa forma, conclui-se que a tolerância passiva à violência contribui para sua perpetuação e dificulta sua erradicação.

Além disso, Sousa (2015) abordou a violência contra a escola, destacando que os ataques a professores e à infraestrutura escolar são reflexos da desvalorização do ambiente educacional. Os resultados indicam que a violência contra a escola não se manifesta apenas por meio de agressões físicas, mas também pelo vandalismo, ameaças e depredação do patrimônio. Assim, a pesquisa conclui que é essencial fortalecer o vínculo entre escola, família e

comunidade para enfrentar essa problemática.

De maneira similar, Pereira (2019) analisou os conflitos em ambientes escolares, ressaltando que a falta de formação dos docentes para lidar com situações de violência compromete a eficácia das intervenções. A pesquisa apontou que a ausência de suporte psicológico para professores e estudantes contribui para a ampliação dos problemas de convivência no espaço escolar. Diante disso, o estudo sugere que a formação continuada e o investimento em práticas de mediação podem auxiliar na construção de um ambiente mais pacífico e colaborativo.

Por fim, Diogo (2019) investigou a violência na escola pública do município de Franca, evidenciando que os índices de violência estão diretamente relacionados às condições socioeconômicas da comunidade escolar. A pesquisa demonstrou que escolas localizadas em áreas de vulnerabilidade social apresentam maior incidência de violência, tanto entre alunos quanto contra professores e funcionários. Assim, o estudo reforça a necessidade de políticas públicas voltadas à promoção da equidade educacional e à redução das desigualdades sociais como forma de mitigar a violência escolar.

À luz da literatura consultada, constata-se que a violência nas escolas demanda ações que transcendam os modelos repressivos tradicionais adotados por muitas políticas públicas. A partir da análise de Lopes e Rossato (2023), depreende-se que a presença de agentes de segurança no espaço escolar não resulta em impactos significativos na redução dos índices de violência. Essa constatação leva à compreensão de que abordagens punitivas pouco dialogam com as dinâmicas sociais complexas que perpassam o cotidiano escolar, sendo necessário considerar fatores estruturais e contextuais para a formulação de estratégias mais eficazes.

Em continuidade a esse raciocínio, compreende-se, com base nos dados de Zucco e Trindade (2024), que a escola reflete diretamente as tensões e desigualdades presentes na sociedade em que está inserida. Os conflitos vivenciados no ambiente escolar não se originam exclusivamente em seu interior, mas se articulam com problemáticas sociais mais amplas. A análise dessas contribuições sugere que o enfrentamento da violência escolar exige políticas públicas sensíveis às realidades locais e que incorporem a escuta dos profissionais da educação como parte fundamental do processo de formulação e avaliação das ações.

De forma correlata, os estudos de França, Duenhas e Gonçalves (2013) indicam que o uso ampliado do espaço escolar pode contribuir para a construção de ambientes mais seguros e integradores. A abertura das escolas aos finais de semana, por exemplo, revela-se eficaz na

promoção de vínculos entre a instituição e a comunidade. Esses achados reforçam a importância de práticas que considerem a função social da escola, indo além das atividades curriculares e promovendo a convivência, o pertencimento e o fortalecimento das relações comunitárias no território escolar.

Partindo-se dessa premissa, observa-se que a formação continuada dos professores ocupa lugar central na construção de estratégias de enfrentamento da violência escolar. Carvalho (2023) destaca que iniciativas como a inclusão de temáticas sensíveis nos currículos escolares só ganham efetividade quando acompanhadas de processos formativos que qualifiquem a prática pedagógica. Essa leitura reforça a necessidade de políticas públicas que reconheçam a importância da qualificação docente, não como elemento acessório, mas como parte integrante da estrutura institucional voltada à prevenção de conflitos.

Em contrapartida às estratégias baseadas no controle, as metodologias participativas ganham destaque na literatura pela capacidade de promover escuta e diálogo no ambiente escolar. Sena, Pereira e Scrinzi (2023) evidenciam que as rodas de conversa fortalecem os vínculos entre professores e estudantes, criando espaços de acolhimento e mediação. No entanto, a análise desses dados mostra que, na ausência de condições estruturais e apoio institucional, tais práticas tendem a perder continuidade e eficácia, revelando limites importantes na implementação de políticas educacionais voltadas à convivência democrática.

À vista disso, a análise das pesquisas sistematizadas por Passos, Santos e Medeiros (2021) permite identificar um descompasso entre a formulação das políticas públicas e sua concretização nas escolas. A constatação de que muitas estratégias carecem de efetividade por desconsiderarem as realidades do cotidiano escolar indica a urgência de uma reorientação no planejamento das ações. Com base nesses achados, conclui-se que o enfrentamento da violência no espaço escolar deve estar ancorado na articulação entre diagnóstico situado, participação dos sujeitos escolares e coerência entre discurso político e prática pedagógica.

2.5 Breves notas sobre as políticas públicas de enfrentamento à violência escolar

A Lei Federal nº 13.431/2017 estabelece diretrizes para a proteção de crianças e adolescentes em situações de violência, incluindo aquelas no ambiente escolar. Embora não trate especificamente da violência contra professores, destaca a necessidade de ambientes seguros e acolhedores para todos os envolvidos (Brasil, 2017).

Além disso, a violência contra professores é uma questão relevante, principalmente em escolas públicas, devido ao impacto na qualidade do ensino e no clima escolar. Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforça a responsabilidade do Estado em proteger contra abusos físicos, psicológicos e sexuais, enfatizando o papel da escola na promoção de uma cultura de paz e no envolvimento da comunidade escolar na prevenção da violência (Brasil, 1990).

O relatório mais recente da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), “Global Status Report on Preventing Violence Against Children 2020”, destaca que até um bilhão de crianças são afetadas pela violência em todo o mundo, incluindo no ambiente escolar. Essa violência, embora previsível e evitável, ainda não é abordada de forma eficaz em muitos contextos. O documento ressalta a importância da implementação de estratégias baseadas em evidências, como as delineadas no pacote INSPIRE, que inclui medidas para prevenir a violência em escolas por meio de políticas educativas e suporte à comunidade escolar (OMS, 2020).

Nesse sentido, ao adentrar no relatório da OMS (2020), torna-se evidente que a violência contra crianças, em especial no espaço escolar, não pode ser compreendida de forma isolada, mas sim como um fenômeno que demanda respostas articuladas entre diferentes setores sociais. O pacote INSPIRE, citado no documento, evidencia a necessidade de ações intersetoriais que envolvam família, escola, comunidade e poder público em estratégias integradas de prevenção, monitoramento e acompanhamento dos casos. Assim, investir em políticas educativas, capacitação docente, fortalecimento das redes de proteção e promoção de uma cultura de paz nas escolas revela-se como caminho imprescindível para reduzir as vulnerabilidades e assegurar o direito de crianças e adolescentes a um ambiente escolar seguro e inclusivo (OMS, 2020).

No âmbito nacional, o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Lei nº 13.185/2015) apresenta diretrizes para a prevenção e combate ao *bullying*, promovendo a capacitação de educadores e a disseminação de campanhas educativas (Brasil, 2015). Paralelamente, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas que incluem a promoção da educação inclusiva e do respeito à diversidade, enquanto as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos reforçam o compromisso com uma educação voltada à promoção de direitos humanos e à convivência pacífica (Brasil, 2012; Brasil, 2014).

Além das políticas específicas de prevenção e enfrentamento, é importante destacar

que a prática de intimidação sistemática passou a ter respaldo também no âmbito penal. A Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024, incluiu no Código Penal brasileiro o crime de *bullying*, estabelecendo penas para quem praticar intimidação reiterada que cause sofrimento físico, psicológico, social ou econômico à vítima. Essa alteração legislativa reflete um avanço no ordenamento jurídico nacional, pois reconhece a gravidade do fenômeno e busca responsabilizar legalmente os agressores, conferindo maior proteção às crianças e adolescentes. Ao criminalizar o *bullying*, o Estado reforça a necessidade de uma resposta mais rigorosa e articulada, complementando as medidas educativas e preventivas já existentes, e ampliando o alcance das políticas públicas voltadas à promoção de um ambiente escolar seguro e respeitoso (Brasil, 2024).

No nível local, a Prefeitura de Fortaleza tem buscado consolidar uma política educacional voltada à prevenção da violência e à promoção da convivência pacífica, por meio de ações integradas que envolvem escolas, famílias e comunidade. Desde 2013, a criação da Célula de Mediação Social e Cultura de Paz (CEMES), vinculada à Secretaria Municipal da Educação, representa um marco importante nesse processo, pois institucionaliza a mediação de conflitos como estratégia pedagógica e de gestão escolar.

A CEMES desenvolve programas de formação continuada para professores e gestores, oficinas de sensibilização para estudantes, campanhas educativas e ações comunitárias voltadas à cultura de paz. Além disso, atua diretamente no acompanhamento das escolas que enfrentam maiores índices de conflitos, promovendo rodas de conversa, práticas restaurativas e articulação com a rede intersetorial de proteção à criança e ao adolescente.

De acordo com o Relatório Anual da CEMES, mais de uma centena de unidades escolares já receberam formações específicas sobre mediação e direitos humanos, contribuindo para a redução de episódios de violência e para o fortalecimento de vínculos afetivos e de cooperação entre os membros da comunidade escolar (Fortaleza, 2023). Essas iniciativas reforçam a compreensão de que o enfrentamento da violência não se resume a medidas punitivas, mas demanda a construção coletiva de ambientes mais inclusivos, dialógicos e democráticos, capazes de transformar as relações sociais dentro e fora do espaço escolar.

A formação contínua de educadores é um processo permanente de aperfeiçoamento que possibilita ao docente desenvolver competências para enfrentar os desafios da escola contemporânea. No combate à violência escolar, ela assume papel estratégico ao oferecer ferramentas para a mediação de conflitos, a valorização da diversidade e a promoção de uma

convivência respeitosa. Nesse sentido, as ações do Ministério da Educação (MEC), alinhadas às recomendações da OMS, e as iniciativas da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), por meio da Célula de Mediação Social e Cultura de Paz (CEMES), contribuem de forma articulada para consolidar uma cultura de paz nas escolas, fortalecendo a atuação de professores e gestores na construção de ambientes seguros e inclusivos (OMS, 2020; Noleto, 2010; Fortaleza, 2023).

Além dessas iniciativas, experiências internacionais oferecem importantes contribuições ao enfrentamento da violência escolar. O Programa KiVa, desenvolvido na Finlândia pela Universidade de Turku, tornou-se um modelo internacional de enfrentamento ao bullying escolar. Sua proposta articula três eixos centrais: a formação de professores para identificar precocemente situações de violência, o envolvimento ativo de estudantes como agentes de apoio às vítimas e a implementação de atividades pedagógicas que estimulam empatia e cooperação entre os colegas.

Avaliações independentes realizadas desde 2007 evidenciam que o programa reduziu de forma expressiva a incidência de bullying nas escolas finlandesas, além de melhorar o clima escolar e a sensação de pertencimento dos alunos. Esse resultado demonstra que estratégias bem estruturadas, baseadas em evidências científicas, podem transformar significativamente o ambiente educacional e inspirar outros países a adotar práticas semelhantes (Kärnä *et al.*, 2011).

O *Whole School Approach*, por sua vez, adotado em países como Reino Unido e Canadá, reforça a ideia de que a prevenção da violência deve ser incorporada de maneira transversal ao cotidiano escolar. A proposta sustenta que não basta intervir pontualmente em situações de conflito, sendo necessário que toda a comunidade escolar – gestores, professores, estudantes, famílias e parceiros locais – participe de um processo coletivo de construção de um ambiente seguro e inclusivo.

Esse modelo prevê a integração de políticas de convivência ao currículo, a capacitação contínua dos profissionais, a criação de canais acessíveis de denúncia e acompanhamento e o fortalecimento da cultura de diálogo e respeito. Relatórios internacionais destacam que, ao envolver toda a estrutura escolar e a comunidade externa, o *Whole School Approach* promove mudanças duradouras, diminuindo os índices de violência e ampliando o engajamento cívico dos estudantes (UNESCO, 2017).

Por outro lado, o Programa Escolas Seguras e Inclusivas, apoiado pela Organização

dos Estados Americanos (OEA), foi concebido como uma estratégia regional para enfrentar a violência escolar e promover a permanência dos estudantes em sala de aula. Implementado no México e em países da América Central, o programa combina três dimensões fundamentais: práticas pedagógicas voltadas ao respeito e à cidadania, atividades comunitárias que fortalecem o vínculo entre escola e território e a consolidação de uma rede intersetorial de proteção social.

Avaliações preliminares indicam que tais medidas contribuíram não apenas para a redução dos índices de violência juvenil, mas também para a diminuição da evasão escolar, ao criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo. A experiência evidencia que políticas sociais e educacionais, quando articuladas, alcançam maior efetividade do que ações isoladas e fragmentadas (OEA, 2015).

Retomando o cenário nacional, tem-se o Programa Saúde na Escola (PSE), o qual representa uma iniciativa intersetorial relevante no Brasil, fruto da parceria entre os Ministérios da Saúde e da Educação. O programa tem como objetivo integrar ações de promoção da saúde e prevenção de agravos ao contexto escolar, reconhecendo a relação direta entre bem-estar físico, emocional e aprendizagem.

Entre as suas diretrizes, destacam-se o incentivo à saúde mental, o combate a diversas formas de violência, a valorização da diversidade e a promoção de hábitos saudáveis. Ao articular políticas públicas de saúde e educação, o PSE fortalece a rede de proteção em torno da escola, possibilitando a identificação precoce de situações de vulnerabilidade e o encaminhamento adequado dos casos. Essa aproximação entre setores amplia a capacidade de resposta às demandas escolares e favorece a construção de um ambiente mais seguro e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil, 2017).

Já a Justiça Restaurativa nas Escolas constitui uma experiência inovadora no Brasil, implementada em estados como São Paulo e Rio Grande do Sul, com o objetivo de transformar a maneira como a comunidade escolar lida com situações de conflito. Em vez de adotar medidas punitivas tradicionais, essa abordagem privilegia o diálogo, a corresponsabilização e a reparação de danos, permitindo que vítimas e agressores participem ativamente da construção de soluções.

Círculos restaurativos e rodas de conversa são utilizados como ferramentas para restabelecer laços de confiança e fortalecer vínculos entre estudantes, professores e famílias. Avaliações mostram que essa metodologia contribui para reduzir episódios de violência, melhorar o clima escolar e promover valores como empatia, solidariedade e respeito,

consolidando-se como uma alternativa eficaz e humanizadora às práticas disciplinares convencionais (CNJ, 2019).

Por outro lado, o Ministério Público, em diferentes esferas federativas, também tem desempenhado papel estratégico na prevenção e no enfrentamento da violência escolar, ampliando sua atuação para além da dimensão punitiva. Em nível nacional, destaca-se o Programa Ministério Público pela Educação (MPEduc), conduzido pelo Ministério Público Federal em parceria com Ministérios Públicos Estaduais. A iniciativa busca monitorar a efetividade das políticas públicas educacionais por meio de visitas técnicas, audiências públicas e recomendações administrativas. Ao incorporar a violência escolar em sua agenda, o programa fortalece a integração entre escolas, famílias e gestores, ampliando o compromisso com ambientes seguros e inclusivos (MPF, 2018).

No Distrito Federal, o Programa Paz nas Escolas, coordenado pelo Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT), evidencia a importância da articulação entre órgãos de justiça e instituições educacionais. O programa promove palestras, oficinas, rodas de conversa e grupos reflexivos, incentivando práticas restaurativas como alternativa às medidas disciplinares tradicionais. Relatórios apontam que a iniciativa tem contribuído para a redução de casos de bullying e para o fortalecimento da cultura de paz, envolvendo toda a comunidade escolar no processo de transformação das relações (MPDFT, 2021).

No Ceará, o Centro de Apoio Operacional da Educação (CAOEDUC), vinculado ao Ministério Público Estadual (MPCE), tem desenvolvido ações em parceria com a Secretaria da Educação (SEDUC) e a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME). Entre as medidas estão a fiscalização da execução das políticas educacionais, a orientação de gestores escolares e o incentivo à adoção de projetos pedagógicos voltados à convivência pacífica. Essa atuação fortalece a rede intersetorial de proteção às crianças e adolescentes, ampliando a efetividade das políticas públicas no combate à violência escolar (MPCE, 2022).

Essas experiências mostram que o Ministério Público vem assumindo um papel de parceiro estratégico das escolas, atuando não apenas como órgão fiscalizador, monitoramento, orientação, formação e articulação comunitária, o MP contribui para ampliar a rede de proteção de crianças e adolescentes e consolidar a escola como espaço de cidadania e cultura de paz. Dessa forma, reafirma-se a compreensão de que o enfrentamento da violência escolar deve ser construído de forma coletiva, integrada e permanente.

Diante desse panorama, pode-se concluir que o enfrentamento da violência escolar

exige a articulação entre legislações, programas nacionais, iniciativas locais, experiências internacionais e a atuação de órgãos de controle, como o Ministério Público.

A análise das diferentes ações revela que a efetividade dessas políticas depende de sua integração, de forma que medidas legais, práticas pedagógicas, projetos comunitários e estratégias restaurativas não funcionem isoladamente, mas componham uma rede de proteção ampla e consistente. Assim, a construção de ambientes escolares seguros e inclusivos passa necessariamente pelo fortalecimento da formação docente, pela valorização da diversidade e pela participação ativa de toda a comunidade escolar, reafirmando a escola como espaço central de promoção da cultura de paz e dos direitos humanos.

3 A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

As discussões acerca de políticas públicas tornam-se cada vez mais importantes para o aperfeiçoamento das ações do Estado e para a melhoria da qualidade de vida da população. Igual importância deve ser dispensada ao planejamento governamental, a fim de elucidar as ações desde a proposição da agenda até a sua avaliação. Dadas as características peculiares do Brasil, por ser um país com marcantes diferenças geográficas, culturais e econômicas, muitas vezes dificulta ou até mesmo impossível realizar planos, ou programas nacionais, sem considerar a heterogeneidade do país.

Bacelar (2000), lembra, no entanto, que antes de se pensar ações visando a melhoria da qualidade de vida da população, se faz necessário entender que Estado de hoje é fruto das heranças e traços que foram se fixando no percurso da história, onde a economia prevalece em detrimento do social, dando ao Estado um status de fazedor e não de regulador de políticas públicas (Bacelar, 2000).

As políticas públicas representam um dos pilares fundamentais da organização estatal, sendo direcionadas para atender demandas sociais e assegurar o bem-estar coletivo. Como destaca Dye (1984, p. 3), “política pública é o que o governo decide fazer ou deixar de fazer”, definindo a amplitude e a responsabilidade do poder público em seu compromisso com a sociedade.

No campo educacional, as políticas públicas visam não apenas garantir o acesso à educação, mas também promover equidade e qualidade no processo de ensino-aprendizagem, além de enfrentar as desigualdades históricas que permeiam o sistema educacional brasileiro. Souza (2006, p. 24) complementa que “as políticas públicas refletem a soma das atividades do governo que influenciam diretamente a vida dos cidadãos”. Essa definição sublinha o impacto significativo dessas ações nas condições de vida da população, especialmente em um país marcado por profundas desigualdades regionais e socioeconômicas. Contudo, a eficácia dessas políticas depende de um processo contínuo e sistemático de avaliação que assegure sua adequação às realidades e necessidades locais.

A educação, sendo um direito constitucional e um dos pilares do desenvolvimento social, requer políticas públicas que considerem as diversidades regionais, culturais e econômicas do Brasil. Saviani (2008, p. 9) argumenta que “as políticas públicas educacionais

são ações ou inações do Estado que visam transformar o sistema de ensino, por meio de planejamentos estratégicos voltados para o atendimento das demandas sociais”.

Nesse sentido, essas políticas não devem ser compreendidas como intervenções isoladas, mas como estratégias integradas que buscam promover equidade e inclusão em um sistema historicamente excludente. É fundamental que a formulação de políticas seja acompanhada por processos de avaliação capazes de identificar lacunas, medir impactos e reorientar ações.

Rodrigues (2011, p. 57) reforça essa perspectiva ao destacar que “a avaliação de políticas públicas educacionais deve considerar não apenas os resultados quantitativos, mas também os aspectos qualitativos e contextuais que refletem a complexidade das dinâmicas sociais”. Dessa forma, a educação é vista como um campo em constante transformação, exigindo políticas públicas que se adaptem às mudanças e promovam o desenvolvimento humano em sua plenitude.

No contexto das políticas públicas, a avaliação emerge como um elemento indispensável para assegurar a eficiência, eficácia e efetividade das ações governamentais. Nanni e Santos Filho (2016, p. 126) destacam que “a avaliação é um instrumento fundamental para monitorar a elaboração, execução e resultados das políticas públicas, fornecendo informações essenciais para a tomada de decisões mais acertadas”. Esse processo, no entanto, não deve ser entendido apenas como um controle técnico-administrativo, mas como um componente estratégico que envolve análise crítica, aprendizado institucional e transparência.

Rodrigues (2011, p. 60) complementa que “uma avaliação em profundidade deve incluir o conteúdo da política, sua trajetória institucional, o contexto de formulação e os fatores temporais e territoriais que condicionam sua implementação”. Esse enfoque ressalta a importância de compreender as políticas públicas em suas múltiplas dimensões, valorizando tanto os aspectos técnicos quanto as ressignificações feitas pelos diferentes atores sociais.

Um dos aspectos centrais da avaliação de políticas públicas é sua capacidade de oferecer diagnósticos precisos que orientem o planejamento e a formulação de ações mais efetivas. Souza (2010, p. 20) explica que “o diagnóstico adequado é essencial para compreender os problemas estruturais e estabelecer prioridades com base em evidências concretas”. Essa etapa inicial é crucial para evitar formulações inadequadas e garantir que as políticas atendam de forma eficaz às demandas mais urgentes da sociedade.

Além disso, o diagnóstico não se limita a uma identificação técnica de problemas,

mas deve considerar as especificidades locais e os contextos sociais em que as políticas serão implementadas. Como aponta Mello (2024, p. 3), “a avaliação diagnóstica, quando bem conduzida, oferece um panorama claro das necessidades e potencialidades, permitindo maior alinhamento entre os objetivos governamentais e as realidades locais”. Dessa maneira, o diagnóstico serve como base para a construção de políticas públicas mais sensíveis às diversidades regionais e mais coerentes com os princípios de justiça social.

Durante a implementação das políticas públicas, a avaliação formativa desempenha um papel essencial ao monitorar e orientar as ações em andamento. Saviani (2008, p. 9) afirma que “acompanhar continuamente a execução das políticas públicas é crucial para identificar desvios e promover ajustes em tempo hábil, garantindo que os objetivos propostos sejam alcançados”. Esse tipo de avaliação fortalece a gestão pública, assegurando que as metas estabelecidas sejam mantidas e que os recursos sejam utilizados de maneira eficiente.

No entanto, para ser eficaz, a avaliação formativa deve contar com indicadores claros e processos participativos que envolvam os atores diretamente impactados pelas políticas. Vieira (1997, p. 18) destaca que “a avaliação participativa promove maior engajamento da sociedade civil, ampliando a legitimidade das políticas públicas e fortalecendo os princípios democráticos”. Essa abordagem reforça a importância de considerar as percepções e demandas das comunidades atendidas, promovendo maior aderência às ações governamentais e aumentando sua efetividade.

Já a avaliação somativa se concentra nos resultados das políticas públicas, permitindo uma análise crítica de sua eficácia e impacto. Nanni e Santos Filho (2016, p. 127) enfatizam que “a avaliação somativa possibilita o confronto entre os resultados alcançados e as metas estabelecidas, oferecendo subsídios para a reorientação de ações futuras”. Essa etapa é crucial não apenas para medir os impactos das políticas, mas também para consolidar um processo de *accountability* que promova maior transparência e confiança na gestão pública.

Moraes (2010, p. 30) reforça que “avaliar políticas públicas educacionais requer uma análise que integre os resultados quantitativos e qualitativos, considerando os impactos sociais e culturais”. Dessa forma, a avaliação somativa não se limita a medir indicadores de desempenho, mas também busca compreender como as políticas transformaram, ou não, as condições de vida das populações atendidas.

A abordagem teórico-analítica proposta por Stephen Ball e colaboradores proporciona um arcabouço conceitual robusto para a avaliação de políticas públicas

educacionais. Segundo Ball (1994, p. 19), “as políticas públicas não devem ser analisadas apenas como textos formais, mas como práticas sociais dinâmicas que são constantemente reinterpretadas pelos atores envolvidos em sua implementação”.

Essa perspectiva destaca que as políticas não podem ser vistas como estáticas, mas como processos moldados pelos contextos de influência, produção de texto e prática. Rodrigues (2011, p. 60) reforça essa visão ao afirmar que “a análise de políticas públicas deve considerar os deslocamentos históricos e culturais que condicionam sua formulação e implementação”. Assim, avaliar políticas públicas exige um olhar crítico que considere as interações entre os atores, os interesses em disputa e os resultados esperados.

Além da dinâmica contextual, a avaliação de políticas públicas educacionais deve abordar os desafios estruturais que impactam sua implementação. Souza (2010, p. 22) observa que “as desigualdades regionais no Brasil tornam necessária uma avaliação que considere as diferenças de infraestrutura, formação docente e condições socioeconômicas das comunidades atendidas”.

Essas desigualdades frequentemente comprometem a eficácia das políticas educacionais, exigindo que os avaliadores adaptem seus métodos às especificidades locais. Moraes (2010, p. 28) complementa que “uma abordagem contextualizada na avaliação das políticas públicas é essencial para garantir que as ações planejadas sejam efetivas e inclusivas”. Portanto, é crucial que a avaliação incorpore análises que transcendam os aspectos técnicos e considerem as realidades vivenciadas pelos beneficiários das políticas.

A avaliação participativa, conforme defendida por Vieira (1997), amplia a legitimidade das políticas públicas ao incluir a sociedade civil nos processos decisórios. A autora argumenta que “os processos avaliativos participativos permitem que a população beneficiada atue como coautora das políticas públicas, promovendo maior aderência e legitimidade às ações do Estado” (Vieira, 1997, p. 18).

Essa abordagem é particularmente relevante no campo educacional, onde os impactos das políticas são vivenciados diretamente por estudantes, professores e gestores escolares. Como enfatiza Rodrigues (2011, p. 62), “a inclusão de múltiplos atores nos processos avaliativos contribui para uma compreensão mais ampla dos desafios e potencialidades das políticas públicas”. A avaliação participativa, ao integrar diferentes perspectivas, promove maior equidade e eficiência nas ações governamentais.

O uso de evidências científicas no processo avaliativo fortalece a tomada de

decisões e contribui para a formulação de políticas públicas mais eficazes. Lima e Marran (2013, p. 42) apontam que “a avaliação baseada em evidências permite que as decisões sejam fundamentadas em dados concretos, reduzindo a influência de fatores políticos e subjetivos”.

Esse enfoque é especialmente relevante no contexto educacional, onde as avaliações frequentemente orientam o planejamento estratégico e a alocação de recursos. Para Mello (2024, p. 5), “a integração de dados quantitativos e qualitativos na avaliação de políticas públicas possibilita uma análise mais completa e realista dos impactos das ações governamentais”. Dessa forma, o uso de evidências fortalece não apenas o planejamento das políticas, mas também sua credibilidade perante a sociedade.

A transparência nos processos avaliativos é outro aspecto central para a consolidação de políticas públicas educacionais democráticas. Nanni e Santos Filho (2016, p. 126) enfatizam que “a avaliação deve ser conduzida de forma transparente, garantindo o acesso público às informações e promovendo maior *accountability*”.

A transparência não apenas fortalece a confiança da população nas ações governamentais, mas também permite maior controle social sobre os resultados das políticas. Rodrigues (2011, p. 63) destaca que “a falta de clareza nos processos avaliativos compromete a legitimidade das políticas e dificulta sua aceitação pela sociedade”. Por isso, é imprescindível que as avaliações sejam comunicadas de forma acessível e compreensível a todos os interessados.

Além disso, Mello (2024, p. 4) reforça que “a identificação de boas práticas fortalece a capacidade do Estado de responder de maneira proativa às demandas emergentes”. Portanto, a avaliação, além de apontar falhas, deve valorizar os avanços e promover a replicação de experiências bem-sucedidas.

A articulação entre avaliação e planejamento estratégico é indispensável para garantir a sustentabilidade das políticas públicas. Moraes (2010, p. 28) observa que “uma gestão pública eficiente depende de avaliações que informem o planejamento, assegurando maior coerência entre objetivos, estratégias e resultados”.

Essa integração permite que os recursos públicos sejam utilizados de maneira mais racional e estratégica, ampliando os impactos das políticas. Vieira (1997, p. 20) complementa que “a avaliação orientada para o planejamento estratégico promove maior alinhamento entre as metas governamentais e as necessidades da população”. Assim, a articulação entre essas duas dimensões fortalece a capacidade do Estado de atender às demandas sociais de forma eficiente

e equitativa.

A longo prazo, a consolidação de uma cultura avaliativa robusta é indispensável para o avanço do sistema educacional e a promoção de uma governança democrática. Rodrigues (2011, p. 62) enfatiza que “a avaliação de políticas públicas deve ser compreendida como um processo contínuo, integrado e multidimensional, que promova aprendizado e aperfeiçoamento institucional”. Esse enfoque amplia o papel da avaliação, transformando-a em um instrumento estratégico para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

3.1 A trajetória da avaliação de políticas públicas educacionais

A análise da trajetória da avaliação de políticas públicas educacionais permite compreender o desenvolvimento das práticas avaliativas como parte integrante da gestão estatal e da governança educacional no Brasil. Desde os anos 1930, observa-se uma crescente preocupação com o papel do Estado na formulação de políticas sociais, entre as quais se insere a educação. Nas décadas seguintes, o Estado brasileiro, influenciado por modelos desenvolvimentistas e autoritários, passou a implementar programas educacionais com foco na expansão da matrícula e na contenção das desigualdades, embora pouco se discutisse sobre os instrumentos de avaliação dessas ações. Nessa fase inicial, a avaliação estava muito mais associada à fiscalização administrativa do que ao acompanhamento crítico e reflexivo das políticas implementadas, o que denota uma visão limitada e funcionalista do processo avaliativo no âmbito educacional (Cunha, 1985; Souza, 2006).

Inicialmente, a avaliação de políticas educacionais apresentava um caráter implícito, voltado à mensuração de resultados escolares e ao acompanhamento de metas educacionais. Essa perspectiva ganhou força nas décadas de 1960 e 1970, com a introdução de modelos de planejamento tecnocrático e racional, que priorizavam a quantificação dos resultados e a comparação de indicadores de desempenho. Inspirados por modelos importados de gestão pública, sobretudo dos Estados Unidos, os sistemas de ensino brasileiros passaram a adotar métodos de controle baseados em eficiência, eficácia e economicidade, vinculando diretamente os resultados das políticas educacionais a metas numéricas, como taxas de matrícula, evasão e repetência. Tal enfoque, contudo, pouco dialogava com a realidade complexa das escolas públicas brasileiras, especialmente aquelas situadas em contextos de vulnerabilidade social (Dourado, 2007; Malta *et al.*, 2025).

Ante o exposto, é imprescindível reconhecer que a avaliação de políticas públicas educacionais não pode ser compreendida como um instrumento meramente técnico, mas sim como um processo imbricado em determinações históricas, políticas e sociais. A partir dos anos 1990, com a consolidação de reformas educacionais impulsionadas por organismos multilaterais, a avaliação passa a ser um dos principais mecanismos de regulação das políticas públicas no campo da educação (Souza, 2006). Ademais, a avaliação de políticas educacionais ganhou relevância nos debates acadêmicos e nas práticas institucionais como uma das formas de aferir a eficácia e a efetividade das ações do Estado.

Conforme Dourado (2007, p. 922), “a análise das políticas educacionais articula-se a processos mais amplos do que a dinâmica intraescolar, sem negligenciar o papel social da escola”. Essa afirmação amplia a compreensão da avaliação para além do contexto da escola e convoca os estudiosos e gestores a reconhecerem a inserção das políticas educacionais nos embates mais abrangentes da sociedade.

Avaliar políticas públicas educacionais requer, portanto, não só o exame dos resultados escolares, mas também uma análise crítica das condições socioeconômicas, dos marcos normativos e institucionais, e das forças políticas que condicionam sua formulação e implementação. Trata-se de reconhecer que a educação não se encerra no ambiente escolar, mas se constitui como um campo de disputas por projetos de sociedade, exigindo processos avaliativos atentos às mediações entre o sistema educacional, as políticas sociais e a vida concreta dos sujeitos que dela participam.

Além disso, cabe enfatizar que o debate sobre a avaliação de políticas educacionais não está desvinculado das disputas por projetos de educação em curso na sociedade. Souza (2009, p. 18) observa que “a avaliação das políticas públicas de educação se apresenta como estratégia política que pode fomentar experiências emancipatórias mediante a participação de diferentes sujeitos sociais”.

De forma correlata, a compreensão da avaliação como prática participativa e democrática tem sido defendida por diversos autores que apontam para a necessidade de superação de um paradigma tecnicista e excludente. Conforme expressa Lordêlo (2009, p. 17):

A avaliação de políticas educacionais, entendida como um processo sistemático, formativo, cuja construção e gestão são realizadas com a participação de todos os agentes envolvidos, é um tema complexo que se insere no debate mais amplo sobre políticas públicas e qualidade da educação.

Ainda nessa perspectiva, Souza (2009, p. 22) alerta para o fato de que “a avaliação

tem se fechado na autorreprodução do discurso competente”, limitando-se à execução de manuais e desconsiderando a construção crítica e democrática do processo avaliativo. Tal situação esvazia o sentido político da avaliação e fragiliza sua função de fomentar a justiça educacional e social. Assim, é necessário compreender a avaliação como um espaço público de debate e negociação de sentidos, envolvendo múltiplos atores sociais e suas experiências.

Ao mesmo tempo, surgem críticas contundentes a esse modelo quantitativo, destacando-se a necessidade de abordagens que considerem os contextos sociais e culturais das escolas. Assim, a avaliação precisa considerar a realidade dos sujeitos envolvidos, suas condições concretas de existência e as interações institucionais que configuram o cotidiano escolar.

Essas críticas evidenciam a insuficiência de avaliações centradas exclusivamente em números e metas, sem a devida escuta dos sujeitos que compõem as comunidades escolares. A descontextualização das análises e a ausência de participação dos profissionais da educação nos processos avaliativos resultam em políticas pouco efetivas e descoladas das reais necessidades dos territórios (Oliveira e Jorge, 2015).

Acerca do assunto, tem-se a visão de Derouet (2009, p. 43):

O sentido do termo avaliação, em particular, evoluiu consideravelmente: em vez de avaliar os efeitos de uma política de igualdade das oportunidades, tratava-se de construir os instrumentos de um monitoramento nacional para conservar o controle de um sistema educacional desconcentrado e parcialmente descentralizado. Tratava-se, também, de desenvolver uma cultura da avaliação, ou seja, fornecer os recursos indispensáveis para que os atores da base fossem capazes de avaliar os efeitos de sua ação, além de retificar as lacunas encontradas. Tal tarefa correspondia, por um lado, à nova definição que as organizações internacionais preconizavam para o ofício de docente – o profissional reflexivo; por outro, ao incremento dos direitos da família. Portanto, a preocupação com a igualdade substituída pelo enfoque no gerenciamento, incluindo certa dimensão consumista.

Além disso, há que se considerar o papel dos organismos internacionais na difusão de modelos de avaliação que têm pautado diversas reformas educacionais nos países em desenvolvimento. Souza (2009, p. 20) observa que “a razão técnica se transforma na razão universal, despolitizando as questões que colocam em jogo e exacerbando o pragmatismo”. Isso reflete uma concepção imediatista das políticas públicas, que ignora os contextos locais e reproduz desigualdades ao privilegiar resultados mensuráveis em detrimento dos processos formativos e das condições estruturais das escolas.

Sob essa perspectiva, o percurso histórico da avaliação de políticas educacionais no Brasil revela avanços e contradições. De um lado, registra-se a ampliação do uso de

instrumentos avaliativos; de outro, observam-se as limitações quanto à utilização efetiva dos resultados no aprimoramento das práticas educacionais. Segundo Oliveira e Jorge (2015, p. 347), “os modelos de responsabilização têm funcionado como mecanismos de regulação sobre o trabalho docente, deslocando o foco da justiça escolar para a mensuração de resultados”.

Consequentemente, a prática avaliativa deve ser ressignificada a partir de uma abordagem que valorize a pluralidade de contextos e a complexidade das redes de educação. Para tanto, é necessário promover a articulação entre dados quantitativos e análises qualitativas que permitam uma compreensão mais ampla da realidade educacional. Como destaca Libâneo (2016, p. 40), “o acesso aos conhecimentos culturais e científicos deve estar em estreita articulação com as práticas socioculturais e institucionais, como condição de superação das desigualdades educativas”.

Nesse panorama, torna-se urgente discutir os limites e as possibilidades da avaliação de políticas públicas educacionais no contexto brasileiro, questionando os modelos hegemônicos e propondo alternativas que favoreçam a inclusão, a participação e a autonomia das comunidades escolares. Dessa maneira, ao analisar os usos da avaliação no campo das políticas públicas educacionais, deve-se atentar para a relação entre os resultados avaliativos e os processos de tomada de decisão, planejamento e monitoramento das ações. Malta *et al.* (2025, p. 2) ressaltam que “a interação entre a avaliação das políticas educacionais e a gestão escolar destaca a importância da adaptação e ajustes contínuos”.

Ademais, a trajetória da avaliação de políticas públicas educacionais, ao longo das últimas décadas, revela um campo em permanente disputa, no qual distintas racionalidades políticas, epistemológicas e pedagógicas se confrontam. Portanto, a construção de um paradigma avaliativo crítico e dialógico demanda o fortalecimento de uma cultura de avaliação comprometida com a justiça social, a equidade e a democratização do acesso ao conhecimento.

Nesse esforço, é fundamental valorizar a participação dos diversos sujeitos sociais no processo avaliativo, garantindo que suas vozes e experiências sejam consideradas na formulação de diretrizes e na interpretação dos resultados. A democratização da avaliação também passa pela descentralização das decisões e pela criação de instâncias colegiadas que acompanhem e debatam as implicações das políticas em curso.

Dessa forma, a avaliação de políticas públicas educacionais pode contribuir não apenas para a melhoria técnica das ações governamentais, mas também para a consolidação de uma cultura política mais inclusiva e participativa. Em síntese, a trajetória da avaliação de

políticas públicas educacionais no Brasil espelha as disputas entre modelos tecnocráticos e alternativas fundamentadas na justiça social e na gestão democrática. Cabe, portanto, aos pesquisadores, gestores e comunidades escolares assumirem o compromisso ético e político de transformar a avaliação em um instrumento de emancipação e transformação social.

Nesse sentido, torna-se pertinente aprofundar a discussão sobre o papel da participação social na construção de processos avaliativos democráticos. Souza (2009, p. 19) enfatiza que “a avaliação de políticas educacionais só se configura como espaço público quando os socialmente desiguais se encontram em equivalência como atores e sujeitos políticos, e, pelo exercício conjunto e conflituoso do debate, deliberam sobre temas comuns”. Dessa forma, a efetiva construção de um espaço público de avaliação exige condições institucionais que assegurem a escuta ativa, a transparência e a pluralidade de vozes.

Em complemento, a ideia de avaliação pública ganha força como alternativa crítica à perspectiva tecnocrática. Trata-se de um tipo de avaliação que transcende a aferição de resultados e busca compreender os fundamentos normativos das ações estatais, bem como suas implicações sociais, éticas e políticas.

Ainda sobre esse ponto, Souza (2009, p. 25) destaca que uma avaliação orientada por princípios democráticos e inclusivos deve considerar os “valores de dialogicidade, politização, participação e cidadania”. Tais valores contrastam com a tendência de centralização decisória, padronização metodológica e hierarquização dos saberes que marcam muitas experiências avaliativas conduzidas por órgãos governamentais e consultorias privadas. Isso exige que se reconheça a complexidade da realidade educacional e que se adotem métodos e instrumentos mais sensíveis ao contexto local e à diversidade sociocultural dos sujeitos.

Nessa direção, Pedro Demo (1995, p. 11) defende a ideia de uma “qualidade política” da avaliação, referindo-se à sua capacidade de revelar sujeitos autônomos, conscientes e engajados na transformação da realidade. A avaliação, portanto, não pode ser compreendida como um fim em si mesmo, mas como um meio para a emancipação cidadã e a qualificação das políticas. Em outro estudo, o autor sustenta que “sem política que oriente projetos e anseios sociais, a tendência é o conservadorismo e a autorreferência na simples camada técnica” (Demo, 1988, p. 94), reforçando a necessidade de um horizonte ético-político.

Outrossim, é relevante considerar que a avaliação de políticas educacionais ocorre em um contexto de disputa entre diferentes projetos de Estado e de sociedade. Essa disputa não se restringe ao campo educacional, mas se estende ao modelo de gestão pública adotado.

Como afirmam Oliveira e Haddad (2001, p. 5), “a razão técnica se transforma na razão universal”, o que despolitiza os processos avaliativos e os converte em mecanismos de controle burocrático. Trata-se de um movimento que ignora a complexidade das relações sociais e invisibiliza os sujeitos da educação.

Nesse mesmo eixo de reflexão, Arretche (1998) destaca que a avaliação de políticas públicas deve ser compreendida como um processo inserido em disputas políticas, e não como atividade neutra ou exclusivamente técnica. Para a autora, “a escolha de critérios, a definição dos objetivos e a seleção dos indicadores são ações carregadas de valores e interesses” (Arretche, 1998, p. 20). Assim, a avaliação não se resume à medição de resultados, mas inclui o debate sobre as finalidades das políticas, os meios utilizados e os efeitos esperados ou não intencionais.

Por conseguinte, é urgente resgatar o sentido original da avaliação como ferramenta de análise crítica e de promoção de direitos. Isso implica em desenvolver práticas avaliativas que articulem eficiência instrumental com eficiência política. Essa perspectiva demanda também indicadores numéricos, mas também instrumentos que apreendam aspectos qualitativos e subjetivos das políticas.

Dessa maneira, a construção de uma avaliação de políticas educacionais que promova transformação social passa pela reconfiguração das práticas avaliativas e pela valorização dos saberes produzidos pelas comunidades escolares, movimentos sociais e demais atores do território educacional. Como observa Freire (1998, p. 27), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Analogamente, avaliar deve significar construir sentido sobre as políticas com aqueles e aquelas a quem essas políticas se destinam.

Ainda dentro dessa perspectiva transformadora, a contribuição de Cunha (1985) revela-se fundamental. Para o autor, o desenvolvimento social depende do investimento contínuo em políticas educacionais que sejam planejadas, executadas e avaliadas com base em princípios democráticos e de justiça social.

Cunha (1985, p. 41) aponta que “o papel da educação é decisivo na superação das desigualdades e na construção de uma cidadania ativa, capaz de disputar projetos de sociedade”. O autor também defende que o Estado brasileiro historicamente utilizou a educação de forma desigual, favorecendo setores dominantes e marginalizando as classes populares, o que reforça a necessidade de uma avaliação crítica e comprometida com a equidade. Essa afirmação reforça

o entendimento de que a avaliação, ao acompanhar e intervir nas políticas, pode se tornar um potente instrumento de democratização.

Por sua vez, Figueiredo (1997), ao discutir os princípios de justiça aplicados à avaliação, observa que a imparcialidade, embora necessária, não é condição suficiente para garantir justiça na distribuição. Para a autora, “a administração imparcial é condição necessária, mas não suficiente, do ponto de vista da justiça” (Figueiredo, 1997, p. 74). Isso significa que avaliações que pretendem contribuir para a justiça social devem considerar não apenas a igualdade formal, mas os efeitos reais das políticas sobre grupos historicamente desfavorecidos. Assim, a avaliação de políticas públicas educacionais precisa estar orientada pela promoção de justiça social substantiva, e não apenas pela eficiência técnica.

Assim, o campo da avaliação de políticas educacionais no Brasil caracteriza-se por tensões entre diferentes paradigmas, ora mais tecnocráticos, ora mais democráticos. Essa disputa reflete a complexidade da educação como campo de interesses, valores e projetos societários. Compreender essa dinâmica é essencial para a elaboração de instrumentos avaliativos que estejam a serviço da melhoria da qualidade da educação pública e da garantia de direitos (Dourado, 2007; Malta *et al.*, 2025).

Compreender essa trajetória implica reconhecer os avanços institucionais alcançados, como a ampliação dos sistemas de avaliação em todos os níveis e esferas da federação. Ao mesmo tempo, impõe-se o desafio de qualificar o uso dos resultados obtidos, evitando que sejam reduzidos a meros instrumentos de controle ou ranqueamento. A utilização pedagógica e política da avaliação deve estar ancorada no compromisso com a qualidade social da educação e com a transformação das condições de aprendizagem (Fialho; Neves; Oliva, 2024).

Em síntese, a trajetória da avaliação de políticas educacionais no Brasil revela um campo em disputa, no qual coexistem diferentes concepções, métodos e finalidades. Esse histórico oferece subsídios para pensar a avaliação como prática social e política, orientada por princípios de justiça, participação e transformação social, reafirmando seu papel como instrumento de fortalecimento da democracia e da equidade no campo educacional (Fialho; Neves; Oliva, 2024).

4 CONSTRUINDO IDENTIDADES E CULTURAS DE PAZ: O EDUCADOR E A ESCOLA EM CONTEXTO BRASILEIRO

Este capítulo propõe uma reflexão crítica sobre o papel do educador e da escola na formação de sujeitos e na consolidação de valores voltados à justiça social, à equidade e à paz. Ao integrar as dimensões da identidade docente e da cultura de paz, busca-se compreender como a atuação pedagógica, historicamente marcada por desafios estruturais, sociais e simbólicos, pode ser ressignificada como prática transformadora. A docência, em contextos de desigualdade e exclusão, exige posturas éticas, sensibilidade às diferenças e compromisso com a construção de um espaço escolar acolhedor, democrático e dialógico.

Para tanto, o capítulo organiza-se em duas seções complementares. A primeira analisa os processos que configuram a identidade profissional dos educadores no Brasil, articulando aspectos históricos, formativos e socioculturais que influenciam a prática docente. A segunda enfoca a escola como lugar estratégico para a promoção da cultura de paz, examinando como os espaços escolares podem contribuir para o enfrentamento da violência e para a formação cidadã. Ao entrelaçar essas discussões, busca-se evidenciar que a valorização da docência e o fortalecimento de práticas educativas inclusivas são fundamentais para uma educação comprometida com a transformação social.

4.1 A construção da identidade do educador no Brasil

Esta seção tem como objetivo explorar as especificidades de ser educador no Brasil, refletindo sobre as implicações desse papel, tanto para os profissionais da educação quanto para a sociedade em geral, com ênfase nas relações entre ensino, aprendizagem e as demandas de um Brasil plural.

O ser professor no Brasil é participar de um perfil multifacetado e repleto de desafios, considerando as complexas desigualdades sociais, culturais e econômicas presentes no País. Ser educador no Brasil significa transmitir conhecimentos, mas também atuar como agente de transformação social e cultural, diante das necessidades de uma população diversa e, muitas vezes, em situação de vulnerabilidade.

O sistema educacional brasileiro enfrenta obstáculos históricos, como a desigualdade no acesso à educação de qualidade, a precariedade das condições de trabalho dos

profissionais da educação e a resistência a mudanças estruturais. Nesse contexto, o educador se vê constantemente desafiado a reinventar suas práticas pedagógicas, adaptando-se a realidades regionais distintas e a um público estudantil heterogêneo.

Como argumenta Barbosa (2004, p. 187):

As sociedades atuais encontram-se em processo de profundas transformações, pois não são estáticas. Os sistemas educacionais não têm acompanhado o mesmo ritmo e não levam em conta os elementos essenciais de sua dinâmica. Não educa para a mudança aquele que ignora o momento e a realidade em que vive, aquele que pensa estar alheio aos conflitos que o cerca. Mudar comportamentos significa romper com certas posturas, desinstalar-se, contradizer-se e lutar pela compreensão do movimento, sem a qual não se pode compreender o mundo. Alterar concepções não é fácil. Penso que para que isso ocorra, o professor necessita, num resgate crítico de sua história, refletir sobre a desconstrução e reconstrução de sua prática pedagógica' e viver o seu papel enquanto educador num processo de busca e de formação permanente.

Por conseguinte, à docência no Brasil é uma profissão marcada por desafios históricos, sociais e estruturais que afetam diretamente a identidade profissional dos educadores. A construção dessa identidade não ocorre de maneira linear, mas sim a partir de múltiplas influências, incluindo a formação inicial, as experiências na prática escolar e o contexto sociocultural no qual os professores estão inseridos.

De acordo com Santos e Silva (2021), a identidade docente é atravessada por fatores como o status social da profissão, as condições de trabalho, a remuneração e as políticas educacionais vigentes. Dessa forma, ser educador no Brasil não se resume a ensinar conteúdos, mas a atuar como mediador de saberes, formador de cidadãos e agente de transformação social.

A complexidade desse papel se amplia diante da necessidade de adaptação a uma realidade educacional heterogênea, composta por diferentes demandas regionais e contextos socioeconômicos diversos. Além disso, o magistério é permeado por contradições estruturais que afetam a forma como a docência é vista e valorizada na sociedade, o que impõe ao professor constantes ressignificações de sua prática e identidade profissional.

A formação da identidade docente no Brasil tem raízes históricas que remontam ao período colonial, quando a educação era conduzida por religiosos e pautada em princípios dogmáticos. Com o passar dos séculos, houve um deslocamento para a profissionalização do ensino, mas esse processo ocorreu de maneira desigual, refletindo as assimetrias sociais e econômicas do país.

Conforme apontado por Santos e Silva (2021), à docência passou a ser exercida majoritariamente por mulheres, consolidando-se como uma profissão feminizada e, conseqüentemente, desvalorizada em termos de remuneração e prestígio social. Esse fator

contribuiu para a naturalização de uma identidade docente associada à vocação e ao sacrifício, elementos que ainda hoje permeiam a forma como o trabalho dos professores é percebido. Essa perspectiva dificulta a reivindicação por melhores condições de trabalho e políticas públicas eficazes, uma vez que o magistério é muitas vezes tratado como um “chamado” e não como uma profissão que exige qualificação, investimento e reconhecimento. Tal contexto impõe ao professor o desafio de construir sua identidade profissional em meio a estereótipos e concepções ultrapassadas sobre a docência.

No âmbito da formação inicial e continuada dos professores, é fundamental considerar a importância da articulação entre teoria e prática na construção da identidade docente. De acordo com Rodrigues, Sachinski e Martins (2022), a prática pedagógica é um dos pilares centrais na constituição da identidade profissional do professor, pois é no cotidiano escolar que ele vivencia os desafios concretos da profissão e reflete sobre sua atuação.

No entanto, a formação docente no Brasil ainda enfrenta lacunas significativas, com cursos de licenciatura que nem sempre dialogam com as realidades das escolas públicas e com a ausência de políticas de formação continuada que valorizem o desenvolvimento profissional ao longo da carreira. O distanciamento entre o que é ensinado nas universidades e o que é vivenciado nas escolas gera um descompasso que pode impactar a confiança e a autonomia do professor em sua prática.

A construção da identidade docente também está intrinsecamente ligada às condições de trabalho e ao reconhecimento social do professor. A precarização do ensino, caracterizada por baixos salários, sobrecarga de trabalho e falta de infraestrutura adequada, impacta diretamente a maneira como os docentes se percebem dentro do sistema educacional.

Como destacado por Lopes *et al.* (2021), a identidade profissional docente é influenciada não apenas por fatores internos, como as motivações e expectativas individuais, mas também por aspectos externos, como a valorização social e as políticas educacionais. A ausência de reconhecimento e de incentivos para a permanência na carreira tem levado muitos professores a se sentirem desmotivados, o que compromete tanto sua prática pedagógica quanto sua identidade profissional. Diante desse cenário, torna-se imprescindível repensar as políticas públicas voltadas para a valorização da docência, assegurando melhores condições de trabalho e uma formação continuada que permita ao professor atualizar suas práticas e fortalecer sua identidade enquanto educador.

Além dos desafios estruturais, os professores enfrentam a necessidade constante de

adaptação às mudanças sociais e tecnológicas que impactam a educação. O avanço das tecnologias digitais e a crescente demanda por metodologias inovadoras impõem ao docente a necessidade de se reinventar continuamente.

No entanto, como apontam Lopes *et al.* (2021), essa adaptação não pode ocorrer de forma isolada, devendo ser acompanhada de políticas institucionais que ofereçam suporte e formação adequada para que os professores possam integrar novas ferramentas ao seu trabalho de maneira eficiente. A formação docente, nesse sentido, deve ser vista como um processo contínuo e dinâmico, no qual o professor é incentivado a refletir criticamente sobre sua prática, compartilhar experiências com seus pares e buscar formas de aprimorar o ensino. Assim, a identidade docente se fortalece na medida em que o professor se reconhece como protagonista de seu desenvolvimento profissional e da transformação educacional.

Outro fator determinante na constituição da identidade docente é o papel do professor como mediador das relações sociais dentro da escola. A sala de aula é um espaço de interação constante, no qual o educador lida com os conteúdos curriculares, como também com as diversas realidades vivenciadas pelos estudantes.

Como argumentam Santos e Silva (2021), a identidade docente é construída em meio a um contexto de múltiplas demandas, que incluem a mediação de conflitos, o acolhimento de estudantes em situação de vulnerabilidade e a articulação com a comunidade escolar. Nesse sentido, o professor assume uma função que vai além do ensino tradicional, tornando-se um agente fundamental na promoção de um ambiente escolar inclusivo e democrático. Essa multiplicidade de funções reforça a necessidade de políticas educacionais que apoiem o trabalho docente, garantindo que o professor tenha os recursos e a formação necessários para lidar com os desafios cotidianos da profissão.

É importante destacar que a construção da identidade docente no Brasil está em constante transformação, influenciada pelas mudanças nas políticas educacionais, pelas novas demandas da sociedade e pelas experiências acumuladas ao longo da trajetória profissional. Como ressaltam Rodrigues, Sachinski e Martins (2022), o professor é um sujeito histórico, inserido em um contexto que exige dele uma postura reflexiva e crítica sobre sua prática.

4.2 A escola como propulsora de uma cultura de paz

O entendimento sobre o conceito de paz sofreu uma transformação profunda desde

meados do século passado. A paz, antes compreendida apenas como a ausência de guerra, passou a ser percebida como um processo dinâmico e abrangente, envolvendo questões como “a degradação do ambiente, bem como a pobreza, a superpopulação, as migrações massivas, a intolerância e a má distribuição de recursos no mundo, todas elas ligadas à violência e à guerra” (Adams, 1995, p. 11).

O autor defende essa perspectiva ampliada, evidenciando que a paz não é apenas um estado a ser alcançado, mas um esforço contínuo que exige mudanças estruturais e culturais. Ainda de acordo com Adams (1995), torna-se central a transição de uma cultura de guerra para uma cultura de paz, na qual a diversidade cultural seja não apenas respeitada, mas promovida como alicerce para a cooperação global e o desenvolvimento sustentável.

Dentro dessa abordagem, instituições internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desempenham papéis fundamentais. Além dessas, a mobilização de organizações não governamentais (ONGs) e da sociedade civil é essencial para conectar esforços locais e globais em prol de causas como o desarmamento, o desenvolvimento sustentável e os direitos ambientais e sociais. Esse protagonismo das instituições reforça a necessidade de articulação e cooperação entre diferentes níveis e atores sociais para a construção de sociedades mais justas e pacíficas.

A UNESCO, em especial, tem se consolidado como uma liderança nesse processo, dado seu compromisso com a educação e a cultura. Desde a implementação do Programa Cultura de Paz, em 1994, o conceito ganhou reconhecimento global como um movimento emergente voltado à transformação das sociedades (UNESCO, 2022).

Segundo Adams (1995, p. 17), a Cultura de Paz “consiste em valores, atitudes, comportamentos e modos de vida baseados na não violência e no respeito pelos direitos e liberdades fundamentais de cada pessoa”. Esses direitos, consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, são a base para a promoção de uma convivência harmônica, na qual os direitos humanos e as liberdades individuais sejam plenamente respeitados e exercidos.

Nesse cenário, a escola ocupa um papel estratégico na construção da Cultura de Paz, pois é um dos pilares fundamentais da educação, da formação cidadã e do desenvolvimento de uma sociedade. É por meio da escola que a criança inicia sua socialização, desenvolve sua capacidade de convivência com a diversidade e aprende a lidar com os desafios do mundo contemporâneo.

No entanto, um ambiente escolar que não assegure segurança, inclusão e respeito à diversidade compromete sua função primordial, colocando em xeque os princípios que sustentam sua missão. De acordo com Liberal *et al.* (2005), a preservação da segurança humana está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento sustentável, à saúde e à educação, elementos que devem ser integrados às práticas escolares.

Além disso, a escola, enquanto espaço de formação, tem responsabilidades que vão além da transmissão de conhecimentos. A prática docente muitas vezes se confunde com os cuidados atribuídos à educação familiar, exigindo dos professores uma atuação que combina ensino, mediação de conflitos e orientação socioemocional.

Como aponta Oliveira (2017), cabe ao professor, em muitos momentos, reprimir comportamentos inadequados, dialogar, impor limites e promover valores que contribuem para a convivência pacífica e o respeito mútuo. Essa ampliação das atribuições da escola e dos professores reforça a relevância de investir em formação docente contínua, com foco na inclusão e na mediação de conflitos.

A promoção de uma cultura de paz no ambiente escolar está diretamente relacionada à efetivação dos direitos das crianças e adolescentes, que, enquanto pessoas em desenvolvimento, precisam aprender a compreender o mundo, respeitar as diferenças e resolver conflitos de maneira autônoma. Gomes (2021) ressalta que o cotidiano escolar deve ser um espaço onde esses valores sejam incentivados, pois a escola desempenha um papel crucial na formação de indivíduos conscientes de seus direitos e responsabilidades em relação à coletividade.

Para a efetivação dos Direitos Humanos e da Cultura de Paz, é essencial que suas práticas sejam incorporadas de maneira contínua e intencional no cotidiano escolar. A educação, nesse sentido, emerge como um fator determinante para fomentar a reflexão crítica e a transformação de realidades violentas, excludentes e preconceituosas. Posto que o caráter formativo e emancipador da educação a torna uma ferramenta poderosa para a promoção de uma sociedade mais justa, equitativa e pacífica, capaz de enfrentar os desafios da contemporaneidade e construir um futuro baseado nos princípios da solidariedade, do respeito e da cooperação (Brasil, 2020).

Desse modo, pode-se afirmar que as escolas são instituições imprescindíveis para o desenvolvimento e o bem-estar das pessoas, das organizações e das sociedades. São nelas que a grande maioria das crianças e jovens adquire uma diversidade de conhecimentos e

competências que dificilmente poderiam ser aprendidos em outros contextos. Por isso, desempenham um papel fundamental e insubstituível na consolidação de sociedades democráticas baseadas no conhecimento, na justiça social, na igualdade, na solidariedade e em princípios sociais e éticos irrepreensíveis (Fernandes, 2009).

Nas sociedades contemporâneas, a preparação das novas gerações está sob a responsabilidade de instâncias específicas como a escola, cuja função é preparar as “novas gerações para sua participação no mundo do trabalho e na vida pública” (Pérez Gómez, 1998, p. 13), ou seja, promover sua socialização. A escola, enquanto espaço simbólico e de significados, deve se posicionar em relação às dinâmicas sociais e, por meio de iniciativas variadas, promover a discussão, a reflexão e as vivências relacionadas à cultura de paz, constituindo-se como um espaço de formação do caráter das novas gerações.

Sobre o espaço escolar, Mendes (2013, p. 4) reforça:

Sendo a escola um espaço dinâmico de transmissão de saberes e, constituindo-a, um fator de integração na sociedade e um vetor de formação de cidadãos, torna-se um meio privilegiado para permitir a aquisição de competências no âmbito da prevenção e autoproteção, fundamentais para a construção de uma cultura de paz e segurança. Saliente-se ainda que, o universo escolar constitui um território preferencial de intervenção, quer pelo impacto das comunidades educativas na população em geral, quer pelos efeitos multiplicadores em gerações futuras. A Escola, entendida como um sistema social dinâmico, torna-se um meio privilegiado onde se refletem os problemas sociais, onde a dimensão destes se evidencia, mas, também, onde a implementação de medidas que visem a sua resolução se pode tornar mais eficaz e abrangente.

Um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas atualmente é a violência em suas múltiplas formas. Ao abordar a violência, é importante compreender que ela não se limita a atos físicos, mas inclui manifestações como *bullying*, violência verbal e violência silenciada, caracterizada pela exclusão, rejeição e isolamento, que deixam marcas profundas na saúde emocional e psicológica (Nascimento; Salles Filho, 2013).

O Ministério da Saúde, ao tratar de violência social, afirma:

Ela (a violência social) se manifesta nas discriminações e preconceitos em relação a determinados grupos que se distinguem por sua faixa etária, raça, etnia, seu gênero, suas necessidades especiais, sua condição de portadores de doenças e de pobreza. Assim, crianças e adolescentes negros, mais do que os brancos, estão sujeitos à discriminação; crianças e jovens do sexo masculino, mais do que os do sexo feminino, estão sujeitos à violência fatal; crianças e adolescentes do sexo feminino são mais vitimados pela violência não letal; deficientes físicos, portadores do HIV/AIDS e crianças e adolescentes pobres são mais vulneráveis e expostos aos acidentes e violências e aos danos por estes provocados (Brasil, 2004, p. 24).

Conforme Ventura (2011), o comportamento violento pode ser influenciado por

fatores como ausência de limites, carência afetiva, maus-tratos, exposição à violência na mídia e em jogos eletrônicos. Essas influências alimentam um ciclo de produção e reprodução da violência que impacta a família e a escola. Gomes (2021) complementa que hábitos como o consumo de jogos eletrônicos violentos e a exposição a filmes e desenhos que normalizam a violência são elementos que reforçam esse ciclo.

Szadkoski (2008), referindo-se aos estudos de Kincheloe, alerta que crianças expostas repetidamente à violência na mídia tornam-se incapazes de dissociar a realidade do que assistem, levando ao amadurecimento precoce. Casos emblemáticos de ataques escolares, como o Massacre do Realengo (2011) e o Massacre de Suzano (2019), ilustram as graves consequências da violência escolar. Esses eventos reforçam a necessidade urgente de discutir e implementar estratégias de cultura de paz nas escolas.

O Plano Nacional da Educação (Lei Nº 13.005/2014) estabelece, em sua meta 7, a importância de políticas de combate à violência escolar, como descrito no item 7.23:

Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (Brasil, 2014).

A construção de uma cultura de paz exige ações que vão além da escola, mas que têm nela um ponto de partida essencial. A Declaração sobre uma Cultura de Paz (ONU, 1999, p. 2) define esse conceito como:

Um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados em alguns pontos, entre os quais: respeito à vida, fim da violência, promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; no pleno respeito e promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; no compromisso com a solução pacífica dos conflitos; nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente; na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações.

Por sua vez, Diskin (2008), aponta que a construção de uma escola que promova a cultura de paz exige a incorporação de saberes, valores e ações comprometidas com a paz e a não-violência. Essa proposta vai além do contexto escolar imediato, considerando a educação para a paz como um processo contínuo, que se inicia nas primeiras experiências escolares e se perpetua por todos os segmentos da sociedade ao longo da vida. Essa visão coloca a escola no centro de uma transformação social que demanda a formação de cidadãos capazes de viver em

harmonia, respeitar as diferenças e atuar ativamente na construção de uma convivência pacífica.

Noletto (2010) reforça essa ideia ao defender que a cultura de paz deve ser trabalhada e estimulada no ambiente educacional, promovendo valores como compreensão, tolerância, solidariedade e respeito à diversidade cultural. Essa abordagem não apenas contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e éticos, mas também fomenta uma visão crítica que permite a resolução de conflitos de forma construtiva e a superação de barreiras sociais e culturais que frequentemente desencadeiam violência.

A educação possui o poder transformador necessário para criar essas mudanças, mas esse potencial só pode ser alcançado por meio de trabalho constante, paciência e persistência. Para que isso aconteça, é imprescindível que educadores e instituições educacionais assumam uma postura ativa, investigando as necessidades e os desafios de suas comunidades e intervindo de maneira assertiva.

Nesse sentido, o professor desempenha um papel central como agente de mudança. Para atender às demandas contemporâneas, é necessário que ele abandone metodologias engessadas e práticas pedagógicas tradicionais, buscando inovações que transformem o ensino em um processo dinâmico e significativo. Conforme Salles (2021), o professor deve usar suas didáticas e conhecimentos para construir práticas pedagógicas fundamentadas em referenciais teóricos sólidos e em experiências concretas do cotidiano escolar. Assim, os modelos de formação docente precisam ser continuamente revisados para atender aos desafios de uma educação voltada à paz e à inclusão.

Nesse contexto, a escola pode se consolidar como um instrumento efetivo de promoção da cultura de paz, integrando práticas de formação continuada para os docentes e capacitações direcionadas a toda a comunidade escolar. Gomes (2021) destaca que a capacitação deve ser um processo constante, acompanhando a progressão das ações voltadas aos alunos. Isso significa que a escola não apenas ensina sobre a paz, mas também incorpora esses valores em sua gestão, organização e interações cotidianas.

Milani (2003, p. 39), ao refletir sobre a Educação para a Paz, apresenta um paradigma que enfatiza a necessidade de mudanças significativas nas práticas educacionais e nos valores que sustentam as instituições de ensino:

No que se refere à escola, a abordagem da Cultura da Paz ressalta diversas necessidades e estratégias: uma relação educador-educando fundamentada no afeto, respeito e diálogo; um ensino que incorpore a dimensão dos valores éticos e humanos; processos decisórios democráticos, com a efetiva participação dos alunos e de seus pais nos destinos da comunidade escolar; implementação de programas de capacitação

continuada de professores; aproveitamento das oportunidades educativas para o aprendizado do respeito às diferenças e a resolução pacífica de conflitos; abandono de modelo vigente de competição e individualismo por outro, fundamentado na cooperação e no trabalho conjunto, etc.

Essa abordagem ressalta que a construção de uma cultura de paz na escola exige práticas educativas que vão além da transmissão de conteúdos acadêmicos, incluindo o desenvolvimento de competências socioemocionais e a valorização do diálogo, da empatia e da cooperação. A relação entre educadores e educandos deve ser pautada pelo afeto e pelo respeito mútuo, criando um ambiente onde o aprendizado seja enriquecido por experiências humanas compartilhadas e pela vivência dos valores éticos e humanos.

Fernández (2005) complementa essa perspectiva ao destacar as características essenciais para os professores que atuam em temáticas relacionadas à paz. Essas incluem: escuta ativa, que pressupõe compreensão e cuidado ao escutar o outro; empatia, a qual é a habilidade de se colocar no lugar do outro; assertividade, expressando sentimentos e opiniões com respeito; autocontrole e autorreflexão, que promovem o autoconhecimento; negociação, buscando acordos equilibrados e soluções produtivas para os conflitos; mediação, com predisposição para abordar os conflitos pedagogicamente; e solução de problemas, para evitar conflitos maiores e episódios de violência.

Em síntese, a escola, por meio da educação para a paz, assume um papel transformador no fortalecimento das relações sociais e no combate às diversas formas de violência. Para isso, é imprescindível a integração de estratégias pedagógicas inovadoras, formação continuada dos professores e o engajamento de toda a comunidade escolar na construção de um ambiente pautado na cooperação, no diálogo e na convivência pacífica. A cultura de paz, assim, não é apenas um ideal, mas uma prática cotidiana que deve permear todas as esferas da vida escolar e comunitária.

5 DESCREVENDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL ENSINO DE FORTALEZA

Nesta seção, se apresenta um panorama detalhado das iniciativas implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza para promover a Cultura de Paz e prevenir conflitos no ambiente escolar. Por meio da análise de documentos normativos, guias práticos e relatórios institucionais, busca-se evidenciar as estratégias adotadas para mitigar a violência, fortalecer a convivência escolar e capacitar educadores e gestores. Para ilustrar a diversidade e abrangência dessas políticas, foi elaborado o Quadro 6 contendo os principais documentos e suas respectivas descrições, que representam denotam o compromisso da gestão municipal, por meio de ações, com a proteção e o bem-estar dos estudantes e da comunidade escolar.

Quadro 6 – Documentos, produções e normativos da SME acerca da mediação e cultura de paz nas escolas

Título do Documento	Resumo do Conteúdo
Caderno de Procedimentos e Orientações (2024)	Apresenta as competências e ações estratégicas da Célula de Mediação Social e Cultura de Paz, incluindo o programa PROPAZ, o Acesso Mais Seguro e as Comissões de Proteção. Direciona práticas para prevenir e resolver conflitos escolares.
Diretrizes e Orientações – SPE	Este documento apresenta diretrizes para a gestão de crises emocionais e comportamentais no ambiente escolar. Ele aborda situações como desorganização emocional, autolesão e ideação suicida, oferecendo orientações práticas e preventivas.
E-book - Orientador Educacional (2023)	Livro com relatos de experiência de orientadores educacionais na promoção da Cultura de Paz e saúde emocional nas escolas. Enfatiza práticas de mediação de conflitos, escuta ativa e estratégias pedagógicas para fortalecimento do ambiente escolar.
Guia de Orientações - Embaixadores da Paz	Apresenta o projeto Embaixadores da Paz, que envolve a comunidade escolar em ações para promover a Cultura de Paz. Define o papel dos embaixadores, suas atribuições e metodologias sugeridas para atuação nas escolas.
Portfólio – CPPV	Documento detalhando as ações das Comissões de Proteção e Prevenção à Violência contra crianças e adolescentes, com foco em planos de prevenção, protocolos de notificação e estratégias de formação comunitária para proteção infantojuvenil.
PROPAZ	Apresenta o Programa de Promoção da Cultura de Paz no Ambiente Escolar, com foco na mediação escolar, prevenção à violência e desenvolvimento de competências socioemocionais. Aborda ações integradas para criar um ambiente escolar pacífico.
Relatório Anual CEMES 2023	Relatório das atividades da Célula de Mediação Social e Cultura de Paz em 2023, incluindo

	iniciativas como o PROPAZ e as Comissões de Proteção e Prevenção à Violência. Detalha resultados alcançados em ações preventivas e educativas.
Semana da Mediação - 2024	Guia de atividades da 9ª Semana da Mediação, destacando ações da Célula de Mediação Social e Cultura de Paz para promover a Cultura de Paz e práticas restaurativas. Inclui oficinas, palestras e temas como mediação de conflitos e educação emocional.
Vol. 1 - Guia de Atividades para Promoção do Respeito à Mulher	Oferece propostas de atividades alinhadas à Lei nº 14.164/2021, para promover igualdade de gênero e conscientização sobre a violência contra a mulher. Inclui oficinas de cartazes, pesquisas sobre figuras históricas femininas e debates.
Vol. 2 - Guia de Atividades para Superação do Bullying	Aborda a promoção de ambientes escolares seguros e inclusivos, oferecendo atividades práticas para prevenir e combater o bullying. As ações incluem rodas de conversa, campanhas de conscientização e oficinas de habilidades sociais.
Vol. 6 - Guia de Atividades para Conscientização sobre a Lei Maria da Penha	Desenvolvido para implementar a Lei Estadual 17.253/2020, aborda a prevenção da violência doméstica por meio de atividades práticas, campanhas e reflexões. O objetivo é sensibilizar a comunidade escolar e fomentar a cultura de paz.
Vol. 7 - Guia de Atividades sobre Cidadania Digital e Mediação Parental	Aborda o uso consciente da tecnologia e segurança no ambiente digital, destacando a identificação de <i>fake news</i> , equilíbrio entre vida online e offline, e promoção de cidadania digital entre crianças e adolescentes.
Vol. 8 - Guia de Atividades para Fortalecimento do Projeto de Vida	Desenvolvido para apoiar jovens na reflexão sobre objetivos e sonhos, promove ações como rodas de conversa, criação de painéis de inspiração e escrita de cartas ao futuro, contribuindo para o fortalecimento da Cultura de Paz nas escolas.

Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (2023, 2024).

A análise que se desenvolve nesta subseção parte da compreensão de que as ações de promoção da Cultura de Paz e de prevenção à violência escolar, implementadas pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, constituem um eixo estruturante das políticas públicas voltadas à garantia de um ambiente escolar seguro, inclusivo e democrático. A partir da sistematização de documentos normativos, guias práticos e relatórios institucionais, buscou-se identificar o conjunto de medidas formalmente previstas, bem como a abrangência e a coerência interna dessas iniciativas frente aos desafios cotidianos vivenciados pelas escolas.

Esse panorama documental fornece parâmetros para compreender o diálogo entre as diretrizes oficiais e as percepções dos profissionais que atuam na rede, permitindo avaliar em que medida as estratégias propostas se materializam de forma efetiva no cotidiano escolar.

5.1 Diálogo com os dados

A presente pesquisa busca avaliar as políticas públicas de enfrentamento à violência escolar na rede municipal de ensino de Fortaleza, analisando suas bases legais, aplicações institucionais e percepções dos professores. A coleta e análise dos dados visam compreender como essas políticas estão sendo implementadas no cotidiano escolar e quais são seus impactos na promoção de um ambiente seguro e inclusivo. Para isso, foram utilizados métodos qualitativos, incluindo entrevistas com professores, gestores da escola, gestor da CEMES e análise documental, permitindo a triangulação de informações para uma avaliação mais aprofundada.

5.1.1 Grupo 1 – Professores(as)

A análise das entrevistas realizadas com as docentes evidencia que a violência escolar se manifesta, de modo recorrente, em comportamentos cotidianos das crianças e em tensões na relação com as famílias. As professoras destacaram a necessidade de mediação constante para manter o convívio respeitoso e o ambiente pedagógico estável. Uma delas relatou que “na rotina do dia a dia, as crianças costumam ter comportamentos agressivos, como empurrar um ao outro, bater” (Professora 1), o que revela a presença de microconflitos na socialização infantil que exigem intervenção pedagógica imediata. Bardin (2016) aponta que a análise de conteúdo permite identificar significações latentes nos discursos, e, nesse caso, a presença da violência aparece associada à falta de preparo emocional e à ausência de práticas coletivas sistematizadas para o enfrentamento desses episódios.

Outra docente salientou a carência de orientações institucionais, afirmando que “na escola não tem orientação. Converso com as crianças e tento mediar” (Professora 1). Essa fala traduz a percepção de que o enfrentamento da violência depende, muitas vezes, de iniciativas individuais, sem suporte sistemático das políticas públicas ou da gestão escolar.

A ausência de protocolos claros fragiliza o enfrentamento pedagógico das situações de conflito e reforça a necessidade de formação continuada voltada à cultura de paz, como previsto nos programas de mediação implementados pela Secretaria Municipal da Educação. Conforme Bardin (2016), é na frequência das unidades de sentido e nas repetições discursivas que se delineiam os indicadores temáticos — neste caso, o “isolamento docente” e a “mediação

espontânea”.

A partir dos relatos, observa-se que as professoras reconhecem a importância do diálogo como instrumento educativo e preventivo. Uma das entrevistadas relatou que “as práticas eficazes para promover o respeito e a resolução pacífica dos conflitos são as rodas de conversas, reuniões com a família, eventos festivos junto à comunidade escolar” (Professora 1). Essa fala demonstra a compreensão da mediação como uma prática de convivência e reforça o caráter comunitário das ações pedagógicas voltadas à prevenção da violência, o que se alinha ao princípio de cultura de paz defendido por Chrispino e Dusi (2008) e retomado nos documentos orientadores da CEMES.

Os depoimentos também indicam que os professores percebem a violência simbólica e verbal das famílias como um fator que impacta a rotina escolar. Uma professora afirmou que “nas situações de violência ou conflitos é até fácil lidar com as crianças, difícil é lidar com as famílias” (Professor(a) 1). Essa dimensão amplia o foco da análise e revela que o enfrentamento da violência não se limita à sala de aula, exigindo um trabalho articulado com o entorno familiar e comunitário. A fala traduz a necessidade de integrar a mediação escolar às redes de proteção e assistência social, conforme orienta o Programa de Promoção da Cultura de Paz da SME (Fortaleza, 2023).

Outras docentes destacaram que, apesar das dificuldades, há indícios de avanços no trabalho coletivo das escolas. Uma professora afirmou que “existe em todos os distritos de Educação uma equipe de mediação que segue orientações da Secretaria Municipal da Educação” (Professor(a) 2). A estrutura de apoio institucional, com técnicos distritais de mediação, demonstra que as políticas públicas estão presentes na rede, ainda que sua atuação varie conforme a demanda e o grau de envolvimento das escolas. A mesma docente complementou que essas ações “costumam contribuir para a melhoria do clima escolar, especialmente é o momento de se desfazer equívocos e discursos mal interpretados” (Professora 2). Essa fala revela a importância da escuta qualificada e do esclarecimento coletivo, confirmando a relevância da abordagem restaurativa preconizada pela CEMES.

De modo convergente, outra entrevistada afirmou que “existem os agentes da paz que agem como mediadores de conflitos” (Professor(a) 3), reforçando que a presença de sujeitos capacitados dentro da própria escola amplia as possibilidades de resolução pacífica. O discurso dessa professora mostra uma compreensão ampliada da mediação, que ultrapassa o ato pontual e se integra à prática pedagógica. A mesma participante acrescentou que “converso com os

envolvidos, ouço respeitosamente e explicou que viver em sociedade exige regras” (Professor(a) 3), sinalizando a dimensão formativa do diálogo como eixo estruturante da convivência. Essa visão coaduna-se com a perspectiva foucaultiana de que as normas e práticas disciplinares, quando mediadas pela reflexão e pela escuta, podem se converter em instrumentos de emancipação e não de repressão.

5.1.2 Grupo 2 – Coordenador(a) e Diretor(a)

No grupo composto pelo(a) Coordenador(a) Pedagógica e pelo(a) Diretor(a) escolar, emergem discursos que enfatizam a gestão de conflitos e a implementação prática das políticas de mediação. O(A) coordenador(a) afirmou que as situações mais recorrentes são “discussões, xingamentos e apelidos” (Coordenador(a)), o que aponta para manifestações verbais e relacionais da violência. Em sua fala, percebe-se que a resposta institucional prioriza o diálogo e o registro dos fatos: “conversamos com os alunos, ouvindo-os com atenção, ajudando-os a encontrar soluções mutuamente satisfatórias; fazemos registro das ocorrências e, quando necessário, solicitamos o comparecimento dos responsáveis” (Coordenador(a)). O registro sistemático reforça o caráter educativo e preventivo das ações, consolidando práticas formais de acompanhamento dos casos.

O(A) coordenador(a) também destacou a atuação do programa de embaixadores da paz, afirmando que “na escola nós temos o embaixador da paz, onde primeiramente o professor é atendido pelo núcleo gestor e, em seguida, o embaixador faz sua intervenção juntamente com o registro da ocorrência” (Coordenador(a)). Essa prática demonstra a incorporação de metodologias participativas que visam ao protagonismo estudantil na resolução de conflitos, aspecto que Bardin (2016) identifica como elemento de “validação das categorias empíricas”, quando a comunidade passa a compartilhar os significados e valores expressos na política institucional.

Por sua vez, o(a) diretor(a) da escola analisada destacou em seu depoimento que, embora “a violência não seja uma problemática muito significativa”, há situações pontuais que envolvem forte tensão com familiares, as quais exigem preparo emocional e respaldo institucional (Diretor(a)). A entrevistada relatou episódios em que mães tentaram agredir funcionários, mencionando: “as mães querem vir na escola de maneira bem agressiva, fazem julgamentos e se sentem no direito de desrespeitar os profissionais” (Diretor (a)). Essa fala

explicita a vulnerabilidade das equipes escolares diante de manifestações externas de violência e reforça a necessidade de políticas integradas de segurança e acolhimento.

No relato do(a) gestor(a), observa-se que a escola procura responder com base em protocolos internos, como o registro de ocorrências e a priorização da escuta ativa. Ele(a) explicou: “temos um protocolo de atendimento, primeiro processo é a escuta, depois o registro, e tentamos a mediação, sempre priorizando o diálogo para a solução dos problemas” (Diretor(a)). Essa estratégia reflete a influência das formações promovidas pela CEMES e a incorporação dos princípios da cultura de paz na rotina administrativa e pedagógica das escolas municipais de Fortaleza.

O(A) diretor(a) ainda acrescentou que o PPP da escola estabelece regras claras de convivência e acolhimento: “os pais não podem adentrar dentro da escola, justamente pra evitar esse contato direto com os profissionais... realizamos um agendamento para o diálogo mediado pela gestão” (Diretor(a)). A presença de um protocolo demonstra a institucionalização das práticas de prevenção e de segurança, aproximando o discurso escolar das diretrizes do Programa de Promoção da Cultura de Paz no Ambiente Escolar (PROPAZ). A aplicação desses instrumentos evidencia um processo de amadurecimento das políticas de enfrentamento à violência, alinhado às concepções teóricas discutidas no referencial da dissertação.

5.1.3 Grupo 3 – Gestor da CEMES

A entrevista com o(a) gestor(a) da Célula de Mediação Social e Cultura de Paz apresenta uma visão macro sobre as políticas públicas implementadas no município. O(A) gestor(a) descreveu que “os objetivos centrais da CEMES são promover ambientes escolares harmoniosos, onde todos se sintam cuidados, incluídos e emocionalmente seguros” (Gestor(a) da CEMES). Essa afirmação sintetiza a missão institucional de consolidar a cultura de paz como eixo transversal das políticas educacionais. A análise de conteúdo revela a predominância de categorias associadas à “prevenção”, “acolhimento” e “formação continuada”, que estruturam o discurso institucional.

O(A) gestor(a) ressaltou o conjunto de programas integrados que compõem o PROPAZ, destacando ações como o “EducEMPAZ”, o “Família Vive EMPAZ” e o “Programa Acesso Mais Seguro”, desenvolvidos em parceria com o Comitê Internacional da Cruz Vermelha. Ao explicar a metodologia, afirmou que essas iniciativas “visam prevenir e mitigar

as consequências da violência armada nos territórios escolares, promovendo capacitação em comportamentos mais seguros” (Gestor(a) da CEMES). A presença de projetos articulados com organismos internacionais reforça a dimensão intersetorial da política municipal e a ampliação do conceito de segurança para além da esfera policial.

Em outro momento, o(a) entrevistado(a) descreveu que a CEMES mantém uma rede de cooperação com os distritos educacionais: “a articulação entre a CEMES e as escolas é contínua e estruturada, mediada pelos distritos de educação, com formações, materiais e acompanhamento técnico” (Gestor(a) da CEMES). Essa fala demonstra o esforço de descentralização e capilarização das ações, garantindo que as práticas de mediação e cultura de paz cheguem às escolas de diferentes territórios. De acordo com Bardin (2016), a recorrência de expressões relacionadas à “formação” e à “articulação” indica a consolidação de um eixo temático de coesão entre discurso institucional e prática educacional.

O(A) gestor(a) destacou ainda que “as demandas por intervenção geralmente são originadas da própria comunidade escolar, por meio da gestão das unidades de ensino que solicita apoio ao distrito” (Gestor(a) da CEMES). Esse fluxo de comunicação confirma que a política pública depende do engajamento local e da percepção de legitimidade por parte dos gestores escolares, o que reforça a necessidade de fortalecimento das capacidades institucionais e da autonomia das escolas no tratamento dos conflitos.

5.2 Síntese integradora da análise de conteúdo

A leitura interpretativa das entrevistas, à luz da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), evidencia que os discursos dos professores, coordenadora, diretora e gestor da CEMES convergem em torno da centralidade do diálogo e da mediação como instrumentos pedagógicos e institucionais de enfrentamento à violência escolar. Em todos os grupos, o diálogo aparece como recurso estruturante das relações e como princípio de intervenção que se distancia da punição e se aproxima da reconstrução de vínculos. As falas das professoras, como “converso com as crianças e tento mediar” e “tudo pode ser resolvido” (Professora 1; Professora 3), ilustram essa concepção que confere à mediação um valor formativo, o que se articula à ideia de avaliação compreensiva de Luckesi (2011), segundo a qual o ato de avaliar deve promover a reflexão e o crescimento, e não a sanção.

Na perspectiva de Rodrigues (2008), a avaliação em profundidade permite

compreender o sentido das políticas públicas em sua efetividade cotidiana. Os dados demonstram que a política municipal de mediação social e cultura de paz, implementada pela CEMES, tem alcançado capilaridade e reconhecimento entre os profissionais da educação, ainda que a intensidade das ações varie entre as unidades escolares.

O depoimento do gestor de que “a articulação entre a CEMES e as escolas é contínua e estruturada” confirma o esforço institucional de consolidar uma rede de apoio e acompanhamento técnico. Essa afirmação ganha relevância quando relacionada às falas das gestoras escolares, que reconhecem o suporte oferecido pelos distritos de educação, mas ainda sinalizam lacunas em aspectos como formação docente e segurança emocional dos profissionais.

Por sua vez, Hoffmann (2018) contribui para compreender o caráter mediador e formativo das ações relatadas. A autora sustenta que a prática avaliativa e a mediação pedagógica só se efetivam quando baseadas na escuta sensível e na corresponsabilidade entre educadores e aprendizes. Essa perspectiva é visível nas falas de gestores e coordenadora, quando afirmam que o primeiro passo diante de um conflito é “a escuta”, seguido do “registro” e da “mediação” (Diretora; Coordenadora). O processo descrito demonstra que a gestão escolar adota estratégias pautadas na escuta ativa, no reconhecimento do outro e na busca de soluções coletivas, aproximando-se das práticas restaurativas preconizadas pelas políticas da SME e das concepções pedagógicas contemporâneas de convivência escolar democrática.

Ao analisar os significados expressos nas falas, observa-se a presença de uma categoria transversal: a cultura de paz como eixo pedagógico. As referências às rodas de conversa, às intervenções dos embaixadores da paz e às mediações realizadas com famílias demonstram que as escolas vêm incorporando os princípios defendidos por Chrispino e Dusi (2008), para quem a cultura de paz deve se materializar em práticas educativas de cooperação, solidariedade e diálogo. A coordenadora, ao relatar que “prevenir conflitos escolares é um desafio constante nas instituições de ensino”, e que a resposta deve incluir “formação continuada e projetos de educação emocional” (Coordenadora), traduz essa necessidade de integrar o aspecto relacional à dimensão curricular, tornando a convivência parte do projeto pedagógico.

Do ponto de vista das políticas públicas, as falas confirmam o diagnóstico de Freitas (2014), que alerta para o descompasso entre o que é proposto nas políticas educacionais e o que se concretiza nas escolas. Apesar dos avanços da CEMES e da existência de protocolos,

persistem desafios de formação e acompanhamento.

O relato da professora de que “na escola não tem orientação” (Professora 1) revela que a presença de diretrizes oficiais não assegura, por si só, a apropriação prática pelos educadores. Isso reforça a tese de Bonamino (2013) de que a efetividade das políticas depende da capacidade de articulação entre o nível macro das diretrizes e o nível micro das práticas pedagógicas. A gestão da política precisa considerar as condições de trabalho e o tempo pedagógico dos docentes para que os princípios da cultura de paz não se restrinjam a ações pontuais.

Por conseguinte, Soares (2015) contribui para interpretar a dimensão institucional dos resultados. O autor argumenta que a sustentabilidade de práticas de cultura de paz depende da criação de condições organizacionais que favoreçam a confiança e o apoio mútuo. Esse aspecto emerge nas falas das gestoras, que relatam tensões com famílias e episódios de ameaça, mas ressaltam o papel da equipe escolar como “porta de acolhimento” (Diretora).

O acolhimento, nesse contexto, é compreendido não como ato assistencial, mas como princípio de gestão democrática que fortalece o sentido de pertencimento e reduz a escalada dos conflitos. A interligação entre gestão, mediação e cuidado confirma a relevância de políticas públicas integradas, como apontam Oliveira e Araújo (2020), ao defenderem que o enfrentamento da violência escolar requer ações articuladas entre educação, saúde e assistência social.

A leitura dos depoimentos também permite reconhecer o papel estratégico da formação docente como sustentação da política pública. As professoras apontam reiteradamente a necessidade de “formação continuada sobre o tema” (Professora 1), o que evidencia a consciência da própria limitação e o desejo de aprimoramento profissional.

Imbernón (2011) argumenta que a formação deve ser entendida como um processo de transformação que envolve reflexão crítica e diálogo entre teoria e prática. Essa concepção está presente no modo como as entrevistadas descrevem suas ações mediadoras, baseadas em empatia, escuta e reconstrução de vínculos. A política pública, portanto, mostra-se mais efetiva quando o professor é compreendido como sujeito reflexivo e não apenas executor de normas institucionais.

Por outro lado, a triangulação dos discursos reforça o princípio de corresponsabilidade institucional. A escola, a gestão e a CEMES compartilham um mesmo campo de ação, mas com papéis distintos e complementares. Enquanto os professores relatam

os desafios do cotidiano e as limitações práticas, os gestores e o técnico da CEMES enfatizam a estrutura organizacional e as estratégias de prevenção.

Essa complementaridade confirma a tese de Bardin (2016) de que a análise de conteúdo permite compreender o sentido dos discursos em sua relação dialógica, revelando a complexidade das políticas públicas em contexto. A unidade de análise construída a partir das falas demonstra que a violência escolar é compreendida como fenômeno social, institucional e pedagógico, e que sua superação exige um esforço coletivo e contínuo.

Em síntese, o diálogo com os dados confirma que as políticas públicas de mediação social e cultura de paz da rede municipal de Fortaleza têm produzido avanços perceptíveis na mudança das práticas escolares e no fortalecimento das relações interpessoais, embora ainda demandem consolidação no plano formativo e estrutural. As falas dos sujeitos refletem um movimento de transformação institucional que, embora gradual, representa um passo significativo na direção de uma escola mais democrática e humana.

Como afirma Bardin (2016, p. 162), “a análise de conteúdo visa compreender o sentido das comunicações, ultrapassando a descrição das manifestações para alcançar as significações subjacentes”. Nesse sentido, os discursos aqui analisados revelam uma política em construção, fundada na escuta, no respeito e no compromisso ético com a educação como espaço de paz.

5.3 A avaliação em profundidade das políticas públicas de mediação e cultura de paz

A Avaliação em Profundidade, conforme delineada por Rodrigues (2008, 2011), parte do princípio de que as políticas públicas precisam ser compreendidas em sua totalidade, considerando não apenas seus resultados formais, mas também as condições de sua implementação e os sentidos que adquirem no cotidiano das instituições. Essa abordagem não se limita à verificação de metas, e sim à compreensão das relações, contradições e efeitos simbólicos produzidos no campo das práticas. No caso desta pesquisa, a aplicação dessa perspectiva possibilitou uma leitura abrangente das ações da Célula de Mediação Social e Cultura de Paz (CEMES) e de sua materialização nas escolas da rede municipal de Fortaleza, articulando dimensões políticas, pedagógicas e formativas.

Segundo Rodrigues (2011), a avaliação em profundidade organiza-se a partir de três dimensões complementares: o conteúdo da política, que expressa seus fundamentos e objetivos

declarados; o processo de implementação, que corresponde à maneira como a política é operacionalizada; e os efeitos e resultados, que traduzem as percepções e transformações observadas pelos sujeitos envolvidos. A análise empreendida nesta pesquisa seguiu essa estrutura, permitindo identificar tanto os avanços das ações municipais voltadas à cultura de paz quanto os limites impostos por fatores estruturais, formativos e organizacionais presentes nas escolas. Essa diretriz conferiu densidade à interpretação dos dados e garantiu coerência entre o plano empírico e o teórico.

No que diz respeito ao conteúdo da política, verificou-se que as diretrizes formuladas pela CEMES expressam uma concepção inovadora de enfrentamento à violência escolar. O portfólio institucional e os programas vinculados ao PROPAZ indicam um deslocamento do paradigma punitivo para o restaurativo, com ênfase no fortalecimento dos vínculos e na promoção do bem-estar emocional.

O gestor entrevistado ressaltou que “a missão da CEMES é implementar estratégias de promoção da Cultura de Paz e da saúde emocional na rede municipal de ensino, contribuindo para a garantia de uma educação pública de qualidade com equidade”. Essa definição amplia o entendimento da política educacional, inserindo a convivência escolar no centro da agenda pública, o que se articula às discussões de Bonamino (2013) e Freitas (2014) sobre a necessidade de políticas integradas que associem qualidade educacional e equidade social.

Contudo, ao analisar o processo de implementação, observam-se assimetrias entre o que está prescrito nas políticas e o que se efetiva nas práticas escolares. As falas das professoras e da coordenadora pedagógica revelam que, embora reconheçam a existência de programas e equipes de mediação, as ações ainda ocorrem de forma desigual entre as escolas.

Uma das docentes observou que “na escola não tem orientação”, o que evidencia a carência de formação e acompanhamento contínuo. Essa discrepância entre o discurso institucional e a vivência escolar remete ao que Rodrigues (2008) identifica como “distância entre o conteúdo normativo e o conteúdo experiencial” das políticas. Em contextos como esse, a efetividade depende da capacidade dos gestores e professores de ressignificar as diretrizes oficiais em práticas contextualizadas e sustentáveis.

A dimensão da implementação também evidencia o papel decisivo das gestões escolares. As entrevistas com a diretora e a coordenadora mostraram que a estrutura organizacional da escola e o compromisso da equipe gestora interferem diretamente na eficácia das ações de mediação. A diretora afirmou que “temos um protocolo de atendimento, o primeiro

processo é a escuta, depois o registro e a mediação”, demonstrando a incorporação dos princípios da CEMES à rotina administrativa.

Já a coordenadora destacou que “prevenir conflitos escolares é um desafio constante” e que a escola conta com “embaixadores da paz” para intervir nos casos mais delicados. Esses exemplos revelam um movimento de institucionalização da mediação, que, embora incipiente em algumas unidades, representa um avanço na consolidação de práticas preventivas e pedagógicas.

Na dimensão dos efeitos e resultados, as percepções dos sujeitos indicam que a política pública tem contribuído para a melhoria do clima escolar e para o fortalecimento das relações interpessoais. As falas dos professores e gestores apontam que o diálogo e a escuta qualificada vêm sendo utilizados com maior frequência como instrumentos de resolução de conflitos. Uma professora destacou que “é fácil lidar com as crianças, difícil é lidar com as famílias”, o que demonstra que as ações da CEMES precisam expandir sua atuação para o campo da mediação comunitária e familiar. Esse aspecto reforça o argumento de Soares (2015) de que a sustentabilidade das políticas de convivência depende da criação de redes de apoio interinstitucionais que integrem a escola à comunidade.

A avaliação em profundidade também permitiu identificar efeitos subjetivos das políticas, relacionados ao empoderamento dos educadores e à transformação das práticas pedagógicas. O reconhecimento de que “tudo pode ser resolvido pelo diálogo” (Professora 3) expressa uma mudança de paradigma na percepção dos docentes, que passam a compreender a mediação como um recurso pedagógico e formativo. Esse deslocamento é coerente com a perspectiva de Hoffmann (2018), que defende a mediação como prática reflexiva de aprendizagem. Nessa direção, a política de cultura de paz transcende o caráter corretivo e assume um sentido emancipador, transformando as relações escolares em experiências de formação cidadã.

Entretanto, a análise também revela limites estruturais e operacionais que comprometem a consolidação plena da política. Os entrevistados mencionaram carência de formações específicas, sobrecarga de trabalho docente e necessidade de ampliar o apoio psicossocial nas unidades escolares. Tais desafios confirmam a observação de Freitas (2014) de que políticas eficazes dependem não apenas de desenho normativo, mas da capacidade de gestão e do investimento contínuo na formação e no acompanhamento das equipes. A CEMES, ao assumir um papel de articulação entre os distritos e as escolas, contribui para mitigar essas

lacunas, mas ainda enfrenta restrições de alcance e de pessoal técnico.

Ao observar as três dimensões em conjunto, percebe-se que a política de mediação social e cultura de paz está em processo de consolidação e apresenta potencial transformador. Sua efetividade decorre da capacidade de integrar as ações institucionais à prática pedagógica, promovendo uma cultura de corresponsabilidade e cuidado. Rodrigues (2011) sustenta que a avaliação em profundidade deve evidenciar o cumprimento de metas, mas também a apropriação dos sentidos da política pelos sujeitos que a executam. Nesse sentido, a análise evidencia que professores, coordenadores e gestores reconhecem a importância da mediação e a associam ao fortalecimento do papel educativo da escola.

Por fim, a aplicação da Avaliação em Profundidade neste estudo permitiu compreender a política pública de enfrentamento à violência escolar não como um conjunto de medidas isoladas, mas como um sistema de relações que articula valores, práticas e significados. A mediação, a cultura de paz e o diálogo emergem como categorias estruturantes que atravessam o discurso institucional e o fazer pedagógico. Essa perspectiva avaliativa possibilita vislumbrar caminhos para o aperfeiçoamento das políticas municipais, enfatizando a importância da formação continuada, da articulação intersetorial e da escuta como fundamentos para uma educação comprometida com a dignidade humana e com a convivência pacífica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito avaliar as políticas públicas de enfrentamento à violência escolar implementadas na rede municipal de ensino de Fortaleza, tomando como base um estudo de caso em uma escola que oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental. O percurso investigativo foi conduzido com o intuito de compreender como as ações institucionais, em especial as desenvolvidas pela Célula de Mediação Social e Cultura de Paz (CEMES), têm sido incorporadas ao cotidiano escolar, bem como os impactos percebidos por professores, gestores e técnicos da rede. A abordagem qualitativa, associada à metodologia de análise de conteúdo e à Avaliação em Profundidade, permitiu examinar de forma sistemática os discursos, práticas e sentidos atribuídos pelos sujeitos às políticas de convivência e mediação de conflitos.

O primeiro objetivo específico consistiu em analisar as políticas públicas vigentes de enfrentamento à violência nas escolas, destacando sua fundamentação legal e aplicação nos documentos e práticas institucionais. Essa meta foi alcançada, uma vez que o estudo evidenciou a coerência entre os instrumentos normativos da Secretaria Municipal da Educação e os princípios da cultura de paz. A análise documental revelou a presença de diretrizes que orientam a construção de ambientes escolares mais seguros e inclusivos, embora ainda persistam desafios relacionados à continuidade das ações e à efetivação das propostas nos diferentes territórios educacionais. O exame dos normativos e programas permitiu compreender o papel estruturante da CEMES na consolidação de políticas integradas.

O segundo objetivo visava investigar, à luz da literatura acadêmica, as raízes sociais da violência escolar e as perspectivas teóricas sobre estratégias de prevenção e enfrentamento. Essa etapa foi essencial para contextualizar o fenômeno da violência no campo educacional e situar as políticas locais no cenário nacional. A revisão sistemática de literatura contribuiu para identificar tendências teóricas, lacunas e experiências exitosas, servindo como parâmetro para a análise dos dados empíricos. Assim, foi possível estabelecer uma ponte entre o conhecimento científico produzido sobre o tema e as práticas observadas no contexto da rede municipal de Fortaleza, reforçando a necessidade de abordagens interdisciplinares e formativas.

O terceiro objetivo, centrado em examinar as percepções e experiências da equipe escolar, revelou aspectos fundamentais sobre a implementação das políticas e sobre o modo como professores, coordenadores e gestores compreendem e vivenciam a cultura de paz. As

entrevistas demonstraram que há uma adesão conceitual significativa às propostas de mediação e escuta ativa, mas também um sentimento de carência em relação à formação continuada e à presença de profissionais de apoio. Os dados indicam que as ações da CEMES são reconhecidas como relevantes, porém ainda necessitam de maior abrangência, periodicidade e acompanhamento sistemático para consolidar uma mudança estrutural nas práticas escolares.

O quarto objetivo, voltado à compreensão das ações desenvolvidas pela CEMES sob a ótica de seus gestores, permitiu identificar a amplitude e os limites da política pública no âmbito municipal. Constatou-se que a CEMES atua como mediadora entre a gestão central e as escolas, articulando formações, campanhas educativas e atendimento a situações de conflito. Essa atuação evidencia um compromisso institucional com a prevenção da violência e com a promoção de práticas restaurativas. Todavia, foi possível perceber que o alcance das ações ainda depende fortemente da capacidade de articulação entre os diferentes níveis da rede e da sustentabilidade das políticas ao longo do tempo.

De modo geral, os resultados da pesquisa apontam que os objetivos propostos foram alcançados, permitindo uma avaliação abrangente da política pública em análise. A triangulação entre análise documental, entrevistas e referencial teórico contribuiu para compreender o fenômeno em sua complexidade, revelando tanto os avanços obtidos quanto as fragilidades persistentes. Entre os principais avanços observados, destacam-se a institucionalização da mediação escolar, a ampliação do diálogo entre gestores e professores e a inclusão do tema da cultura de paz nas formações docentes. Em contrapartida, as limitações estruturais, como a falta de profissionais especializados e a sobrecarga das equipes escolares, ainda comprometem a plena efetividade das ações.

No que se refere às limitações da pesquisa, reconhece-se que o estudo foi realizado em um único *lôcus*, o que restringe a possibilidade de generalização dos resultados. A escolha por uma abordagem qualitativa e de profundidade implicou priorizar a compreensão detalhada de um contexto específico, em detrimento da abrangência de dados quantitativos. Além disso, o tempo destinado à coleta e à análise das entrevistas representou um desafio diante da complexidade do tema, exigindo um processo de sistematização rigoroso e contínuo. Apesar dessas limitações, os achados alcançados oferecem subsídios valiosos para a reflexão sobre as políticas de enfrentamento à violência e sua materialização nas práticas escolares.

A pesquisa também revelou a importância de fortalecer a integração entre diferentes setores da gestão pública para potencializar as ações de prevenção e mediação. As escolas,

isoladamente, não dispõem de todos os recursos necessários para lidar com as múltiplas dimensões da violência, o que reforça a necessidade de parcerias com as áreas da saúde, assistência social e segurança comunitária. Nesse sentido, a CEMES desponta como uma estrutura estratégica, cuja ampliação e consolidação podem representar um avanço significativo na construção de políticas intersetoriais voltadas à convivência pacífica e ao fortalecimento do vínculo escola-comunidade.

Como contribuição prática, o estudo resultou na elaboração de um guia de apoio à prática docente, em formato de e-book, destinado a subsidiar professores e gestores no planejamento de ações voltadas à mediação de conflitos e à promoção da cultura de paz. O produto educacional sintetiza as principais estratégias pedagógicas e institucionais identificadas ao longo da pesquisa, constituindo-se como uma ferramenta de apoio à formação continuada e à atuação cotidiana dos profissionais da educação. Essa produção reafirma o compromisso da autora em articular pesquisa e prática, oferecendo uma devolutiva concreta ao campo educacional.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas ampliem o escopo de análise, contemplando um número maior de escolas e explorando metodologias mistas que combinem dados qualitativos e quantitativos. Além disso, sugere-se o aprofundamento de estudos sobre a formação docente nesse campo, com foco nas competências socioemocionais e na gestão de conflitos, temas essenciais para a consolidação de uma educação comprometida com a convivência democrática e o respeito mútuo.

Conclui-se, portanto, que a escola constitui um espaço essencial para a formação cidadã e para a consolidação de práticas de convivência pautadas no diálogo, no respeito e na empatia. Nesse contexto, a aprendizagem vai além da dimensão cognitiva, integrando aspectos éticos, emocionais e sociais que demandam políticas públicas comprometidas com a valorização da vida e a gestão democrática dos conflitos. A efetividade das ações de mediação e cultura de paz depende da articulação entre professores, gestores, estudantes e famílias, bem como do investimento contínuo em formação docente, apoio psicossocial e condições estruturais adequadas. Quando o diálogo e a corresponsabilidade se tornam princípios do fazer educativo, os conflitos passam a ser compreendidos como oportunidades de crescimento e fortalecimento das relações humanas no ambiente escolar.

Além disso, percebe-se também que o enfrentamento da violência escolar é um processo permanente, que exige compromisso político, sensibilidade pedagógica e continuidade

das políticas públicas. Os resultados obtidos confirmam que as ações da CEMES e das escolas participantes representam avanços significativos na construção de uma cultura de paz, embora ainda existem desafios a superar no campo da formação e da estrutura institucional. A pesquisa reafirma o papel transformador da educação pública como meio de promoção da equidade, da justiça social e da convivência pacífica, demonstrando que a consolidação de uma escola democrática e acolhedora depende da integração entre políticas, práticas e valores humanizadores que sustentem a paz como eixo estruturante do processo educativo.

REFERÊNCIAS

- ARRETCHE, Marta Tereza Cristina. Tendências no estudo sobre avaliação. *In*: RICO, Elizabeth Melo (org.). **Avaliação de Políticas Sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1998.
- ASSIS, Rodrigo Ferreira. **Estratégias da gestão escolar de enfrentamento à violência**. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.
- BACELAR, Tânia. As políticas públicas no Brasil. *In*: BACELAR, Tânia. **Ensaio sobre o Desenvolvimento Brasileiro**: heranças e urgências. Rio de Janeiro: Revan, 2000.
- BACELAR, Tânia. O contexto econômico atual e implicações para as políticas sociais. *In*: BACELAR, Tânia. **Ensaio sobre o Desenvolvimento Brasileiro**: heranças e urgências. Rio de Janeiro: Revan, 2000.
- BALL, Stephen J. **Education Reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BAMBERG, Ricardo Pereira. **Violência nas escolas**: reflexões a partir do cotidiano da RME de Caxias do Sul-RS. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017.
- BARBOSA, Márcia Silvana Silveira. **O papel da escola**: obstáculos e desafios para uma educação transformadora. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BECKER, Howard S. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. Disponível em: https://favaretoufabc.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/07/becker_-_howard-s.-segredos-e-truques-da-pesquisa-zahar-2014.pdf. Acesso em: 3 maio 2025.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sara K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Justiça Restaurativa nas Escolas**: manual de orientação. Brasília, DF: CNJ, 2019. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoas/justica-restaurativa>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 nov. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e a Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), para tornar crime a intimidação sistemática (bullying) e o cyberbullying e agravar a pena de crimes contra a dignidade sexual de crianças e adolescentes. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jan. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114811.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. **Programa Paz nas Escolas**: relatório de atividades. Brasília, DF: MPDFT, 2021.

BRASIL. Ministério Público Federal. **Programa Ministério Público pela Educação (MPEduc)**: relatório nacional. Brasília, DF: MPF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional para a educação em direitos humanos**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde; Ministério da Educação. **Programa Saúde na Escola**: manual. Brasília, DF: MS; MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Violência social e vulnerabilidades**: um olhar das políticas públicas. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Violência nas escolas tem aumento de 50% em 2023. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-11/violencia-nas-escolas-tem-aumento-de-50-em-2023>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CANDIOTTO, Cesar. Disciplina e segurança em Michel Foucault: a normalização e a regulação da delinquência. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 24, n. esp., p. 18-24,

2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/gwdGTsHtp4hxNGyLhQybKcs>. Acesso em: 20 abr. 2025.

CARVALHO, Anna Karoline Cavalcante. Inclusão da Lei Maria da Penha nas escolas à luz da Lei 14.164 de 2021. **Revista Vertentes do Direito**, Palmas, v. 10, n. 2, p. 155-172, 2023. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/direito/article/view/17020>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CEARÁ. Ministério Público do Estado do Ceará. **Centro de Apoio Operacional da Educação**: relatório de atividades. Fortaleza: MPCE, 2022.

CHRISPIN, Álvaro; DUSI, Miriam Lucia Herrera Masotti. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597-624, out./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/wgXgNmtrfL6hxnDPBywJPSt>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CORONA, George Francisco. O impacto das narrativas na política pública educacional: uma análise bakhtiniana. **Revista de Educação Linguagem e Literatura**, Goiânia, v. 13, 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10688/8937>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

DIOGO, Luana. **Violência na escola pública**: o estudo de uma realidade no município de Franca. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Franca, Franca, 2019.

DISKIN, Dafna. **Educação para a cultura da paz**: reflexões e estratégias. São Paulo: Editora Paz e Educação, 2008.

DOURADO, Luiz Fernando. Política e gestão da educação básica brasileira: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, esp., p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr>. Acesso em: 20 abr. 2025.

DYE, Thomas R. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-107, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/dHQ6MVmWkGqbKQ6DrSP9shg>. Acesso em: 3 maio 2025.

FÁVERO, O. **Direitos humanos e educação**: o que os professores precisam saber. São Paulo: Editora Moderna, 2014.

FERNANDES, Eduardo Pereira. **Construção coletiva de regras e resolução de conflitos**: contribuições para o enfrentamento da violência entre alunos. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

FERNÁNDEZ, María. **Características dos educadores para a paz**. Buenos Aires: Editora Educação e Paz, 2005.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; OLIVA, Manuel Francisco Romero. Políticas públicas para o Ensino Superior: a produção científica brasileira em circulação internacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, p. 1-25, jan./mar. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PpXd6RBxJvscDmZXGG3PCLz>. Acesso em: 20 abr. 2025.

FIGUEIREDO, Argelina Cheibub. Princípios de justiça e avaliação de políticas. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 39, p. 71-104, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/458bwWSxTPTLf7Vqh9Syq3P>. Acesso em: 20 abr. 2025.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno de Procedimentos e Orientações**. Fortaleza: SME, 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes e Orientações - SPE**. Fortaleza: SME, 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **E-book - Orientador Educacional**. Fortaleza: SME, 2023.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Guia de Orientações - Embaixadores da Paz**. Fortaleza: SME, 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Portfólio - CPPV**. Fortaleza: SME, 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **PROPAZ - Programa de promoção da cultura de paz no ambiente escolar**. Fortaleza: SME, 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Relatório Anual CEMES 2023**. Fortaleza: SME, 2023.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Semana da Mediação - 2024**. Fortaleza: SME, 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Vol. 1 - Guia de atividades para promoção do respeito à mulher**. Fortaleza: SME, 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Vol. 2 - Guia de atividades para superação do bullying**. Fortaleza: SME, 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Vol. 6 - Guia de atividades para conscientização sobre a Lei Maria da Penha**. Fortaleza: SME, 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Vol. 7 - Guia de atividades sobre cidadania digital e mediação parental**. Fortaleza: SME, 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Vol. 8 - Guia de atividades para fortalecimento do projeto de vida**. Fortaleza: SME, 2024.

FRANÇA, Marco Túlio Aniceto; DUENHAS, Rogério Allon; GONÇALVES, Flávio de Oliveira. Melhoria da qualidade educacional e redução da violência através de abertura de escolas públicas nos finais de semana: uma avaliação quantitativa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 711-738, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Ydgr96FyqtBSwYPwz3QSZdj>. Acesso em: 15 jan. 2025.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Ricardo. **Violência nas escolas e cultura da paz**: desafios contemporâneos. Recife: Editora Universitária, 2021.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo. Políticas Públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Revista Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016.

IBGE. Pesquisa Nacional de Saúde Escolar aponta que violência impacta saúde mental dos jovens. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/saude/audio/2021-09/pesquisa-do-ibge-aponta-que-violencia-impacta-saude-mental-dos-jovens>. Acesso em: 15 jan. 2025.

JODAR, Inês Aparecida. **Mediação de conflitos como estratégia de prevenção da violência na escola**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2018.

KÄRNÄ, A. *et al.* Reducing bullying with the KiVa program: a large-scale evaluation. **Child Development**, Hoboken, v. 82, n. 1, p. 311-330, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>. Disponível em: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>. Acesso em: 15 jan. 2025.

LIBERAL, Edson Ferreira; AIRES, Roberto Tschoepke; AIRES, Mariana Tschoepke; OSÓRIO, Ana Carla de Albuquerque. Escola segura. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, supl., p. S155-S163, 2005. DOI: <https://doi.org/10.2223/JPED.1297>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/yJQn5vHWMnzXdMdNvpjFNpw>. Acesso em: 15 jan. 2025.

LIMA, A. P.; SILVA, M. A. **Educação, direitos humanos e cidadania**: desafios contemporâneos. Curitiba: Editora CRV, 2015.

LIMA, Rafael; MARRAN, Paulo. A abordagem do ciclo de políticas e a avaliação de impactos. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, DF, v. 3, n. 1, p. 40-50, 2013.

LOPES, Cleber; ROSSATO, Rafael. Quando a Polícia Militar vai à escola: uma avaliação de impacto do programa Escola Segura. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 49, e248317, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WKSVkX7LfNVtNHVMMD5hvMC>. Acesso em: 15 jan. 2025.

LOPES, Emerson Silva; CORDEIRO, Tatiane Lima; SANTOS, Everton Guimarães; BERVIAN, Paulo Vinícius. A construção da identidade profissional docente: alicerçada em experiências no contexto escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 15, p. 1-

14, e4150010, jan./dez. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994150>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4150>. Acesso em: 2 fev. 2025.

MARSIGLIA, Thaís. **Violência e tolerância na escola: perspectivas das produções acadêmicas**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MELLO, Fernanda. **A importância da avaliação de políticas públicas na educação**. São Paulo: Cortez, 2024.

MILANI, Marisa. **Educação para a paz e os desafios do século XXI**. São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, Marcelo. **Avaliação de políticas públicas e planejamento estratégico**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

NANNI, Giovanni; SANTOS FILHO, José Camilo dos. A Avaliação de Políticas Públicas Educacionais no Brasil: Perspectivas e Desafios. **Revista Brasileira de Gestão Pública**, Brasília, DF, v. 12, n. 4, p. 125-130, 2016.

NOLETO, Ana. **A escola como promotora da cultura da paz: perspectivas e práticas**. Fortaleza: Edições Universitárias, 2010.

NOLETO, M. J. **Mediação de conflitos no espaço escolar: da prática à política pública**. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

OLIVEIRA, Anna Cynthia; HADDAD, Sérgio. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 61-83, mar. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6nGcNcVr5hSC7GW7TfKKRYr>. Acesso em: 20 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Programa Interamericano sobre Educação em valores e práticas democráticas: escolas seguras e inclusivas**. Washington, DC: OEA, 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Global Status Report on Preventing Violence Against Children 2020**. Geneva: WHO, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240004191>. Acesso em: 15 jan. 2025.

PASSOS, Silésia Maria Sales; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MEDEIROS, Emerson Augusto de. Violência na escola pública: o que apontam teses e dissertações (2012-2019)? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2843-2860, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15343>. Acesso em: 15 jan. 2025.

PEREIRA, Amanda Souza; SACHINSKI, Gabriela Pinheiro; MARTINS, Patrícia Lima

Oliveira. A construção da identidade docente e sua relação com a prática pedagógica. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, out./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.65480>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/65480>. Acesso em: 2 fev. 2025.

PEREIRA, Marcos. **Os conflitos em ambientes escolares**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PRÖGLHÖF, Paulo Otávio Nascimento. **Violência nas escolas e políticas públicas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/22510>. Acesso em: 2 fev. 2025.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Trajetórias e Perspectivas na Avaliação de Políticas Públicas Educacionais. **Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 55-65, 2011.

SALLES, João. **Reflexões sobre a prática docente e a transformação educacional**. Natal: Editora da UFRN, 2021.

SANTOS, Adriana Martins; SILVA, Renata Souza. **O processo de construção da identidade docente no Brasil**. Porto Alegre: PUCRS, 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Educação e Direitos Humanos: políticas públicas para a juventude**. São Paulo: SEE, 2016. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 8 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. Escravidão e Racismo. In: SCHWARCZ, Lilian Moritz. **Sobre o autoritarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 27-40.

SENA, Israel de Jesus; PEREIRA, Marcelo Ricardo; SCRINZI, Mariana Maria. Rodas de conversa com adolescentes: estratégias para lidar com conflitos na escola pública. **Educação**, Santa Maria, v. 48, n. 1, p. e25/1-24, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/66258>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. ed. 23. São Paulo: Cortez, 2014. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulgação/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_-1ª_Edição-Antonio_Joaquim_Severino-_2014.pdf. Acesso em: 3 fev. 2025.

SILVA, Luciane Oliveira de Mira; PAULY, Evaldo Luis. As possibilidades de redução da violência escolar: sistema de registro de situações de violências nas escolas de Canoas. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 198-216, ago./set. 2015. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/509>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SILVA, Maurício Corrêa da; SILVA, Romildo de Araújo da; SILVA, José Dionísio Gomes da. Análise e avaliação de políticas públicas: aspectos conceituais. **Boletim Governet de Administração Pública e Gestão Municipal**, [S. l.], n. 61, p. 1434-1444, out. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/308969219>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SOUSA, Maria. **Violência contra a escola**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cortez, 2006.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. Brasília, DF: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 15 jan. 2025.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **School violence and bullying**: global status report. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970>. Acesso em: 15 jan. 2025.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. **Violência nas escolas**: práticas de enfrentamento e promoção de direitos humanos. Criciúma: UNESC, 2019.

VIEIRA, Fátima. Avaliação Participativa: Perspectivas para a Democracia. **Revista de Gestão e Políticas Públicas**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 17-25, 1997.

ZUCCO, Luciana Patrícia; TRINDADE, Milena Tarcisa. Violências: uma questão da escola? O que pensam os(as) professores(as) de uma escola pública. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 50, e275099, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4TCMMDhTtYPBj9zvjrTbBHL>. Acesso em: 15 jan. 2025.

ZUQUIM, M. G. **Violência e juventude**: um olhar sobre a educação. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES(AS)

Esta entrevista integra a pesquisa de dissertação do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, intitulada “Avaliação das políticas de enfrentamento à violência nas escolas: estudo de caso em uma escola municipal de Fortaleza”. O objetivo geral é "Avaliar as políticas públicas de enfrentamento à violência implementadas nas escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza”. Tendo como objetivos específicos:

- a) Analisar as políticas públicas vigentes de enfrentamento à violência nas escolas, destacando sua fundamentação legal e aplicação nos documentos e práticas institucionais;
- b) Investigar, com base na literatura acadêmica, as raízes sociais da violência escolar e as perspectivas teóricas sobre estratégias de prevenção e enfrentamento;
- c) Examinar as percepções e experiências da equipe escolar de uma escola De Ensino Infantil e Fundamental (anos iniciais) da rede municipal de Fortaleza-CE em relação às políticas públicas e às práticas de combate à violência no cotidiano escolar;
- d) Compreender as ações implementadas pela Célula de Mediação Social e Cultura de Paz, a partir da percepção dos seus gestores.

Pesquisadora: Maria Justino do Nascimento

Orientadora: Profª. Dra. Lidiane Moura Lopes

I. Perfil do(a) Entrevistado(a)

- 1. Nome, idade e sexo:
- 2. Tempo de atuação na rede pública:
- 3. Formação acadêmica:
- 4. Etapa em que atua: () Educação Infantil () Ensino Fundamental – anos iniciais
- 5. Já participou de formação continuada sobre prevenção da violência ou mediação de conflitos? () Sim () Não

II. Convivência escolar e ações preventivas

6. Em sua experiência, que situações de conflito ou agressividade costumam ocorrer entre as crianças em sua turma?
7. Existem orientações ou ações na escola para lidar com essas situações? Como são realizadas?
8. A gestão escolar e os demais profissionais apoiam os professores diante de situações de conflito?
9. Você percebe que há um trabalho coletivo na escola para promover a convivência respeitosa e a cultura de paz?

III. Políticas públicas e desafios da prática

10. Você conhece alguma política pública ou programa da Secretaria Municipal de Educação voltado ao enfrentamento da violência escolar? Quais?
11. Essas ações têm contribuído para a melhoria do clima escolar? Poderia dar exemplos?
12. Você já vivenciou ou presenciou situações de violência verbal, física ou simbólica direcionada a professores(as)? Como a escola lidou com isso?
13. Que dificuldades você encontra para lidar com situações de violência ou conflito entre crianças?

IV. Sugestões para o fortalecimento da cultura de paz

14. Quais práticas ou estratégias você considera eficazes para promover a empatia, o respeito e a resolução pacífica de conflitos na escola?
15. O que poderia ser feito para apoiar mais os professores na prevenção da violência escolar?
16. Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre o tema?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA DIRETOR(A) ESCOLAR

Esta entrevista integra a pesquisa de dissertação do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, intitulada “Avaliação das políticas de enfrentamento à violência nas escolas: estudo de caso em uma escola municipal de Fortaleza. O objetivo geral é avaliar as políticas públicas de enfrentamento à violência implementadas nas escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza. Já os objetivos específicos são:

- a) Analisar as políticas públicas vigentes de enfrentamento à violência nas escolas, destacando sua fundamentação legal e aplicação nos documentos e práticas institucionais;
- b) Investigar, com base na literatura acadêmica, as raízes sociais da violência escolar e as perspectivas teóricas sobre estratégias de prevenção e enfrentamento;
- c) Examinar as percepções e experiências da equipe escolar de uma escola De Ensino Infantil e Fundamental (anos iniciais) da rede municipal de Fortaleza-CE em relação às políticas públicas e às práticas de combate à violência no cotidiano escolar;
- d) Compreender as ações implementadas pela Célula de Mediação Social e Cultura de Paz, a partir da percepção dos seus gestores.

Pesquisadora: Maria Justino do Nascimento

Orientadora: Profª. Dra. Lidiane Moura Lopes

I. Perfil do(a) Entrevistado(a)

- 1. Nome
- 2. Idade e sexo:
- 3. Tempo de atuação como gestor(a):
- 4. Formação acadêmica:
- 5. Já participou de formação continuada sobre enfrentamento da violência escolar ou mediação de conflitos? () Sim () Não

II. Convivência escolar e ações institucionais

6. Quais tipos de conflitos ou manifestações de violência são mais recorrentes na escola sob sua gestão?
7. A escola possui protocolos ou rotinas para lidar com situações de violência ou conflitos entre crianças?
8. Como a equipe gestora atua diante de casos de violência envolvendo estudantes ou profissionais da escola?
9. Que tipo de suporte é oferecido aos discentes, professores(as) e demais membros da equipe escolar em situações de agressão verbal, física ou simbólica?

III. Políticas públicas e sua implementação

10. Quais políticas públicas ou programas da Secretaria Municipal de Educação relacionados ao enfrentamento da violência escolar você conhece?
11. De que forma essas políticas são implementadas na sua escola? Elas têm sido eficazes na prática?
12. A escola já recebeu apoio da Célula de Mediação Social e Cultura de Paz (CEMES)? Se sim, como foi essa atuação?
13. Quais os principais desafios enfrentados pela gestão escolar para implementar ações voltadas à cultura de paz?

IV. Sugestões para fortalecer a cultura de paz nas escolas

14. Em sua opinião, quais estratégias institucionais têm sido mais eficazes na prevenção de conflitos e promoção da convivência pacífica?
15. O que poderia ser feito, em termos de política pública, para fortalecer a atuação das escolas frente à violência escolar?
16. Gostaria de acrescentar alguma informação ou reflexão sobre o tema?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A)

Esta entrevista integra a pesquisa de dissertação do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, intitulada “Avaliação das políticas de enfrentamento à violência nas escolas: estudo de caso em uma escola municipal de Fortaleza”. O objetivo geral é avaliar as políticas públicas de enfrentamento à violência implementadas nas escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza. Por sua vez, os objetivos específicos correspondem à:

- a) Analisar as políticas públicas vigentes de enfrentamento à violência nas escolas, destacando sua fundamentação legal e aplicação nos documentos e práticas institucionais;
- b) Investigar, com base na literatura acadêmica, as raízes sociais da violência escolar e as perspectivas teóricas sobre estratégias de prevenção e enfrentamento;
- c) Examinar as percepções e experiências da equipe escolar de uma escola De Ensino Infantil e Fundamental (anos iniciais) da rede municipal de Fortaleza-CE em relação às políticas públicas e às práticas de combate à violência no cotidiano escolar;
- d) Compreender as ações implementadas pela Célula de Mediação Social e Cultura de Paz, a partir da percepção dos seus gestores.

Pesquisadora: Maria Justino do Nascimento

Orientadora: Profª. Dra. Lidiane Moura Lopes

I. Perfil do(a) Entrevistado(a)

- 1. Nome:
- 2. Idade e sexo:
- 3. Tempo de atuação como coordenador(a) pedagógico(a):
- 4. Formação acadêmica:
- 5. Já participou de formação continuada sobre enfrentamento da violência escolar ou mediação de conflitos? () Sim () Não

II. Acompanhamento pedagógico e convivência escolar

6. Em sua experiência, quais tipos de conflitos ou situações de violência surgem com mais frequência entre os estudantes na escola?
7. Como a coordenação pedagógica acompanha os casos de conflito? Há diálogo com professores, famílias e gestão?
8. Há estratégias coletivas, articuladas com os professores, para promover a convivência respeitosa e prevenir a violência? Quais?
9. Que tipo de apoio é oferecido aos professores(as) para lidar com situações de conflito ou violência em sala de aula?

III. Políticas públicas e mediação institucional

10. Quais políticas públicas ou programas da Secretaria Municipal de Educação voltados ao enfrentamento da violência você conhece?
11. Essas ações estão integradas ao projeto político-pedagógico da escola? Como se articulam com a prática cotidiana?
12. A escola já contou com a atuação da Célula de Mediação Social e Cultura de Paz (CEMES)? Como avalia essa atuação?
13. Quais os principais desafios enfrentados na articulação entre as políticas públicas e a realidade vivenciada na escola?

IV. Recomendações para fortalecer a cultura de paz

14. Quais práticas pedagógicas ou ações formativas você considera mais eficazes na prevenção de conflitos escolares?
15. Que tipo de formação continuada você considera essencial para os(as) professores(as) nesse tema?
16. Que sugestões você daria para o aprimoramento das políticas públicas de enfrentamento à violência escolar?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA GESTORES DA CÉLULA DE MEDIAÇÃO SOCIAL E CULTURA DE PAZ

Esta entrevista integra a pesquisa de dissertação do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, intitulada “Avaliação das políticas de enfrentamento à violência nas escolas: estudo de caso em uma escola municipal de Fortaleza”. O objetivo específico desta etapa da investigação é compreender as ações implementadas pela Célula de Mediação Social e Cultura de Paz (CEMES) a partir da percepção de seus gestores, contribuindo para a avaliação crítica de sua atuação nas escolas da rede municipal.

Pesquisadora: Maria Justino do Nascimento

Orientadora: Profa. Dra. Lidianne Moura Lopes

I. Perfil do(a) Entrevistado(a)

1. Nome, idade e formação profissional:
2. Cargo/função exercida na Célula de Mediação Social e Cultura de Paz:
3. Tempo de atuação na CEMES e vínculo com a Secretaria Municipal de Educação:

II. Atuação da Célula e ações desenvolvidas

4. Quais são os objetivos centrais da CEMES dentro da estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza?
5. Que ações ou programas vêm sendo implementados pela Célula para o enfrentamento da violência nas escolas?
6. Como se dá o processo de articulação entre a CEMES e as escolas da rede municipal? Há protocolos definidos ou a atuação se dá de forma pontual?
7. Como as demandas por intervenção da CEMES costumam chegar à equipe? Quem aciona a célula e em que situações?
8. Poderia relatar uma experiência concreta de atuação da Célula que considere significativa?

III. Avaliação, desafios e articulações intersetoriais

9. Quais os principais resultados percebidos nas escolas atendidas pela CEMES?
10. Na sua avaliação, quais os maiores desafios enfrentados para a consolidação de uma cultura de paz nas escolas da rede municipal?
11. Como a CEMES articula suas ações com outras políticas públicas (assistência social, saúde, conselhos tutelares, etc.)? Essa integração tem sido efetiva?
12. A CEMES oferece formação continuada para gestores e professores sobre mediação de conflitos? Quais são os focos dessas formações?

IV. Perspectivas e recomendações

13. Quais estratégias poderiam fortalecer a atuação da CEMES nas escolas públicas?
14. O que poderia ser aprimorado na política municipal de enfrentamento à violência escolar, a partir da sua experiência?
15. Há algo mais que gostaria de destacar sobre o papel da CEMES no contexto escolar de Fortaleza?

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa:

AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA

Nome do Pesquisador: Maria Justino do Nascimento

Nome da Orientadora: Profa. Dra. Lidiane Moura Lopes

O (A) Sr. (Sra.) está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa que tem como finalidade avaliar as políticas públicas de enfrentamento à violência implementadas nas escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza.

Ao participar deste estudo o(a) sr. (sra.) permitirá que o pesquisador aplique questionário escrito, assim como, se necessário, registre em áudio a narrativa por você explicitada, a partir do conjunto de respostas às perguntas previstas no roteiro de entrevista semiestruturado o qual lhe foi fornecido previamente. Se houver conteúdo gravado em áudio, poderá o pesquisador transcrevê-lo.

A participação nesta pesquisa não trará complicações legais, nem de qualquer outra natureza, uma vez que as falas transcritas serão utilizadas exclusivamente com a finalidade acadêmica/científica. Outrossim, as identidades dos(as) coparticipantes serão mantidas em sigilo e nomes fictícios serão utilizados para representar os personagens analisados.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua saúde ou dignidade. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo

de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do (a) Participante