

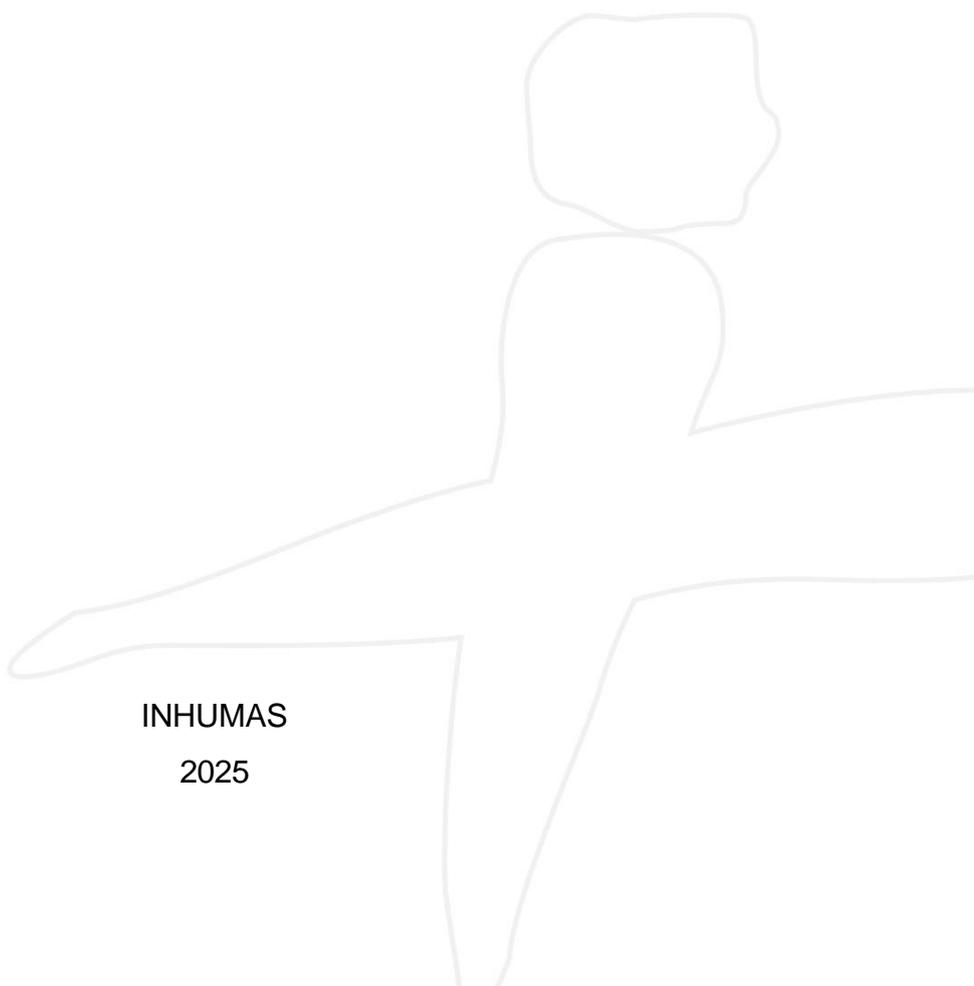
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MEIRY LÁZARA DOS SANTOS MARIANO

EDUCAÇÃO DOS SENSÍVEIS E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

INHUMAS

2025



MEIRY LÁZARA DOS SANTOS MARIANO

EDUCAÇÃO DOS SENSÍVEIS E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

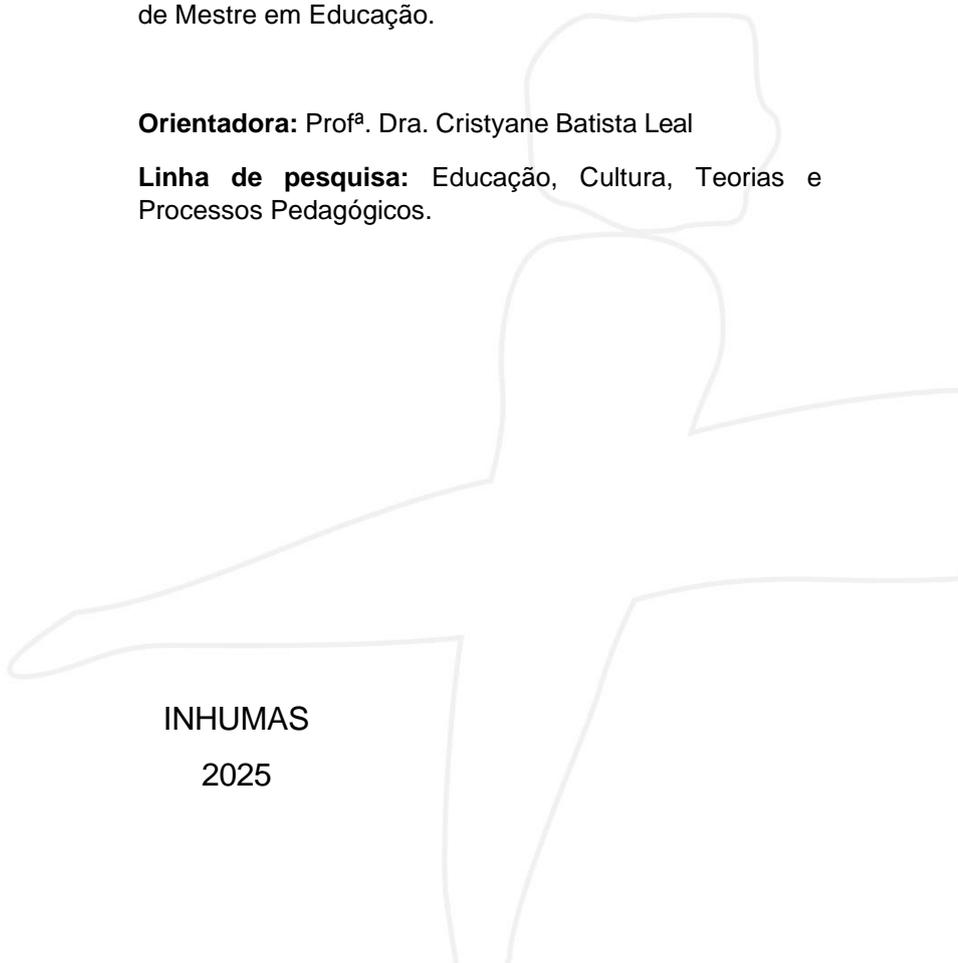
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro Universitário UniMais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Cristyane Batista Leal

Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos.

INHUMAS

2025



MEIRY LÁZARA DOS SANTOS MARIANO

EDUCAÇÃO DOS SENSÍVEIS E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário UniMais, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cristyane Batista Leal
Centro Universitário UniMais

Profa. Dr. Renato de Oliveira Dering
Centro Universitário de Goiás – UniGoiás

Profa. Dr. Dostoiowski Mariatt de Oliveira Champagnatt
Centro Universitário UniMais

INHUMAS

2025

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Cora Coralina

M333e

MARIANO, Meiry Lázara dos Santos,
EDUCAÇÃO DOS SENSÍVEIS E ENFRENTAMENTO DA
VIOLÊNCIA ESCOLAR / Meiry Lázara dos Santos Mariano. – Inhumas:
UniMais, 2025.

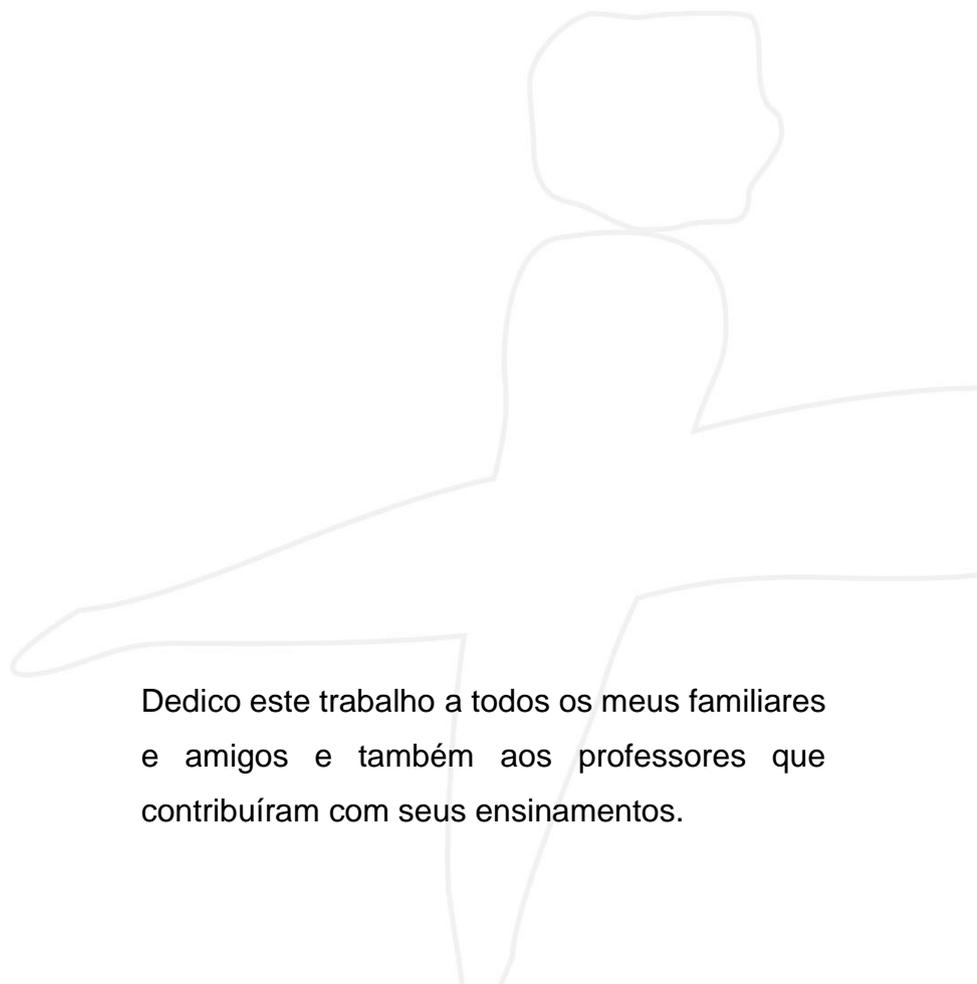
88p.: il.

Dissertação (mestrado) – Centro Universitário Mais – UniMais. Mestrado
em Educação, 2025.

Orientação: “Dra.Cristyane Batista leal”.

1. Violência escolar; 2. Educação dos sentidos; 3. Arte e educação; 4.
Cultura de paz. Lei nº 21.881/2023. I. Título.

CDU: 37



Dedico este trabalho a todos os meus familiares e amigos e também aos professores que contribuíram com seus ensinamentos.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha sincera gratidão a todas as pessoas que contribuíram para a realização dessa dissertação.

Primeiramente agradeço a Deus, por minha vida, por sempre me conduzir, e por me fortalecer neste processo de estudo.

Agradeço minha orientadora Dra. Cristyane Batista Leal, pela dedicação, profissionalismo, atenção, paciência e pelas devolutivas, que proporcionaram reflexão e crescimento e por acreditar em mim. Sua dedicação foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

À minha família pelo apoio, pelo incentivo e acreditar tanto em mim. Vocês foram importantíssimos para a realização deste sonho.

Um agradecimento especial à minha mãe Eivani Alves dos Santos e ao meu pai José Alves dos Santos (*in memoriam*), Mãe, pai, essa foi uma jornada difícil, nesse decorrer perdi vocês. Tive momentos de grande dor, mas Deus e as lembranças boas de vocês me fizeram continuar. Mesmo não estando mais presente de forma física junto a mim, sinto vocês vibrando comigo a cada conquista. Mãezinha mesmo distante você ainda me ajudou na realização de mais esse sonho. Obrigada por tanto, minhas memórias são lindas! Amo vocês infinitamente enquanto vida eu tiver.

As colegas pelas idas e vindas a Inhumas, pelas risadas, pelos períodos descontraídos e pelos momentos de reflexão e angústias compartilhadas durante o nosso período do mestrado na UniMais.

Aos meus colegas de turma, em especial Luciano e Simone pelas trocas de experiências e momentos de ansiedades que passamos juntos. Devo muito a vocês.

Aos meus professores do mestrado da UniMais, pela excelência em ensinar, pela sabedoria e profissionalismo. Os senhores contribuíram grandemente para o meu crescimento profissional e pessoal.

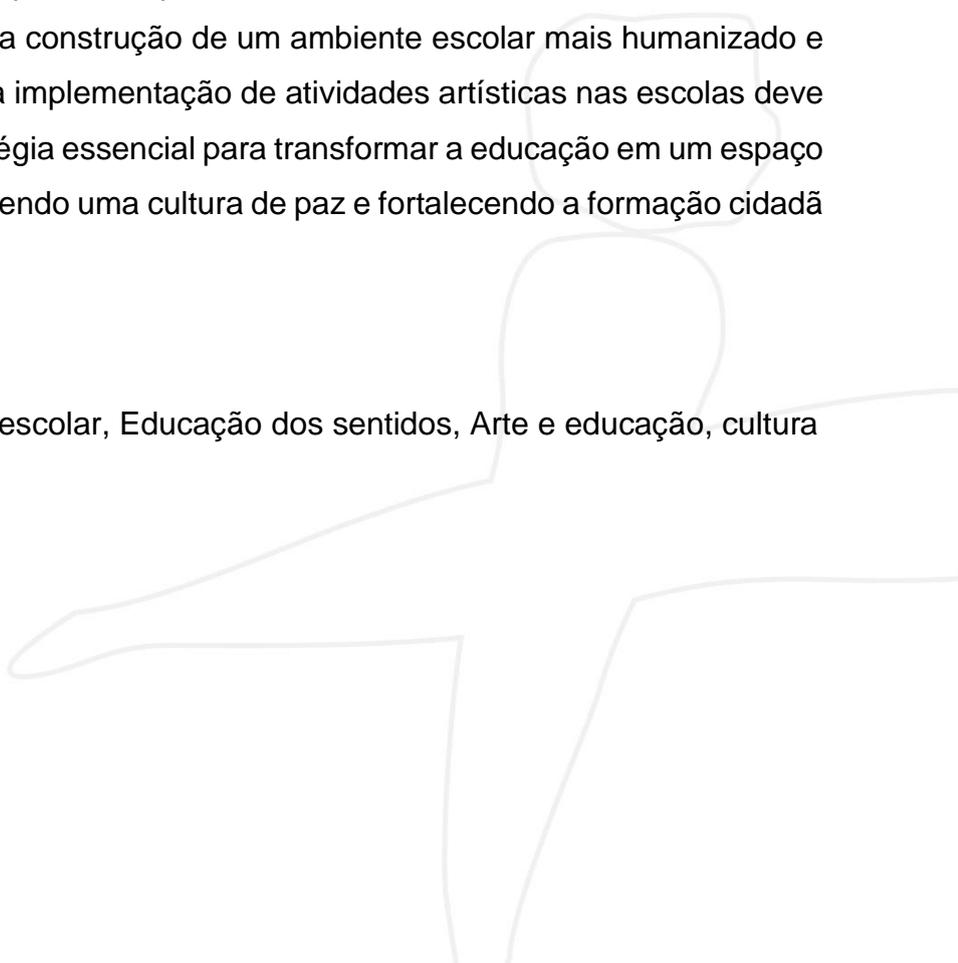
Agradeço profundamente às bancas de qualificação e de defesa formadas pelas professoras Dra. Cristyane Batista Leal, Dr. Renato de Oliveira Dering e Dr. Dostoiowski Mariatt de Oliveira Champagnatt, pois foram generosos em partilhar conhecimentos, nas orientações e contribuições para meu crescimento.

Este trabalho é resultado de esforço e dedicação. Sou profundamente grata a todos que fizeram parte dessa jornada.

RESUMO

A violência escolar é um fenômeno multifacetado que compromete o ambiente educacional e impacta o desenvolvimento de alunos e professores. Diante desse cenário, este estudo investiga o papel das artes na promoção de uma cultura de paz nas escolas, fundamentando-se na abordagem da educação dos sentidos e nos princípios da educação integral. A pesquisa tem como objetivo principal analisar como as práticas artísticas podem contribuir para a mitigação da violência escolar, com base nas diretrizes do Documento Curricular de Goiás (DCGO) e na Lei nº 21.881/2023. Os objetivos específicos incluem: compreender as origens sociais da violência escolar, analisar a legislação vigente e propor estratégias pedagógicas baseadas na arte para o enfrentamento desse problema. A metodologia adotada é qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, contemplando a análise de diretrizes curriculares e normativas educacionais que abordam o combate à violência escolar. Os resultados evidenciam que a educação estética desempenha um papel crucial na formação dos estudantes, estimulando sensibilidade, criatividade e percepção crítica. A arte, ao integrar-se ao currículo escolar, fortalece o desenvolvimento socioemocional dos alunos, promovendo respeito, inclusão e relações interpessoais mais saudáveis. Além disso, práticas artísticas ampliam o repertório cultural dos estudantes, incentivam a empatia e contribuem para a construção de um ambiente escolar mais humanizado e acolhedor. Conclui-se que a implementação de atividades artísticas nas escolas deve ser incentivada como estratégia essencial para transformar a educação em um espaço seguro e equitativo, promovendo uma cultura de paz e fortalecendo a formação cidadã dos alunos.

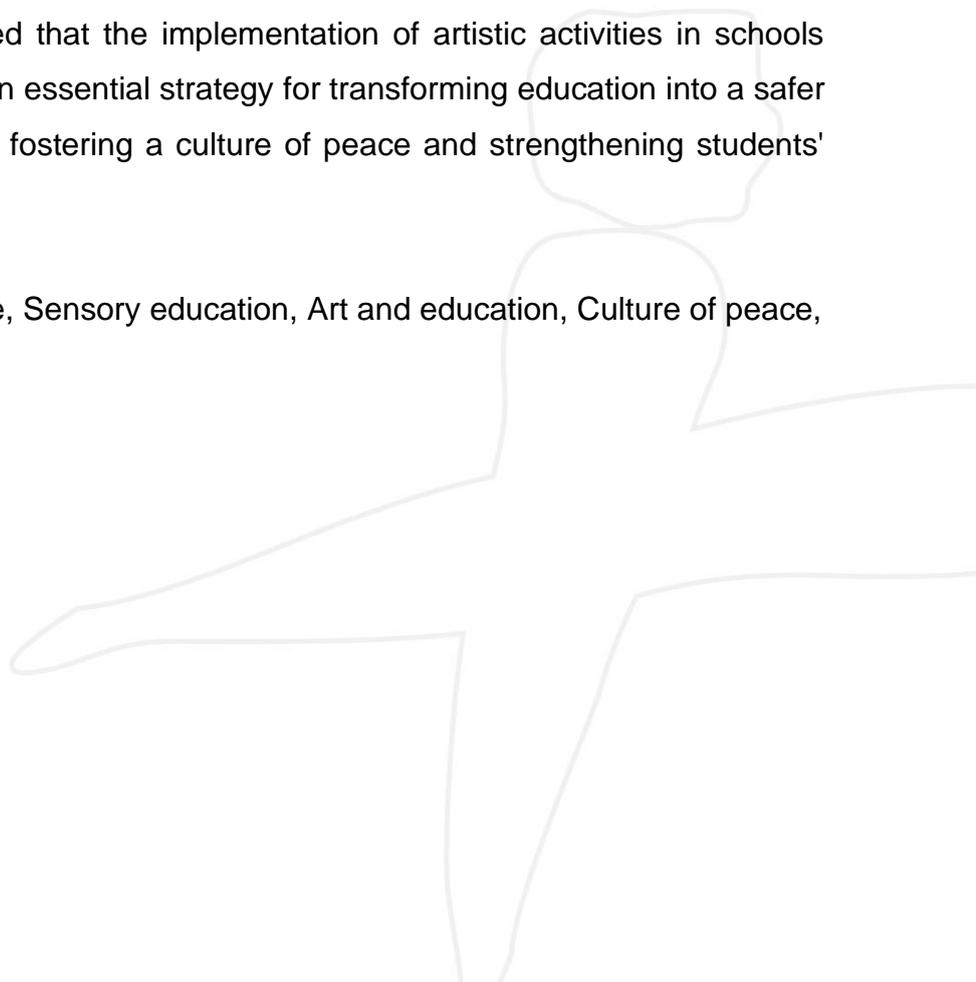
Palavras-chave: Violência escolar, Educação dos sentidos, Arte e educação, cultura de paz, Lei nº 21.881/2023.



ABSTRACT

School violence is a multifaceted phenomenon that compromises the educational environment and affects the development of students and teachers. Given this scenario, this study investigates the role of arts in promoting a culture of peace in schools, based on the approach of education of the senses and the principles of integral education. The main objective of this research is to analyze how artistic practices can contribute to mitigating school violence, considering the guidelines of the *Documento Curricular de Goiás* (DCGO) and Law No. 21.881/2023. The specific objectives include understanding the social origins of school violence, analyzing current legislation, and proposing pedagogical strategies based on art to address this issue. The methodology is qualitative, bibliographic, and documentary, incorporating an analysis of curricular guidelines and educational regulations related to combating school violence. The results highlight that aesthetic education plays a crucial role in student development by fostering sensitivity, creativity, and critical perception. Art, when integrated into the school curriculum, strengthens students' socio-emotional development, promoting respect, inclusion, and healthier interpersonal relationships. Furthermore, artistic practices expand students' cultural repertoire, encourage empathy, and contribute to building a more humane and welcoming school environment. It is concluded that the implementation of artistic activities in schools should be encouraged as an essential strategy for transforming education into a safer and more equitable space, fostering a culture of peace and strengthening students' civic formation.

Keywords: School violence, Sensory education, Art and education, Culture of peace, Law No. 21.881/2023.



Lista de Imagens

Imagem 01 – Estimativa.....	49
Imagem 02 – Quantidades de ataques por ano	50
Imagem 03 – Faixa etária dos autores dos ataques.....	51
Imagem 04 – Quantidade de vítimas por arma utilizada	52
Imagem 05 – Etapa escolar	53



Lista de Abreviaturas

DCGO – Documento Curricular de Goiás

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

MEC – Ministério da Educação

MDHC – Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação de Goiás

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

BBC Brasil – British Broadcasting Corporation (subsidiária)

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PNE – Plano Nacional de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

SSP – Secretaria de Segurança Pública

PROSEG 01 – Protocolo de Segurança Escolar

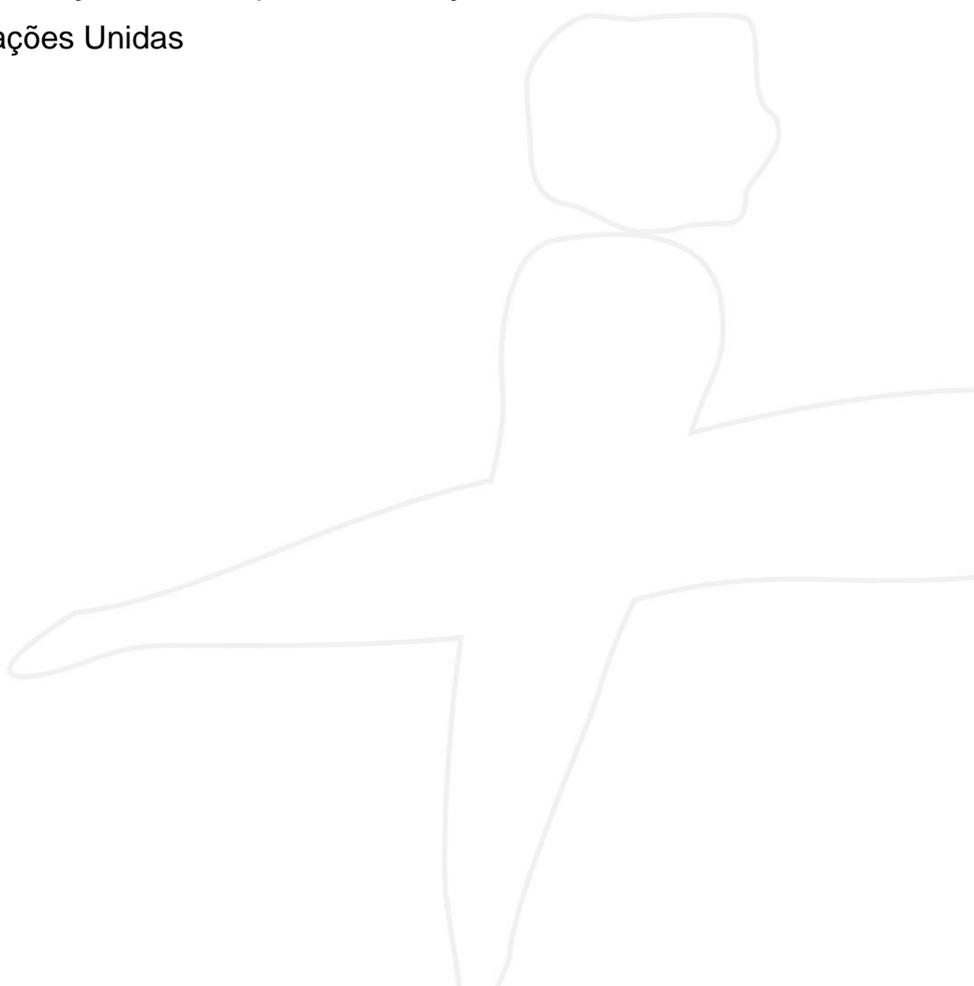
BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte

Fiocruz – Fundação Oswaldo Cruz

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 01 –ASPECTOS HUMANOS E SOCIAIS DA VIOLÊNCIA.....	18
1.1 Uma compreensão multidisciplinar da violência	18
1.2 Formas da violência escolar	25
1.3 A violência contra professores.....	29
CAPÍTULO 02 - VIOLÊNCIA EM CONTEXTO ESCOLAR EM GOIÁS	35
2.1 Lei nº 21.881/2023 e a Construção de uma Cultura de Paz nas Escolas: Desafios e Perspectivas Educacionais	35
2.2.A realidade Brasileira e o Estado de Goiás	47
2.3 Legislações de combate à violência escolar no Estado de Goiás	54
CAPÍTULO 03 - EDUCAÇÃO DOS SENSÍVEL E VIOLÊNCIA ESCOLAR	61
3.1 Arte na escola goiana: possibilidades e contradições	61
3.2 Arte, Educação dos Sensíveis e cultura de paz	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS.....	85



INTRODUÇÃO

A violência escolar é um fenômeno complexo e multifacetado que afeta diversas instituições de ensino, comprometendo o ambiente educacional e o desenvolvimento dos alunos. Segundo o ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, houve um aumento de 50% no número de denúncias de violência em escolas, isso só no ano de 2023 (Rodrigues, 2023) no estado de Goiás, essa questão tem se tornado cada vez mais relevante, exigindo abordagens para seu enfrentamento.

É consenso que as artes, em suas múltiplas manifestações, têm sido reconhecidas não apenas como um meio de expressão e comunicação, mas também como um recurso poderoso para o desenvolvimento humano social e cultural dos indivíduos. Dentro do processo de formação humana, há de se considerar que a educação para os sentidos significa a produção de “saberes abrangentes e organicamente integrados, que se estendem desde a vida cotidiana até os sofisticados laboratórios de pesquisa” (Duarte Junior, 2000, p. 211-212).

Nesse contexto, dois conceitos fundamentais se articulam: a educação estética e a educação integral. A educação estética refere-se ao desenvolvimento da sensibilidade, da percepção e da capacidade crítica por meio da experiência com a arte e a cultura. Seu objetivo é ampliar a relação dos sujeitos com o mundo sensível, promovendo um olhar mais atento às manifestações artísticas e simbólicas (Read, 2013) A educação estética desenvolvida pelo campo das artes visa dar “enfoque integral da realidade [...] a educação desses sentidos sobre os quais se fundam a consciência e, em última instância, a inteligência e o juízo do indivíduo humano” (Read, 2013, p. 8). Já a educação integral propõe uma formação que transcende a simples transmissão de conteúdos acadêmicos, buscando abranger todas as dimensões do ser humano, cognitiva, emocional, social e cultural, e preparando os sujeitos para os desafios da vida em sociedade. Embora distintos, os dois conceitos se complementam, pois, a educação estética é um dos pilares que sustentam a educação integral, fornecendo um meio de ressignificação das experiências e promovendo o resgate dos direitos humanos.

Em reflexão sobre o lugar das artes na escola, Charlot (2013) pontua que esta, sendo nova ou tradicional, impõe questões sobre a relação entre norma e desejo. Para o filósofo da educação, tradicionalmente, o cotidiano escolar já desconfia das artes e repele aquelas ligadas à expressão corporal. O fato é que a pedagogia tradicional

ainda ecoa na cultura escolar contemporânea, de modo que o corpo e suas manifestações culturais são, no mínimo, incômodas ao silêncio e à uniformização de sujeitos demandada pelo aprendizado escolarizado pretendidas pelas finalidades educativas neoliberais. Entretanto, os tempos atuais são mais agravantes, pois, segundo constatou Charlot (2019), a sociedade atual e, conseqüentemente, a educação, em síntese, encontram-se em tempos de barbárie, pelos levantes de intolerância religiosa, terrorismo, ódio político, feminicídios, ode a torturas, entre outros fatores.

Reafirmar as artes e as culturas no espaço educacional, portanto, não se trata apenas de uma valorização curricular, mas de um compromisso com uma educação integral que reconheça a importância da dimensão simbólica e dos sentidos. A sensibilidade, a criatividade, as emoções e a diversidade cultural desempenham um papel essencial na garantia dos direitos humanos e no combate à violência, especialmente no ambiente escolar, ao integrar as artes como parte essencial do processo educativo, a escola se aproxima de uma formação mais humanizada, que leva em consideração não apenas o aprendizado acadêmico, mas também a construção subjetiva e social dos indivíduos.

Diante desse panorama, este estudo propõe explorar essa relação, buscando compreender como a arte, enquanto Educação dos Sensíveis, no âmbito educacional pode contribuir para a formação do sujeito em uma cultura de paz, com foco no enfrentamento da violência escolar em Goiás. Para tanto, emerge a questão central desta pesquisa: Quais as contribuições da educação estética no enfrentamento da violência escolar?

Para responder a essa questão, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições das artes na formação humana para o enfrentamento da violência escolar no estado de Goiás, com base na abordagem da educação dos sentidos, considerando as diretrizes do Documento Curricular de Goiás (DCGO) e a Lei nº 21.881/2023, ao passo que traçou-se os seguintes objetivos específicos: apresentar as origens humanas e sociais da violência; situar a violência escolar em ambiente escolares no estado de Goiás e seus recursos legais de abordagem do problema; estabelecer propostas pedagógicas para o enfrentamento da violência escolar vivenciada por alunos e professores, por meio do ensino de arte enquanto processo de formação humana, considerando sua capacidade de promover a cultura de paz e o desenvolvimento dos sentidos.

A metodologia adotada nesta pesquisa combina abordagens qualitativa, bibliográfica e documental, a pesquisa qualitativa busca compreender e interpretar fenômenos relacionados à contribuição das artes e da educação dos sentidos no enfrentamento da violência escolar. Além disso, a pesquisa contempla a análise documental do Documento Curricular para Goiás (DCGO) e da Lei nº 21.881/2023, que regulamenta a educação no estado de Goiás e estabelece políticas para a prevenção e combate à violência escolar. A análise desses documentos visa compreender como as diretrizes curriculares e as legislações estaduais abordam a inserção das artes no currículo escolar e promovem a segurança no ambiente educacional.

Para isso, foram realizadas buscas em bases de dados acadêmicas, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[®], *SciELO*[®] e *Google Scholar*[®], utilizando palavras-chave como “arte e educação”, “educação dos sentidos”, “violência escolar”, “cultura de paz”, “arte no currículo escolar” e “Lei nº 21.881/2023”. O recorte cronológico abrange publicações realizadas entre os anos de 2015 e 2023, garantindo a atualidade das referências utilizadas.

A fim de contextualizar a realidade da violência escolar em Goiás, os dados foram extraídos de estudos acadêmicos, relatórios institucionais e pesquisas oficiais disponíveis em fontes como Ministério da Educação (MEC), Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pesquisas do Senado Federal e Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC). Dessa forma, a análise foi baseada em levantamentos já realizados por órgãos oficiais e pesquisadores da área.

A triagem inicial resultou em 128 trabalhos, entre artigos científicos, livros, teses e dissertações, após uma leitura criteriosa dos resumos e introduções, 45 trabalhos foram selecionados por atenderem diretamente aos objetivos da pesquisa, sendo posteriormente analisados.

Quadro 01 – Revisão da literatura

Título	Achados	Ano
Cotidiano das escolas: entre violências	Exploração da violência no ambiente escolar	2005
Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira	Análise do bacharelismo liberal na política	1988
A violência simbólica na escola	Visão de educandos e educadores sobre a violência simbólica	2007

A violência escolar e a crise da autoridade docente	Discussão sobre a crise de autoridade dos docentes	1998
Inquietações e Mudanças no ensino da Arte	Mudanças e desafios no ensino da arte	2003
Educação e Violência: reflexões preliminares	Relação entre violência e educação	1992
Sobre a Violência	Reflexões filosóficas sobre a violência	2019
A violência na escola	Análise da violência escolar na sociologia francesa	2002
Mediação de conflitos	Discussão sobre mediação de conflitos na escola	2002
Documento Curricular para Goiás	Diretrizes curriculares para a educação em Goiás	2019
Paz, como se faz?	Estratégias para a cultura de paz nas escolas	2021
O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível	Educação estética e dos sentidos	2004
A montanha e o videogame: escritos sobre educação	Reflexões sobre educação e cultura	2010
A necessidade da arte	A importância da arte na formação humana	1987
Educador, educador, educador	Reflexões sobre o papel do educador	2008
Pedagogia da autonomia	Saberes essenciais para a prática educativa	2004
Lei nº 21.881/2023	Política de prevenção e combate à violência escolar em Goiás	2023
Violência escolar: um estudo das políticas públicas	Análise de políticas públicas de prevenção da violência escolar	2024
A dinâmica da violência escolar	Conflitos e ambiguidades da violência escolar	1996
Currículo e desenvolvimento humano	Relação entre currículo e desenvolvimento humano	2008
Emoções e linguagem na educação e na política	Discussão sobre emoções e linguagem na educação	2005
Arte, afeto e educação	Sensibilidade na ação pedagógica	2010
Os professores como profissão de risco	Discussão sobre os desafios da profissão docente	2000
Violência, educação e sociedade	Reflexão sobre a violência na sociedade e na educação	2007
A educação pela arte	A arte como base da educação	2013
Formação de professores em educação para a paz	Reflexões sobre a formação docente na promoção da paz	2022
Estratégias de enfrentamento dos dilemas bioéticos gerados pela violência na escola	Análise dos dilemas bioéticos da violência escolar	2011
A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias	Discussão sobre conflitos escolares e ações civilizatórias	2001
Protocolo de Segurança Escolar	Diretrizes para a segurança nas escolas	2024
Violência nas Escolas	Relatório sobre violência escolar no Brasil	2023
Documentos de identidade	Introdução às teorias do currículo	2005

Violência na Escola: reflexões e análise	Estudo sobre a violência no contexto escolar	2009
Arte-Educação: a arte como metodologia educativa	A arte como metodologia no ensino	2014

Fonte: elaboração própria.

Os dados foram organizados e interpretados com base em uma análise qualitativa descritiva, focada em identificar as motivações, desafios e possibilidades de transformação social por meio das artes.

Ademais, o estudo também busca estabelecer conexões entre os fundamentos teóricos e os dados empíricos obtidos, explorando o potencial das artes na construção de uma cultura de paz nas escolas goianas. Com essa abordagem, a pesquisa visa contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras e integradoras que fortaleçam a formação humana e a inclusão no contexto escolar.

A arte, como campo do conhecimento, constitui o elemento central desta pesquisa, sendo abordada sob a perspectiva da educação dos sentidos e sua importância no currículo escolar. A pesquisa não se limita a analisar a arte enquanto componente curricular, mas busca explorar sua relevância mais ampla como linguagem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos. Assim, o estudo considera como a arte, enquanto área do saber, pode contribuir para a formação integral dos estudantes, promovendo criatividade, criticidade e uma percepção sensível do mundo.

Duarte Júnior (2009) defende que a educação sensível, que inclui o ensino e a aprendizagem da arte, contribui para a ampliação do ser humano como uma totalidade, essa abordagem enfatiza a importância da apropriação do saber sensível, que inclui não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a sensibilidade estética e emocional. Nessa esteira, recorre-se à Maturana (2005) para quem a educação ocorre por meio da interação e também da convivência com o outro, e dessa forma, traz transformações que são totalmente espontâneas, na qual a arte, se torna um elemento totalmente significativo no processo.

O primeiro capítulo explorou os aspectos humanos e sociais da violência, oferecendo uma análise abrangente sobre a definição e as formas de manifestação desse fenômeno no contexto escolar. Inicialmente, foi abordada a complexidade da violência em várias perspectivas, desde a etimologia do termo até os impactos sociais e psicológicos. Posteriormente, o capítulo se deteve na análise de como a violência

se manifesta nas instituições de ensino, afetando alunos e professores, evidenciando a relevância do problema para o ambiente educacional.

O segundo capítulo foca na Lei nº 21.881/2023, que estabelece diretrizes para prevenir e combater a violência escolar no Estado de Goiás. A lei é analisada em sua estrutura normativa e práticas propostas, como a instalação de sistemas de segurança, medidas contra a violência e suporte psicológico. Além disso, o capítulo traça um panorama da realidade brasileira e goiana, destacando dados sobre a violência escolar.

O último capítulo discutiu o papel transformador da arte na educação e sua relevância na promoção de uma cultura de paz. Analisando as diretrizes do Documento Curricular de Goiás (DCGO), o capítulo destaca as possibilidades pedagógicas da arte para desenvolver competências emocionais e sociais nos alunos, trazendo ainda, a Educação dos Sensíveis.

CAPÍTULO 01 –ASPECTOS HUMANOS E SOCIAIS DA VIOLÊNCIA

Neste capítulo, aborda-se a violência no contexto escolar, oferecendo uma visão sobre esse fenômeno complexo e preocupante, assim, a discussão é iniciada com uma análise da definição de violência, fundamentada em conceitos teóricos, pesquisas acadêmicas e dados estatísticos extraídos de estudos na área da sociologia, psicologia e educação. Para isso, considera-se a contribuição de autores como Aléssio (2007), Pino (2007), Freud (1997), Santos (1986), Rifiótis (1997) e Chauí (2019), que oferecem diferentes perspectivas sobre a violência e sua relação com a sociedade.

Após definir violência e contextualizar suas diversas formas, o capítulo avança para uma análise mais específica da violência no ambiente escolar, verificando como esse fenômeno se manifesta dentro das instituições de ensino, tanto para os professores quanto para os alunos.

1.1 Uma compreensão multidisciplinar da violência

Conceituar a violência é um desafio complexo, pois ela não se limita a um único significado ou manifestação, sua definição varia conforme o contexto histórico, cultural e social em que está inserida, bem como de acordo com o olhar das diferentes áreas do conhecimento que a estudam, como a sociologia, a filosofia, a psicologia e a antropologia. Além disso, a violência pode se expressar de diversas formas, física, psicológica, simbólica, estrutural, o que amplia ainda mais a dificuldade em delimitá-la conceitualmente.

Essa complexidade também decorre do fato de que a violência está presente em todas as sociedades, independentemente de classe social, idade, espaço ou época. Ela se manifesta tanto em espaços públicos quanto privados, permeando diversas instituições sociais, como a escola, a família e o ambiente de trabalho. Sua recorrência e impacto nas relações interpessoais fazem com que seja um fenômeno de grande relevância para a compreensão da organização social e das dinâmicas de poder:

As raízes da violência e as conseqüentes preocupações em evitar que ela destrua e mutila as sociedades são provavelmente tão antigas quanto à própria humanidade. Ao longo de milênios a agressividade humana acompanhou a evolução da sociedade. Contudo, não é possível caracterizar

a violência de forma simplista, já que sua dimensão é muito complexa, envolvendo a própria concepção de sociedade (Alésio, 2007, p. 18).

A violência gera uma sensação de apreensão que acompanha a sociedade, uma vez que, em maior ou menor grau, afeta os sistemas de convivência social, essa sensação de inevitabilidade surge da sua inserção nas diversas camadas do tecido social, tornando a superação da violência um desafio complexo.

A palavra "violência", por sua vez, é polissêmica e carrega um grande potencial evocativo, ela desperta intensas reações emocionais e racionais, devido ao poder de seu sentido, que, muitas vezes, ultrapassa o próprio significado (Pino, 2007). Michaud (1989) define violência a partir de sua origem etimológica no latim *violentia*, associada à força, vigor e transgressão, destacando que o termo abrange tanto a força física quanto a essência de algo.

Na perspectiva psicológica, Freud (1997) sustenta que o ser humano nasce com uma predisposição à violência, que é inerente à sua natureza instintiva, no entanto, essa tendência agressiva não se manifesta de forma irrestrita, pois é contida pelo superego, estrutura psíquica que internaliza as normas sociais e impõe restrições aos impulsos individuais. Para Freud, a civilização se constrói a partir desse processo de repressão da agressividade, sendo que a cultura e as instituições sociais funcionam como mediadores que evitam o caos e a destruição mútua. Contudo, essa repressão também pode gerar frustrações e tensões, que, quando acumuladas, encontram válvulas de escape, muitas vezes na forma de manifestações violentas, tal teoria se conecta diretamente à realidade da escola como um espaço onde regras e normas são constantemente reforçadas para conter impulsos individuais, mas que, ao mesmo tempo, pode se tornar um ambiente de explosão dessas tensões, especialmente quando falha em oferecer meios de sublimação da agressividade por meio de práticas pedagógicas inclusivas, como as artes.

Sob o olhar sociológico, Santos (1986) descreve a violência como uma ruptura nas relações de solidariedade social, evidenciando que sua origem não está apenas nos impulsos individuais, mas também nos conflitos estruturais que atravessam as sociedades. Para ele, a violência é agravada por disputas de poder, desigualdades sociais e processos excludentes, sendo um reflexo direto das falhas no tecido social, essa perspectiva amplia a visão freudiana ao destacar que a violência não é apenas uma questão de controle psíquico individual, mas também de desigualdades sistêmicas. No contexto escolar, a violência pode ser compreendida como um sintoma

das falhas na estrutura educacional e na organização social, que muitas vezes reforça hierarquias, exclusões e desigualdades, assim, a escola não apenas vivencia a violência como um problema isolado, mas reflete as tensões sociais que a produzem.

Já sob a ótica antropológica, Rifiótis (1997) destaca que a violência permeia a crise da modernidade, desempenhando um papel paradoxal na formação das identidades sociais, para o autor, a violência não é apenas destrutiva, mas também uma forma de resistência e contestação à imposição de modelos sociais homogêneos e mecanismos de controle, tal visão é crucial para o debate educacional, pois permite questionar se a violência na escola é apenas um desvio a ser reprimido ou se também pode ser interpretada como uma forma de expressão e reivindicação, especialmente em contextos onde os alunos se sentem marginalizados ou desconsiderados. Nesse sentido, a arte na educação surge como uma possibilidade de canalizar essa resistência para um caminho construtivo, permitindo que os sujeitos expressem suas identidades sem recorrer à agressão.

Ao integrar essas três perspectivas, psicológica, sociológica e antropológica, percebe-se que a violência não pode ser analisada de maneira isolada ou simplista. O estudo da violência escolar precisa considerar não apenas os aspectos individuais (impulsos psíquicos e repressão freudiana), mas também os estruturais (desigualdades e relações de poder) e simbólicos (processos identitários e resistência), tal olhar ampliado permite compreender como a violência na escola pode ser enfrentada por meio de abordagens pedagógicas que valorizem a escuta, a cultura e a expressão, reduzindo tensões e criando um ambiente mais inclusivo.

A violência escolar é um fenômeno complexo que não pode ser compreendido de maneira isolada ou simplista. Para analisá-la de forma abrangente, é necessário integrar três perspectivas fundamentais: a psicológica, a sociológica e a antropológica. Essa abordagem multidimensional permite uma compreensão mais profunda das causas e consequências da violência no ambiente escolar, bem como das estratégias necessárias para enfrentá-la de maneira eficaz.

Do ponto de vista psicológico, a violência pode ser entendida como uma manifestação de impulsos psíquicos reprimidos. Segundo Freud (1930), a repressão de desejos e emoções pode levar a comportamentos agressivos, especialmente em contextos onde os indivíduos não têm canais adequados para expressar suas frustrações. No ambiente escolar, isso pode se manifestar em atos de bullying, agressões físicas ou verbais, e outras formas de violência. Como afirma Freud (1930,

p. 45), "a repressão de impulsos agressivos pode resultar em comportamentos violentos quando esses impulsos não são adequadamente canalizados". Portanto, é essencial que a escola ofereça espaços de escuta e expressão, onde os alunos possam compartilhar suas emoções e conflitos de maneira saudável.

A perspectiva sociológica destaca o papel das desigualdades sociais e das relações de poder na geração e perpetuação da violência. A violência simbólica, exercida por meio de normas e valores internalizados, reforça as hierarquias sociais e marginaliza grupos vulneráveis. No contexto escolar, isso pode se manifestar em práticas de exclusão, discriminação e preconceito, que contribuem para um ambiente hostil e desigual, destacando como as estruturas de poder influenciam as dinâmicas sociais. Para combater a violência escolar, é necessário enfrentar essas desigualdades e promover práticas pedagógicas inclusivas e democráticas.

A perspectiva antropológica enfoca os processos identitários e as formas de resistência que emergem em contextos de violência. Segundo Geertz (1973), a cultura é um sistema de significados compartilhados que orienta as ações e interações dos indivíduos. No ambiente escolar, a violência pode ser entendida como uma resposta a processos de exclusão e marginalização, onde os alunos buscam afirmar suas identidades e resistir às pressões sociais. Como afirma Geertz (1973, p. 89), "a cultura é uma teia de significados que os indivíduos tecem e na qual estão imersos". Portanto, a escola deve valorizar a diversidade cultural e promover atividades que fortaleçam a identidade e a autoestima dos alunos, criando um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Ao integrar essas três perspectivas, percebe-se que a violência escolar precisa ser enfrentada por meio de abordagens pedagógicas que valorizem a escuta, a cultura e a expressão. Essas práticas não apenas reduzem as tensões e conflitos, mas também promovem um ambiente escolar mais inclusivo e democrático. Nesse sentido, a escola deve adotar metodologias que estimulem o diálogo, a colaboração e a expressão criativa, como o Teatro do Oprimido, o cinema e outras formas de intervenção artística.

Nota-se assim, que a violência se manifesta de diversas formas e afeta os grupos sociais de maneira desigual, sua compreensão varia entre sociedades e até mesmo dentro de grupos de uma mesma sociedade. Chauí (2019) oferece uma visão etimológica do conceito, definindo a violência como um ato de brutalidade e abuso

que viola a liberdade e a dignidade humanas, caracterizando-se por relações de opressão e intimidação:

[...] etimologicamente a palavra violência é 1. tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2. Todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3. todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4. todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade definem como justas e como um direito (é espoliar ou a injustiça deliberada); 5. Consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e pela intimidação, pelo medo e pelo terror. (Chauí, 2019, p. 35-36).

A violência, conforme Chauí (2019), transcende a mera agressão física, configurando-se como um fenômeno complexo que se manifesta em diversas formas e afeta os grupos sociais de maneira desigual. Sua compreensão varia entre sociedades e até mesmo dentro de diferentes contextos de um mesmo grupo social. A autora propõe uma definição etimológica e filosófica, destacando que a violência pode ser compreendida como um ato de brutalidade, sevícia e abuso que viola a liberdade e a dignidade humanas, caracterizando-se por relações de opressão, intimidação, medo e terror.

Para Chauí (2019), a violência pode assumir diferentes dimensões. A primeira refere-se à desnaturação, ou seja, um ato que deturpa a essência de um ser ou objeto, indo contra sua natureza ou propósito original. Isso ocorre, por exemplo, na degradação ambiental, na destruição cultural e na manipulação ideológica que distorcem a realidade social. A segunda dimensão é a coerção, que se manifesta quando algo é imposto contra a vontade e a liberdade do outro. Nesse sentido, a violência pode se concretizar na opressão política, na coerção econômica e na manipulação social, retirando dos indivíduos a capacidade de autodeterminação.

A terceira dimensão apontada por Chauí (2019) é a violência como violação, que ocorre quando direitos fundamentais e valores sociais são transgredidos. Isso se observa em contextos de desigualdade, discriminação e exclusão social. Já a violência como espoliação refere-se à injustiça deliberada contra determinados grupos sociais, perpetuada por estruturas políticas e econômicas que promovem desigualdades e marginalização. Por fim, há a violência como intimidação e terror, que se manifesta na imposição do medo como forma de controle social, restringindo a liberdade e silenciando grupos oprimidos.

Essa abordagem permite compreender que a violência não é um fenômeno isolado ou exclusivo de determinados contextos, mas sim um mecanismo estrutural que opera de forma sistêmica, legitimado por relações de poder e perpetuado por normas e instituições.

Adorno (1988) amplia o debate sobre a violência ao diferenciá-la em dois grandes eixos: a violência física e a violência simbólica, enquanto a violência física se manifesta por meio de agressões diretas, a violência simbólica atua de maneira mais sutil, operando através da linguagem, da exclusão social e de normas que naturalizam desigualdades. Para Adorno (1988), a escola desempenha um papel paradoxal nesse processo, pois, ao mesmo tempo que deveria ser um espaço de emancipação, acaba reproduzindo hierarquias e práticas que reforçam a opressão social, afirma:

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. (Adorno, 1995, p. 116-117).

A violência simbólica, conforme discutida por teóricos como Adorno (1988) refere-se às formas sutis e muitas vezes invisíveis de opressão que se manifestam através de normas, linguagem e relações sociais. Diferente da violência física, a simbólica atua profundamente nas estruturas sociais, moldando percepções e comportamentos sem recorrer à força explícita. Ao estabelecer hierarquias sociais e legitimar desigualdades, ela cria uma aceitação inconsciente de práticas e valores que perpetuam a opressão (Adorno, 1988). Assim, os indivíduos internalizam padrões de inferioridade e subordinação como “naturais” ou “merecidos”, tornando a violência simbólica uma ferramenta poderosa para manter a ordem social.

Essa violência manifesta-se em vários contextos, desde o sistema educacional, que em muitos momentos reforçam estereótipos e limitam oportunidades, até o mundo de trabalho, onde certas classes e grupos são marginalizados ou excluídos. Bourdieu traz essa definição, onde “a violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer” (Bourdieu, 1996, p. 16).

Para Maffesoli (1987), a violência não deve ser vista exclusivamente como um fenômeno destrutivo; ela também pode desempenhar um papel dinâmico e construtivo

na organização das sociedades, esse argumento se baseia na ideia de que a violência, ao mesmo tempo que desestrutura, também impulsiona transformações sociais e políticas, os movimentos de resistência, revoluções e lutas por direitos, por exemplo, muitas vezes emergem como respostas a situações de opressão e desigualdade, utilizando a violência como forma de contestação. Assim, ela se insere na dinâmica social, influenciando as interações entre subjetividade e coletividade, sendo um elemento que pode tanto consolidar o controle social quanto fomentar mudanças estruturais.

Entretanto, é fundamental diferenciar violência de agressão, a violência pode ser entendida como qualquer uso excessivo de força, enquanto a agressão é uma forma específica de violência caracterizada pela intenção deliberada de causar dano, essa distinção é importante para evitar generalizações, pois nem toda manifestação de força pode ser automaticamente classificada como um ato agressivo.

Ainda que não haja um consenso absoluto sobre o conceito de violência, a maioria dos autores concorda que seus efeitos, quando descontrolados, são prejudiciais para a sociedade. No entanto, compreender seus múltiplos aspectos, incluindo sua potencialidade transformadora, é essencial para uma abordagem mais crítica do fenômeno, especialmente no contexto escolar, onde diferentes formas de violência podem tanto reforçar desigualdades quanto ser canalizadas para processos educativos que promovam reflexões e mudanças sociais. Para Bourdieu,

[...] “o Estado é a posse do monopólio da violência física e simbólica”: “[...] O Estado é o que funda a integração lógica e a integração moral do mundo social e, por aí, o consenso fundamental sobre o sentido do mundo que é a condição mesma dos conflitos a propósito do mundo social” (Bourdieu, 1996, p 15). Assim surge a afirmação da força simbólica na gênese do Estado: “O golpe de Estado do qual nasceu o Estado [...] testemunha um golpe de força simbólico extraordinário que consiste em fazer aceitar universalmente, nos limites de um certo território..., a ideia de que todos os pontos de vista não são válidos e que há um ponto de vista que é a medida de todos os pontos de vista, dominante e legítimo” (Bourdieu, 1996, p. 116).

Portanto, a escola, ao invés de reproduzir passivamente as formas de violência, pode assumir um papel ativo na desconstrução dessas práticas, promovendo uma educação crítica e emancipatória que prepare os estudantes para atuar como agentes de mudança em uma sociedade mais justa e igualitária.

A violência escolar é um fenômeno complexo que exige uma abordagem multidimensional, integrando perspectivas psicológicas, sociológicas e antropológicas. Ao compreender as causas e consequências da violência sob esses

diferentes ângulos, é possível desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes para enfrentá-la. A valorização da escuta, da cultura e da expressão no ambiente escolar não apenas reduz as tensões e conflitos, mas também promove um ambiente mais inclusivo e democrático, onde os alunos possam se desenvolver de maneira integral e harmoniosa. Como afirma Boal (2005, p. 12), "o teatro é uma forma de conhecimento". Portanto, a integração de práticas artísticas e pedagógicas no ambiente escolar pode contribuir para a construção de uma cultura de paz e respeito mútuo.

1.2 Formas da violência escolar

Debarbieux (2002, p.78), autor que contextualiza a violência na escola, destaca que tanto a noção de violência quanto o modo de abordá-la passaram por mudanças importantes ao longo do tempo, o autor, assim como a maioria dos estudiosos do tema, defende uma definição ampla de violência, que abarca atos muitas vezes não passíveis de punição jurídica, escapando, assim, ao radar do sistema legal.

Entretanto, ao ampliar o conceito de violência, enfrentamos dois grandes riscos que devem ser cuidadosamente analisados, o primeiro é o risco epistemológico, que ocorre quando a definição de violência se expande a tal ponto que o conceito perde sua precisão. Quando um termo se torna excessivamente abrangente, qualquer comportamento pode ser classificado como violento, o que dificulta a diferenciação entre formas legítimas de conflito e agressões reais. Isso compromete a possibilidade de diagnósticos e intervenções eficazes, pois, ao abranger desde situações banais até graves infrações, perde-se a capacidade de estabelecer prioridades na abordagem do problema. Dessa forma, corre-se o risco de banalizar o conceito, tornando-o tão amplo que ele se torna indefinível e, conseqüentemente, inoperante como ferramenta de análise social e jurídica.

O segundo é o risco político, que surge quando a ampliação da definição de violência leva à criminalização de comportamentos comuns ou cotidianos, transformando práticas sociais em infrações passíveis de punição, tal processo pode ser observado em sociedades que adotam políticas de repressão extremas, onde o limite entre disciplina e abuso de autoridade se torna tênue.

A tipificação de atos não violentos como violência pode gerar um sistema punitivo excessivo, restringindo liberdades individuais e promovendo um ambiente de controle exacerbado. Além disso, esse risco pode ser instrumentalizado para reforçar desigualdades, uma vez que determinados grupos sociais podem ser mais visados e criminalizados, aumentando a marginalização e o desequilíbrio nas relações de poder.

Por outro lado, uma definição restrita demais também traz consequências problemáticas, pois pode desconsiderar a experiência de algumas vítimas, ignorando manifestações mais sutis, porém igualmente danosas, como a micro violência, esse conceito, discutido por Debarbieux (2002), refere-se às agressões veladas, humilhações e práticas simbólicas que minam a dignidade de um indivíduo ao longo do tempo.

A invisibilização desse tipo de violência pode perpetuar ciclos de opressão, especialmente em contextos institucionais como a escola, onde formas mais sutis de violência, como o bullying psicológico ou a exclusão social, muitas vezes não são reconhecidas como dignas de intervenção.

Historicamente, a violência escolar era predominantemente analisada sob a ótica das punições corporais infligidas por professores a alunos, sendo considerada uma prática disciplinar legítima e amplamente aceita em diversas sociedades.

Durante séculos, a pedagogia tradicional reforçou o uso da força física como forma de correção e controle do comportamento infantil, especialmente nas escolas europeias e americanas do século XIX e início do século XX (Foucault, 1975); (Ariès, 1981). O uso da palmada, da vara e de castigos físicos severos fazia parte da estrutura disciplinar escolar e era visto como essencial para a formação moral e intelectual dos alunos.

No entanto, essa concepção começou a ser questionada ao longo do século XX, principalmente após a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que passaram a considerar a punição corporal como uma violação dos direitos infantis. A partir desse período, a visão sobre a violência escolar passou a englobar novas formas de agressão, como a violência psicológica, a violência entre alunos e a violência estrutural dentro das instituições de ensino (Charlot, 2002); (Debarbieux, 2002).

Na literatura contemporânea, essa abordagem se diversificou, além disso, sociólogos, antropólogos e psicólogos passaram a analisar não apenas a violência institucional exercida pelos professores sobre os alunos, mas também as interações

violentas entre os próprios estudantes e contra a escola como um espaço físico e simbólico.

Autores como Debarbieux (2002) e Charlot (2002) destacam que a violência escolar, hoje, deve ser compreendida dentro de um contexto mais amplo, que inclui fatores sociais, culturais e econômicos, e ainda, a violência de alunos contra professores, antes vista como um fenômeno isolado, começou a ser estudada mais sistematicamente, revelando as tensões e desafios enfrentados pelos docentes dentro das salas de aula.

A violência escolar pode se manifestar de diferentes formas, variando de agressões físicas a práticas mais sutis de exclusão e desvalorização, sua complexidade reside no fato de que nem sempre é visível ou reconhecida imediatamente como um problema educacional. Enquanto atos como agressões corporais e vandalismo são prontamente identificados como violência, outras manifestações, como o desrespeito verbal, o abandono escolar e a falta de reconhecimento dos professores, também contribuem para a deterioração do ambiente educacional.

A tipificação da violência escolar permite compreender melhor suas dimensões e impactos dentro das instituições de ensino, a seguir, apresenta-se um quadro baseado em Mafessoli (1987), que categoriza três formas principais de violência no contexto educacional:

Quadro 02 – Tipos de Violência Escolar

Violência Física	Agressões corporais, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo.
Incivilidades	Insultos, palavras ofensivas, desrespeito.
Institucional	Manifesta-se no desinteresse dos jovens pela escola, no ensino dissociado de seus interesses e nas relações de poder entre professores e alunos, bem como na desvalorização da identidade e satisfação profissional dos docentes, que são forçados a enfrentar o absenteísmo e a indiferença dos estudantes

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Mafessoli (1987).

A violência física é a forma mais evidente e frequentemente reportada, envolvendo agressões diretas, desde brigas e atos de vandalismo até crimes como

roubos e abuso sexual, tais episódios costumam ter grande repercussão social e demandam intervenções imediatas para garantir a segurança dos envolvidos.

Já as incivildades, embora menos perceptíveis, afetam significativamente o ambiente escolar, os insultos, palavras ofensivas e desrespeito constante criam um espaço hostil, prejudicando as relações interpessoais e dificultando o aprendizado, tal forma de violência muitas vezes antecede agressões mais graves e, se negligenciada, pode evoluir para um clima de insegurança e intolerância dentro da escola.

E por fim, a violência institucional se refere às estruturas e práticas que desmotivam alunos e professores, dificultando o engajamento escolar, a falta de políticas pedagógicas alinhadas às necessidades dos estudantes, a desvalorização docente e a ausência de estratégias para combater o absenteísmo revelam uma forma de violência que não é física, mas que afeta profundamente o processo educacional. Esse tipo de violência, por ser sistêmica, requer mudanças estruturais para ser combatida, como a reformulação das metodologias de ensino e o fortalecimento das relações entre educadores e alunos.

Michaud (1989) oferece uma definição abrangente de violência, afirmando que ela ocorre quando, em uma situação de interação, um ou mais atores causam danos a outros, seja à integridade física, moral ou cultural, ele também adverte que a compreensão da violência não pode ser totalmente objetiva, uma vez que sua percepção está ligada aos critérios normativos de cada grupo social.

O autor Guimarães (1996), que discute sobre a dinâmica da violência escolar e o conflito e ambiguidade, reforça que, embora a mídia trate a violência de forma generalizada, os pesquisadores buscam diferenciar suas várias manifestações. A violência que se infiltra nas escolas, refletindo a criminalidade das grandes cidades, gera um sentimento de insegurança entre pais, alunos e professores, que sentem a escola desprotegida contra essas práticas.

Santos (2001) observa que, ao relutar em cumprir seu papel socializador, a escola agrava a crise dos modelos tradicionais de família e educação, ele argumenta que é necessário que a escola promova projetos que ampliem os horizontes da juventude, recriando as interações entre os membros da comunidade escolar, para ele, a violência escolar está relacionada a uma “violência simbólica do saber”, manifestada nas relações de poder e nos hábitos sociais impostos pela instituição.

Portanto, a análise das causas e das relações que geram condutas violentas no ambiente escolar exige um olhar atento às especificidades das situações e uma

compreensão mais ampla dos processos sociais que produzem a violência, especialmente no contexto da escola e da sociedade contemporânea.

1.3 A violência contra professores

Uma pesquisa realizada em 2023 pela Nova Escola e o Instituto Ame Sua Mente revelou que 8 em cada 10 educadores sofreram algum tipo de agressão no ambiente escolar naquele ano, representando um aumento de 20% em relação a 2022. As formas mais comuns de violência relatadas foram agressão verbal (48%), assédio moral (20%), bullying (16%) e discriminação (15%). Além disso, 37% dos estudantes relataram ter sido vítimas de agressão, com destaque para bullying (22%) e agressão verbal (17%) (G1, 2023).

Além disso, outra pesquisa, realizada por Tânia Maria Scuro Mendes e Juliana Mousquer, da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), chamou atenção ao revelar que 58% dos docentes entrevistados não se sentem seguros em relação às condições ambientais e psicológicas em seus locais de trabalho, a pesquisa, que ouviu 200 professores da rede pública e privada de dez escolas na Grande Porto Alegre (RS), também indicou que 89% dos entrevistados gostariam de contar com leis específicas que os amparassem diante dessa insegurança crescente (Reys, 2016).

Em uma perspectiva global, uma pesquisa divulgada pela BBC, realizada com mais de 100 mil professores e diretores de escolas de ensino fundamental e médio, posicionou o Brasil no topo do ranking de violência escolar, segundo dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 12,5% dos professores brasileiros afirmaram sofrer agressões verbais ou intimidações de alunos pelo menos uma vez por semana, este é o índice mais alto entre os 34 países pesquisados, onde a média geral é de 3,4% (Aguiar, 2014).

Outro dado preocupante revelado pelo estudo internacional sobre professores, ensino e aprendizagem (Talis) aponta que apenas 12,6% dos professores brasileiros acreditam que sua profissão é valorizada pela sociedade, em comparação com a média global de 31%, o Brasil está entre os últimos colocados nesse aspecto, refletindo a baixa percepção de valorização da carreira docente (Aguiar, 2014).

Diante desses números alarmantes, é evidente que a violência contra professores se tornou um problema concreto, real e atual, agravando-se a cada dia e ganhando destaque na mídia, diversos fatores contribuem para esse cenário, como a

falta de segurança nas escolas e arredores, a ausência de punições administrativas e judiciais mais rigorosas para alunos indisciplinados ou violentos, e a omissão das famílias no acompanhamento da vida educacional dos filhos.

Em entrevistas concedidas à BBC Brasil, professores, diretores de escolas, alunos e especialistas em educação apontam diferentes causas para as agressões contra educadores, sugerindo que esses atos de violência podem estar relacionados ao histórico familiar dos alunos, à falta de políticas públicas eficazes, à ausência de policiamento e, em alguns casos, até mesmo à falta de preparo ou atitudes agressivas de certos professores.

A escola tornou-se uma escola de massa que passou a abrigar alunos diferentes, com inúmeras divergências. Habituada a lidar com iguais, a escola não se preparou para essa diversidade dos alunos. Por isso, surgem antagonismos que se transformam em conflitos e que podem chegar aos extremos da violência (Chispino, 2004, p. 45).

A relação entre escolas, alunos e professores tem se tornado cada vez mais fragmentada, refletindo um problema estrutural profundo na educação, essa desconexão não surge isoladamente, mas é resultado de um modelo escolar que, segundo Pereira (2000), mantém características rígidas e pouco adaptadas às transformações sociais e culturais contemporâneas, o formato tradicional, que remonta ao período de Dom João VI, baseia-se em uma estrutura hierárquica e conteudista, que não dialoga com as novas demandas dos estudantes.

Nesse cenário, a escola frequentemente deixa de ser percebida como um espaço de aprendizado significativo, tornando-se, para muitos alunos, um ambiente tedioso e desinteressante, a falta de inovação nas práticas pedagógicas e a distância entre o currículo e as realidades vividas pelos estudantes contribuem para essa percepção negativa. Como consequência, o professor, que deveria ser um mediador do conhecimento, acaba se tornando o alvo das frustrações e insatisfações dos alunos, em vez de ser reconhecido como facilitador do aprendizado, passa a representar a rigidez e a obsolescência do sistema escolar.

Esse processo de desvalorização do papel docente intensifica as tensões dentro do ambiente educacional, resultando, muitas vezes, em conflitos diretos entre alunos e professores. Quando a escola falha em se renovar e estabelecer vínculos mais próximos com os estudantes, cria-se um ambiente de resistência, onde o desinteresse e a indisciplina se tornam frequentes. Diante disso, torna-se fundamental

repensar as estratégias pedagógicas e os modelos de ensino, garantindo que a escola seja um espaço que desperte interesse, engajamento e diálogo entre todos os envolvidos no processo educativo.

Frente a essa situação, o professor se vê isolado, contando apenas com os recursos básicos, como o giz, a lousa e o apagador, sem o apoio adequado por parte do governo ou das famílias dos alunos. Na rede pública, essa realidade se agrava ainda mais, com salas superlotadas e remuneração insatisfatória. O cenário atual é muito diferente do que se via no passado, quando o professor era respeitado e valorizado pela sociedade, sendo reconhecido como peça-chave no crescimento intelectual e social dos alunos. Hoje, esse respeito foi substituído por desvalorização, estresse e desânimo, afetando a motivação e o desempenho dos profissionais da educação (Abramovay, 2003).

Segundo Pereira (2000), o professor, que antes era um profissional respeitado, hoje enfrenta práticas de violência que comprometem sua capacidade de ensinar e sua própria motivação no exercício da profissão. O desrespeito por parte dos alunos é um dos principais fatores que contribuem para o desgaste da classe docente, pois sem autoridade, os professores têm sua dignidade profissional minada, eles são constantemente ameaçados, agredidos e desrespeitados, o que desestimula muitos a continuar na profissão.

As ameaças são uma preocupação crescente, de acordo com Abramovay (2003), a forma mais comum de violência contra professores são as promessas de agressões físicas e retaliações após o horário de aula, muitas vezes fora do ambiente escolar. Essas ameaças geralmente ocorrem em função de discordâncias quanto a notas ou medidas disciplinares, como suspensões ou expulsões temporárias da sala de aula.

A violência escolar reflete, além das questões familiares e sociais dos alunos, a dificuldade em respeitar as regras escolares e a autoridade dos professores. Abramovay (2005) observam que cerca de um terço dos estudantes demonstram comportamentos indisciplinados, incluindo altos índices de faltas injustificadas às aulas. Barreto (1992) acrescenta que muitos professores que sofrem violência, seja física ou moral, evitam buscar seus direitos por medo de represálias por parte dos alunos ou de suas famílias.

Esse cenário de violência e desrespeito é uma evidência clara da desvalorização do profissional da educação, que, cada vez mais, é visto como

responsável por funções educativas que deveriam ser da família, essa transferência de responsabilidades, somada à falta de estrutura nas escolas, à omissão dos governos e à indisciplina dos alunos, cria um ambiente propício para a escalada da violência escolar (Barreto, 1992).

A violência entre professores e alunos tem se tornado uma realidade cada vez mais presente, sendo, muitas vezes, banalizada pela sociedade, quando a violência é aceita ou normalizada, ela compromete o sentido maior da educação, que deveria ser um agente de transformação social. Abramovay (2005) destaca que a falta de respeito, a indiferença à presença do professor e a desconsideração pelo seu papel na escola são os principais pontos de tensão no relacionamento entre alunos e docentes.

Esse ambiente hostil não apenas afeta o desempenho dos professores, que se sentem inseguros e amedrontados, mas também prejudica o aprendizado dos alunos, criando um círculo vicioso de desrespeito e desmotivação.

Marilena Chaui (2019) argumenta que a violência não se restringe às agressões físicas explícitas, mas se manifesta também de maneira simbólica e estrutural, reproduzindo relações de opressão e hierarquia. No ambiente escolar, essa violência simbólica se reflete na desvalorização sistemática dos professores, que perdem sua autoridade diante dos alunos, das famílias e até mesmo das instituições que deveriam ampará-los.

A falta de reconhecimento da docência como uma profissão essencial para o desenvolvimento social evidencia um mecanismo de dominação que, como pontua Chaui (2019), age silenciosamente para naturalizar o desprezo e a precarização do trabalho docente. Quando os professores se tornam alvos de agressões verbais e físicas, esse processo se intensifica, revelando não apenas uma crise na escola, mas também uma falência da sociedade em garantir condições dignas para o exercício da educação.

Além disso, Chaui (2019) destaca que a violência estrutural opera pela negação de direitos e pela manutenção de desigualdades, criando um ambiente no qual o sofrimento dos professores se torna invisível ou mesmo legitimado por discursos que os culpabilizam pelo fracasso educacional.

A ausência de políticas públicas eficazes para proteger os educadores e a impunidade diante das agressões refletem essa estrutura de opressão, onde o professor, ao invés de ser reconhecido como mediador do conhecimento, passa a ser tratado como um obstáculo dentro de um sistema escolar que não dialoga com as

necessidades contemporâneas. Assim, a violência contra professores não é um fenômeno isolado, mas um sintoma da degradação de um modelo educacional que precisa ser urgentemente repensado para romper com as lógicas autoritárias e excludentes sobre as quais Chauí se detém.

A violência contra professores no ambiente escolar não é um fenômeno isolado, mas um sintoma de uma crise mais ampla que afeta o sistema educacional brasileiro. A ausência de políticas públicas eficazes para proteger os educadores e a impunidade diante das agressões refletem uma estrutura de opressão que marginaliza o professor, transformando-o de mediador do conhecimento em um obstáculo dentro de um sistema que não dialoga com as necessidades contemporâneas. Como afirma Chauí (2003, p. 67), "a violência no ambiente escolar é um reflexo das contradições e desigualdades que permeiam a sociedade como um todo". Essa violência, portanto, não pode ser compreendida sem uma análise crítica do modelo educacional vigente, que ainda se baseia em lógicas autoritárias e excludentes.

O modelo educacional tradicional, marcado por práticas autoritárias e hierárquicas, tem se mostrado incapaz de responder às demandas de uma sociedade em constante transformação. Segundo Apple (2006, p. 89), "a escola, ao invés de ser um espaço de emancipação e diálogo, tem se tornado um local de reprodução das desigualdades sociais e de manutenção do status quo". Nesse contexto, o professor, que deveria ser reconhecido como um agente de transformação, é frequentemente visto como um obstáculo a ser superado, tanto pelos alunos quanto pela própria estrutura escolar. Essa desvalorização do papel do professor contribui para um ambiente de tensão e conflito, onde a violência se torna uma resposta às frustrações e insatisfações acumuladas.

A violência contra professores não pode ser analisada de maneira isolada, pois está intrinsecamente ligada a uma série de fatores estruturais, como a precarização das condições de trabalho, a falta de apoio institucional e a ausência de políticas públicas eficazes. Segundo Sennett (2006, p. 45), "a violência no ambiente de trabalho é frequentemente uma resposta às condições de precariedade e desvalorização enfrentadas pelos profissionais". No caso dos professores, a falta de reconhecimento e de condições adequadas para o exercício da profissão contribui para um ambiente de estresse e insatisfação, que pode culminar em atos de violência.

Para enfrentar a violência contra professores, é necessário repensar o modelo educacional vigente, rompendo com as lógicas autoritárias e excludentes que o

sustentam. Como afirma Giroux (2011, p. 78), "a educação deve ser um espaço de diálogo e emancipação, onde os professores e alunos possam construir juntos um conhecimento crítico e transformador". Isso exige a implementação de políticas públicas que valorizem o papel do professor, oferecendo condições adequadas de trabalho, formação continuada e apoio psicológico e jurídico.

A violência contra professores é um sintoma da degradação de um modelo educacional que precisa ser urgentemente repensado. Para enfrentar esse problema, é necessário romper com as lógicas autoritárias e excludentes que sustentam o sistema educacional vigente, implementando políticas públicas que valorizem o papel do professor e promovam práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Portanto, a construção de um ambiente escolar mais justo e democrático exige o engajamento de todos os atores envolvidos no processo educativo, desde os professores e alunos até os gestores e formuladores de políticas públicas.

Nos próximos capítulos, será abordada a importância de políticas públicas inclusivas e de práticas pedagógicas para enfrentar a violência no ambiente escolar. Será discutido como a integração de metodologias ativas, como o Teatro do Oprimido e o cinema, pode contribuir para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e democrático. Além disso, serão analisadas experiências bem-sucedidas de escolas que adotaram práticas pedagógicas transformadoras, destacando os desafios e as possibilidades de replicação dessas iniciativas em outros contextos.

CAPÍTULO 02 - VIOLÊNCIA EM CONTEXTO ESCOLAR EM GOIÁS

O presente capítulo aborda a Lei nº 21.881/2023, sancionada em Goiás, que institui a Política Estadual de Prevenção e Combate à Violência Escolar, detalhando suas diretrizes para promover a segurança em instituições de ensino públicas e privadas. São destacadas medidas como a instalação de câmeras, detectores de metais, combate ao *bullying* (inclusive *cyberbullying*), e responsabilização de plataformas digitais. A lei enfatiza o apoio psicológico e a capacitação de professores, além de prever parcerias entre escolas e órgãos de segurança para lidar com situações de risco.

O capítulo também analisa a realidade brasileira e goiana, com dados sobre violência escolar, evidenciando um aumento significativo nos últimos anos, especialmente no Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo discutidos fatores como o uso de armas em ataques, faixa etária dos agressores, e as consequências para alunos e educadores.

Por fim, o capítulo destaca iniciativas complementares, como o Protocolo de Segurança Escolar e a cartilha educativa da SEDUC-GO (Secretaria de Educação), que reforçam a necessidade de ações integradas para criar uma cultura de paz nas escolas, além de abordar a importância de estratégias pedagógicas inovadoras, como a educação dos sentidos e o uso da arte, para promover um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

2.1 Lei nº 21.881/2023 e a Construção de uma Cultura de Paz nas Escolas: Desafios e Perspectivas Educacionais

A Lei nº 21.881/2023, sancionada no Estado de Goiás, representa um avanço significativo na prevenção e combate à violência escolar, estabelecendo diretrizes que reforçam a segurança nas instituições de ensino. No entanto, sua abordagem se concentra majoritariamente em estratégias repressivas e de vigilância, sem explorar de forma aprofundada a inclusão de práticas pedagógicas e culturais capazes de promover um ambiente mais acolhedor e transformar a convivência escolar. Embora contemple medidas como monitoramento eletrônico, patrulhamento e protocolos de segurança, a legislação não enfatiza a necessidade de políticas voltadas para o

desenvolvimento humano e socioemocional dos estudantes, um aspecto fundamental na construção da Cultura da Paz e na prevenção efetiva da violência:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Estadual de Prevenção e Combate à Violência Escolar, aplicável em toda a rede pública e privada de ensino formal e profissional, básico e superior, do Estado de Goiás, com a finalidade de promover a segurança escolar.

Parágrafo único. Entende-se por segurança escolar a efetiva garantia de ambiente livre de ameaças a alunos, professores e colaboradores, proporcionada por uma série de medidas adotadas pelo poder público, pelas instituições de ensino, pelos pais ou responsáveis pelos estudantes, também por toda a sociedade (Goiás, 2023).

O artigo 2º define os princípios, incluindo prevenção, acompanhamento da eficácia das ações e promoção de uma cultura de não-violência. O artigo também aborda programas educativos voltados a docentes, discentes e demais funcionários das escolas, com foco na conscientização e combate ao bullying (Goiás, 2023). Essa medida reflete uma compreensão mais ampla da violência escolar, reconhecendo que ela não se restringe apenas à agressão física, mas também às violências psicológicas e simbólicas, contudo, ao não mencionar explicitamente práticas culturais e artísticas como parte da política preventiva, a lei perde a oportunidade de incorporar estratégias mais humanizadas para a resolução de conflitos no ambiente escolar. Os estudos demonstram que, embora a presença policial possa reduzir episódios pontuais de violência, ela não resolve os conflitos cotidianos dentro da escola, que exigem estratégias pedagógicas e programas de mediação de conflitos (Charlot, 2002); (Debarbieux, 2002).

O artigo 3º atribui ao poder público o dever de reforçar a segurança nas proximidades das escolas, através de patrulhamento constante e ações legais contra agressores e seus responsáveis, especialmente em casos de violência ou comportamento ameaçador.

A lei prevê também a responsabilização de plataformas digitais e redes sociais que promovam a violência, estabelecendo medidas como remoção de conteúdo e bloqueio de perfis que incitem o bullying ou outros atos violentos. Além disso, autoriza o poder público a solicitar judicialmente dados de acesso para reforçar a segurança e a responsabilidade civil de plataformas digitais (Goiás, 2023).

Os artigos 4º e 5º definem as responsabilidades das escolas em inspecionar os pertences dos estudantes, registrar incidentes de bullying e violência, e adotar sistemas de segurança, incluindo detectores de metais e câmeras. As instituições

também devem elaborar planos de evacuação e promover o apoio psicológico aos estudantes e professores. Já o artigo 5º destaca a responsabilidade dos pais ou responsáveis em caso de violência que cause danos, prevendo sanções e a possibilidade de processos por negligência (Goiás, 2023).

A Lei nº 21.881/2023, sancionada pelo Estado de Goiás, institui a Política Estadual de Prevenção e Combate à Violência Escolar, com o objetivo de promover a segurança nas instituições de ensino públicas e privadas em todos os níveis. O documento prevê ações direcionadas à formação de dirigentes, professores, alunos e funcionários, com destaque para programas de capacitação voltados à segurança escolar e à promoção de uma cultura de não-violência, conforme mencionado no Artigo 2º, inciso V. Também se destaca o atendimento psicológico para professores e alunos, previsto no Artigo 2º, inciso VIII, como medida essencial para o suporte emocional e o enfrentamento da violência escolar. No entanto, o texto não menciona explicitamente o uso de práticas artísticas como ferramenta pedagógica ou preventiva, apesar do potencial dessas iniciativas para fomentar o desenvolvimento socioemocional e uma cultura de paz (Goiás, 2023).

A lei estabelece medidas de médio e longo prazo, como a implementação de sistemas de segurança, incluindo detectores de metais e câmeras, conforme disposto no Artigo 4º, inciso IV, além da elaboração de planos de evacuação e treinamentos periódicos, previstos no Artigo 4º, inciso V. Essas ações demonstram um compromisso contínuo com a estruturação e manutenção da segurança escolar. Contudo, a educação dos sentidos, compreendida como a integração de experiências sensoriais e emocionais no desenvolvimento humano, não é abordada diretamente no texto. Apesar disso, as menções à promoção de uma cultura de não-violência e ao atendimento psicológico indicam uma base indireta para ações mais humanizadas (Goiás, 2023).

Embora a Lei nº 21.881/2023 represente um avanço significativo na prevenção da violência escolar, sua aplicação poderia ser enriquecida com a inclusão de estratégias pedagógicas que integrem as artes e enfoquem o desenvolvimento dos sentidos, a previsão de ações estruturantes a médio e longo prazo reforça o compromisso do poder público com a segurança, mas a transformação mais ampla exige práticas inovadoras e integradoras que engajem a comunidade escolar de maneira criativa e colaborativa (Goiás, 2023).

Embora a Lei nº 21.881/2023 represente um avanço significativo na prevenção da violência escolar, sua abordagem ainda se concentra majoritariamente na segurança física e no reforço da vigilância, sem explorar estratégias mais humanizadas para a construção de um ambiente escolar acolhedor e transformador. A instalação de câmeras e detectores de metais pode ter um efeito dissuasório sobre episódios pontuais de violência, mas não resolve os conflitos estruturais que permeiam as relações dentro da escola. A segurança escolar não pode ser tratada apenas como uma questão de repressão e controle, pois isso pode criar um clima de medo e distanciamento entre alunos, professores e gestores, prejudicando o processo educativo. A violência no ambiente escolar muitas vezes está ligada a fatores como desigualdade social, falta de pertencimento e ausência de apoio emocional, elementos que não podem ser combatidos apenas com medidas punitivas.

A lei prevê programas educativos voltados para a conscientização e combate ao bullying, além de atendimento psicológico para professores e alunos, o que demonstra uma preocupação com o aspecto socioemocional. No entanto, ao não mencionar explicitamente a arte e a cultura como estratégias preventivas, perde-se a oportunidade de integrar práticas que comprovadamente auxiliam na redução da violência e no fortalecimento da convivência escolar. A arte tem um papel fundamental no desenvolvimento da empatia, da comunicação e da expressão de sentimentos, podendo ser um caminho eficaz para que os alunos canalizem suas emoções de forma construtiva. Além disso, práticas como o teatro, a música e as artes visuais favorecem a construção de um ambiente escolar mais participativo e sensível às diversidades.

Outra questão que merece reflexão é o papel dos professores nesse processo. A violência contra docentes tem crescido nos últimos anos, e a falta de medidas efetivas para protegê-los e valorizá-los acaba por minar a qualidade da educação. O suporte psicológico e a capacitação para lidar com conflitos são fundamentais, mas também é necessário que políticas públicas reforcem a valorização do professor como agente de transformação social. A desvalorização do magistério, aliada às dificuldades estruturais das escolas, pode contribuir para o aumento da tensão no ambiente escolar e para o afastamento dos educadores de seu papel essencial.

Nesse contexto, é fundamental destacar o conceito de Cultura da Paz, que ainda não foi abordado de forma estruturada no texto. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1999), a Cultura da Paz refere-se a um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que rejeitam a

violência e buscam prevenir conflitos por meio do diálogo, da cooperação e da empatia, trata-se de uma abordagem que vai além da ausência de violência física, incluindo a superação de desigualdades, a promoção da justiça social e o fortalecimento da educação para os direitos humanos.

A educação para a Cultura da Paz é reconhecida como uma ferramenta essencial na prevenção da violência escolar, pois incentiva práticas que favorecem o respeito mútuo e a resolução pacífica de conflitos (Freire, 2005); (Galtung, 2003). Johan Galtung (2003), um dos principais teóricos da paz, diferencia dois tipos de violência: a violência direta, que envolve agressões físicas e verbais, e a violência estrutural, que se manifesta em desigualdades e práticas excludentes, a escola, ao adotar políticas de Cultura da Paz, pode atuar na redução dessas violências, promovendo ambientes mais inclusivos e participativos.

A implementação de políticas públicas alinhadas à Cultura da Paz em Goiás pode representar um avanço significativo na busca por ambientes educacionais mais seguros e voltados ao desenvolvimento integral dos alunos. Tais iniciativas não apenas reduzem os índices de violência, mas também fomentam a formação cidadã, a empatia e o respeito, elementos essenciais para construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Além disso, ao articular escolas, comunidades e autoridades, essas políticas reforçam o compromisso coletivo com a criação de espaços educacionais que valorizam tanto o aprendizado quanto o bem-estar de todos os envolvidos.

Contudo, a efetivação dessas medidas depende de fatores essenciais, como a formação contínua dos professores e a integração dessas políticas ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, garantindo que os princípios da Cultura da Paz sejam aplicados de forma sistêmica e estruturada. A ausência de capacitação docente pode comprometer a aplicação efetiva das diretrizes previstas na legislação, tornando a implementação dessas iniciativas um desafio a ser superado (Gontijo, 2024).

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, enfatiza a necessidade de ações que combatam a violência escolar e promovam a Cultura da Paz. Entre essas ações, destaca-se a capacitação dos educadores para que possam identificar sinais de violência e atuar proativamente na criação de um ambiente seguro e inclusivo.

Esse processo teve outro marco com a aprovação da Lei nº 13.185/2015, que estabelece o Programa de Combate ao *Bullying*, e a Lei nº 13.663/2018, que incluiu a Cultura da Paz na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), reforçando a

importância de práticas pedagógicas focadas na paz e na prevenção de conflitos (Gontijo, 2024).

Capacitar os educadores para trabalhar com a Cultura da Paz é fundamental não apenas para aprimorar suas práticas diárias, mas também para fortalecer as relações interpessoais no ambiente escolar. Conforme Salles e Frasson (2022), a Cultura da Paz é um processo contínuo que exige ações integradas e comprometidas com a construção de uma sociedade mais justa e harmônica. Ao investir em seu desenvolvimento profissional, os professores se tornam práticos de mudança, aplicando valores de respeito e empatia em suas práticas. Nesse sentido, Salles Filho (2019) descreveu a Educação para a Paz como um processo pedagógico que integra valores e atitudes diárias, fomentando um ambiente escolar mais cooperativo e inclusivo (Gontijo, 2024).

A capacitação dos professores para desenvolver uma Cultura de Paz promove um impacto positivo não apenas nas práticas educativas, mas também nas relações entre todos os membros da comunidade escolar, segundo Purificação (2014), essa formação deve enfatizar valores como ética, solidariedade e respeito aos direitos humanos, preparando os educadores para agirem como agentes de transformação, especialmente ao lidar com situações de violência e promover habilidades socioemocionais nos alunos (Gontijo, 2024).

A inclusão das políticas de Cultura da Paz e combate à violência no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas é essencial, pois garante que essas iniciativas sejam formalmente integradas à estrutura institucional e não fiquem restritas a ações pontuais, o PPP, além de orientar a prática pedagógica, representa o compromisso sociopolítico da escola com a formação de cidadãos críticos, responsáveis e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e pacífica.

Veiga (2004) argumenta que o PPP não é apenas um conjunto de planos e atividades, mas uma construção coletiva que reflete os interesses, valores e necessidades de toda a comunidade escolar, dessa forma, quando a escola incorpora diretrizes para a promoção da Cultura da Paz em seu PPP, ela fortalece seu papel na construção de um ambiente escolar baseado no respeito, na inclusão e na prevenção da violência.

O PPP atua como uma base legal e organizacional para a implementação e monitoramento das políticas públicas de segurança e paz, facilitando a coordenação das ações e o acompanhamento dos resultados. Nesse sentido, a inserção desses

projetos e ações no PPP demonstra o comprometimento da escola com as metas de segurança e harmonia, favorecendo a formação integral dos estudantes

A formação contínua dos professores, conforme destaca Tigre (2009), é vital para a eficácia das políticas de prevenção à violência, pois são os educadores os principais responsáveis pela aplicação dessas práticas na sala de aula, ele observa que, embora o envolvimento de pais e da comunidade seja relevante, é na atuação pedagógica que reside o foco principal para o desenvolvimento de uma convivência mútua. A prática diária docente e a capacitação constante fornecem a base para que os professores promovam uma cultura de diálogo e empatia em suas salas de aula, incentivando uma convivência harmoniosa (Gontijo, 2024).

Entretanto, instituir uma cultura não é um processo de se efetiva com a mera implementação de leis. Compreendendo a cultura como ... há uma relação intrínseca entre a constituição do sujeito e sua percepção de mundo.

A educação dos sentidos, conforme proposta por Read (2013) e Duarte Júnior (2000), refere-se ao desenvolvimento integral dos indivíduos por meio de experiências sensoriais, emocionais e cognitivas, sendo elementar no âmbito escolar, pois envolve o desenvolvimento integral dos indivíduos por meio de experiências sensoriais, emocionais e cognitivas, que favorecem a empatia, o respeito e a compreensão mútua. Essa abordagem possibilita que os estudantes, educadores e a comunidade escolar desenvolvam habilidades socioemocionais, promovendo relações mais harmoniosas e reduzindo comportamentos agressivos.

Em à educação pela Arte Herber Read (2013, p. 8) apresenta a arte como base da educação. O autor a percebe como campo para a educação estética que por sua vez é compreendida pelo autor como “uma abordagem integral da realidade” e nela “a educação dos sentidos nos quais a consciência e, em última instância, a inteligência e o julgamento do indivíduo humano estão baseados”. Ele ainda defende que a educação estética pressupõe uma harmonia subjetiva entre o meio ambiente e o indivíduo. Não se trata apenas de uma educação artística, mas “todos os modos de autoexpressão, literária e poética (verbal), bem como musical ou auricular”.

As manifestações culturais compreendem as necessidades profundas da vida humana que visam garantir integridade espiritual, sendo, portanto, um bem incompressível como defende Antônio Candido em seu ensaio “O direito à literatura”. O sociólogo e crítico literário defende a literatura como um bem indispensável para a sobrevivência, ao lado do alimento, da educação, da saúde, amparo da justiça pública

e liberdade individual, porque corresponde a necessidades profundas do ser humano, quando se leva em consideração uma sociedade justa. O direito à cultura atende à satisfação de uma necessidade essencial de todos os seres humanos e se constitui como um direito inalienável, fundamental para o desenvolvimento da subjetividade e da identidade social. Para Antônio Candido (2011), a cultura e a literatura exercem um papel estrutural na formação humana, pois permitem que o indivíduo amplie sua percepção sobre si mesmo e sobre o mundo ao seu redor. Ele define a literatura como um direito universal e argumenta que sua função vai além do entretenimento, sendo um instrumento de humanização, capaz de promover o senso de pertencimento, empatia e reflexão crítica.

Nesse sentido, Candido alarga o conceito de literatura ao incluir "todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura" (Candido, 2011, p. 176). Isso significa que a arte e a cultura não devem ser compreendidas como bens supérfluos, mas como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral dos sujeitos. A educação estética, nesse contexto, desempenha um papel essencial, pois possibilita o desenvolvimento dos sentidos, da sensibilidade e da imaginação, permitindo que os indivíduos se tornem mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante.

No contexto educacional, a educação dos sentidos estimula o autoconhecimento e a percepção do outro, o que é essencial para enfrentar conflitos. Por exemplo, práticas pedagógicas baseadas no teatro, na música, na arte ou na expressão corporal podem ajudar os estudantes a externalizar emoções, compreender diferentes perspectivas e lidar de forma construtiva com situações desafiadoras. O Teatro do Oprimido, criado por Augusto Boal, é um exemplo claro de como os sentidos podem ser mobilizados para identificar e superar opressões, utilizando o corpo e as emoções para promover o diálogo e a transformação social. Para Boal o teatro é "aquele que transforma as palavras em versos transforma-se em poeta; aquele que transforma o barro em estátua transforma-se em escultor; ao transformar as relações sociais e humanas apresentadas em uma cena de teatro, transforma-se em cidadão" (Boal, 2025).

Além disso, a educação dos sentidos promove a reflexão crítica, permitindo que os alunos reconheçam as raízes da violência, como preconceitos, desigualdades e

falta de empatia. Essa conscientização é essencial para a construção de uma cultura de paz, que valoriza o diálogo e as soluções colaborativas.

Portanto, incluir a educação dos sentidos nas práticas pedagógicas, articulada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e às políticas públicas, é uma estratégia eficaz para transformar o ambiente escolar em um espaço de acolhimento, diálogo e respeito mútuo, enfrentando a violência em suas múltiplas dimensões e favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Essa visão integrada de formação e PPP evidencia que ambos são fundamentais para a construção de uma escola comprometida com a justiça, a paz e a democracia, a Cultura da Paz é uma prática que transcende a eliminação de conflitos, promovendo uma convivência colaborativa e a resolução de diferenças de diferenças. Incorporar essas práticas ao dia a dia da escola não só fortalece o desenvolvimento dos alunos, mas também contribui para a redução da evasão escolar e o fortalecimento de um ambiente propício ao aprendizado (Gontijo, 2024).

Para Tigre (2009), é essencial que os professores recebam apoio e oportunidades de desenvolvimento, como cursos e seminários que os preparem para lidar com os desafios de uma pedagogia voltada para a paz. Além disso, os investimentos contínuos em recursos e suporte psicológico e social são necessários para garantir que as políticas de paz e o combate à violência escolar tenham efeitos duradouros (Gontijo, 2024).

Assim, a Cultura da Paz deve permear todas as ações escolares, promovendo o fortalecimento das interações saudáveis e a formação de uma comunidade mais inclusiva. A inserção dos dispositivos legais no PPP não só assegura a base jurídica das ações escolares, mas também reforça o compromisso com um ambiente educacional seguro e harmonioso (Gontijo, 2024).

A abordagem da educação estética como base para a formação integral dos indivíduos evidencia a necessidade de um olhar mais humanizado sobre o papel da arte na escola. A reflexão proposta por Herber Read e Antônio Candido ressalta que a arte e a cultura não devem ser tratadas como aspectos secundários na educação, mas sim como elementos estruturantes do desenvolvimento humano. No entanto, na prática educacional, essas dimensões frequentemente são negligenciadas ou reduzidas a atividades complementares, quando, na verdade, possuem um potencial significativo para transformar a vivência escolar.

A ênfase na educação dos sentidos como caminho para a ampliação da percepção e do autoconhecimento também destaca um aspecto fundamental para a prevenção da violência nas escolas. Muitas vezes, os conflitos escolares são reflexos de dificuldades emocionais e da falta de espaços adequados para a expressão de sentimentos. Ao integrar práticas artísticas e culturais ao currículo, a escola pode proporcionar um ambiente mais acolhedor, permitindo que os alunos desenvolvam empatia, lidem com suas emoções e aprendam a conviver com as diferenças.

Outro ponto relevante é a relação entre cultura e cidadania. Ao reconhecer a literatura e as manifestações artísticas como um direito fundamental, Candido nos leva a questionar o quanto o acesso à cultura ainda é desigual. No ambiente escolar, esse direito se materializa na necessidade de políticas públicas que incentivem a arte como ferramenta pedagógica e transformadora. No entanto, muitas escolas, especialmente nas periferias e áreas rurais, carecem de infraestrutura e recursos para a implementação dessas práticas, o que reforça desigualdades educacionais e sociais.

Além disso, a inclusão da Cultura da Paz nos projetos pedagógicos escolares precisa ser encarada como uma prioridade, e não apenas como um conceito teórico.

Embora a legislação e os documentos oficiais frequentemente mencionem a necessidade de promover a paz e o respeito mútuo no ambiente escolar, a efetivação dessas diretrizes ainda esbarra em desafios como a falta de formação continuada para professores, a escassez de materiais e a ausência de um suporte adequado para lidar com os conflitos cotidianos.

Diante disso, surge a reflexão sobre o papel do professor nesse processo. Se ele não recebe o devido apoio e capacitação para atuar na construção de um ambiente escolar mais pacífico e colaborativo, como poderá ensinar os alunos a resolverem seus conflitos de maneira dialógica? A violência escolar não se resolve apenas com protocolos de segurança, mas sim com políticas de valorização docente e com a criação de um ambiente que favoreça a escuta e o respeito às individualidades.

Por fim, integrar a educação dos sentidos às práticas pedagógicas é um caminho promissor para transformar a escola em um espaço que vá além da mera transmissão de conteúdo. Trata-se de construir um ambiente no qual os alunos possam se expressar, desenvolver sua sensibilidade e aprender a lidar com suas emoções, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, empáticos e comprometidos com a coletividade. Esse movimento, no entanto, exige um

compromisso real das políticas educacionais para garantir que a arte e a cultura sejam efetivamente reconhecidas como direitos essenciais à formação humana.

A arte, enquanto linguagem universal, tem o potencial de atuar diretamente no enfrentamento da violência escolar ao possibilitar que os estudantes expressem emoções, compreendam conflitos e desenvolvam empatia. A tese de Ana Lara Vontobel Fonseca (2019) (Teatro e Desenvolvimento Humano: Abordagens Teórico- Metodológicas do Ensino “Tragédia” em Livros Didáticos de Arte) destaca que a inserção do teatro na educação pode contribuir significativamente para a formação integral dos alunos, permitindo-lhes vivenciar situações de tensão e conflito de maneira simbólica. Embasada na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e na Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davidov, a pesquisa enfatiza que o teatro não apenas trabalha habilidades expressivas, mas também fortalece competências socioemocionais, favorecendo a capacidade de diálogo e mediação de conflitos.

Ao analisar a educação estética e a educação dos sentidos, Herbert Read (2013) argumenta que a arte deve ser a base da formação educacional, pois promove um aprendizado integral que harmoniza o indivíduo com seu meio. Esse conceito está alinhado à ideia de que a violência escolar não se combate apenas com medidas punitivas, mas com ações pedagógicas que fortaleçam a subjetividade dos estudantes, estimulando a sensibilidade, a criatividade e a capacidade de resolver conflitos de forma construtiva. Da mesma forma, Antônio Candido (2011) defende a arte como um direito fundamental do ser humano, equiparando-a a necessidades básicas como alimentação e moradia. Ele argumenta que a literatura e as manifestações artísticas ampliam a percepção dos indivíduos sobre si mesmos e sobre o mundo, promovendo senso de pertencimento e empatia, elementos essenciais na construção de relações interpessoais saudáveis (Fonseca, 2019).

A falta de reconhecimento explícito das práticas artísticas na Lei nº 21.881/2023 representa uma lacuna que poderia ser preenchida com a inserção de diretrizes que incentivem a adoção de projetos artísticos e culturais como ferramentas pedagógicas. Estudos sobre violência escolar apontam que medidas repressivas, como aumento da vigilância e presença policial, podem reduzir episódios pontuais de agressão, mas não atuam nas raízes do problema. Charlot (2002) e Debarbieux (2002) alertam que a violência na escola está diretamente ligada à falta de pertencimento, às desigualdades sociais e à ausência de suporte emocional. Assim, a construção de um ambiente

seguro passa pela implementação de estratégias humanizadas, nas quais a arte pode desempenhar um papel central.

A educação dos sentidos, conforme proposto por Read (2013) e Duarte Júnior (2000), destaca a necessidade de integrar experiências sensoriais e emocionais ao aprendizado, garantindo que os alunos desenvolvam habilidades de convivência e resolução de conflitos de forma colaborativa. No contexto escolar, isso significa utilizar práticas como teatro, música, artes visuais e dança para estimular a expressão individual e coletiva, permitindo que os estudantes experimentem diferentes formas de comunicação e compreensão do outro. A tese de Fonseca demonstra que o ensino do teatro, especialmente a tragédia, contribui para a reflexão sobre dilemas morais e sociais, ajudando os jovens a lidarem com seus próprios conflitos internos e com as tensões do ambiente escolar (Fonseca, 2019).

Além disso, a inclusão de projetos artísticos no currículo pode fortalecer a conexão entre a escola e a comunidade. Conforme destacado no Documento Curricular para Goiás (DCGO, 2019), a arte deve ser compreendida como uma linguagem essencial à formação humana, sendo fundamental para o desenvolvimento da identidade e do senso de pertencimento cultural dos alunos. A escola, ao abrir espaço para manifestações culturais diversas, permite que os estudantes se reconheçam em suas tradições e criem laços com seus pares, reduzindo a sensação de marginalização e incentivando a cooperação. A valorização da arte na escola também contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, que compreendem a importância da diversidade e do respeito mútuo.

Dessa forma, a Cultura da Paz, conforme definida pela UNESCO (1999), deve ser um pilar estruturante das políticas educacionais, indo além da mera repressão da violência para incluir ações preventivas baseadas na valorização do diálogo, da empatia e da cooperação. Para que a Lei nº 21.881/2023 alcance um impacto mais profundo e duradouro, é essencial que diretrizes pedagógicas incluam a formação continuada dos professores em práticas artísticas e culturais, garantindo que esses profissionais possam atuar como mediadores na construção de um ambiente escolar mais harmonioso. Além disso, a arte deve ser incorporada de forma sistemática ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, assegurando que seu papel no desenvolvimento humano seja reconhecido e aplicado de maneira transversal (Fonseca, 2019).

A transformação do ambiente escolar não pode depender exclusivamente de medidas disciplinares ou da ampliação da segurança física. Embora essas ações sejam necessárias, elas não abordam as causas estruturais da violência. A inserção das artes no cotidiano escolar oferece um caminho alternativo e complementar, capaz de promover a resolução pacífica de conflitos e fortalecer os vínculos comunitários. Ao integrar práticas artísticas ao currículo e às políticas de segurança escolar, o Estado pode não apenas reduzir os índices de violência, mas também criar um ambiente propício ao aprendizado, ao respeito mútuo e à formação de cidadãos mais sensíveis e engajados. Assim, para que a Lei nº 21.881/2023 seja verdadeiramente eficaz, é fundamental que sua implementação vá além das ações de vigilância e passe a incluir estratégias pedagógicas inovadoras, que utilizem a arte como meio de transformação social e cultural no espaço escolar (Fonseca, 2019).

2.2.A realidade Brasileira e o Estado de Goiás

Em 2008, o Ministério Público do Estado de Goiás, por meio do Centro de Apoio Operacional da Infância, Juventude e Direito à Educação, elaborou um documento intitulado "Recomendação aos Profissionais da Área da Educação Pertencentes à Rede Pública Estadual de Goiás e à Rede Pública Municipal de Goiânia", o objetivo deste documento era diferenciar atos infracionais de atos de indisciplina e orientar as condutas a serem adotadas pelos profissionais de educação em cada situação (Aguiar, 2014).

O ato infracional é definido como qualquer comportamento que atente contra a integridade física ou moral, como lesões corporais que demandam laudo de exame de corpo de delito, homicídios que requerem laudo cadavérico, além de ocorrências envolvendo porte e uso de entorpecentes, porte de armas ou explosivos, em tais casos, é necessária a apreensão dos materiais para exame pericial.

O documento também menciona o dano intencional ao patrimônio público ou privado, que exige um levantamento detalhado do local afetado, em todas essas situações, o Ministério Público recomenda que os fatos sejam imediatamente comunicados à delegacia comum ou especializada, bem como à Promotoria de Justiça da Infância e Juventude da respectiva comarca, o relato deve incluir informações detalhadas, como data, horário, local, nome dos envolvidos, danos materiais e testemunhas, conforme os modelos de ofício anexos no documento (Aguiar, 2014).

Além disso, o documento diferencia as ações a serem tomadas dependendo da idade do infrator, caso o ato infracional seja cometido por uma criança (menor de 12 anos), o Conselho Tutelar deve ser acionado, por outro lado, atos de indisciplina, que não se configuram como crimes, devem ser tratados pela administração escolar. Esses comportamentos são abordados no âmbito do regimento interno da escola, com a aplicação das sanções cabíveis e, em última instância, com o possível encaminhamento do caso ao Conselho Tutelar ou à Promotoria de Justiça da Infância e Juventude.

O Ministério Público ressalta que as sanções disciplinares devem estar previstas no regimento da escola e obedecer ao princípio da legalidade, conforme disposto na Constituição Federal, especialmente em seu Art. 5º, incisos LIV e LV, que garantem o direito ao devido processo legal, ao contraditório e à ampla defesa, assim, é assegurado que qualquer ação disciplinar na escola seja conduzida de maneira justa e transparente, respeitando os direitos dos alunos (Aguiar, 2014).

É fundamental lembrar que a escola é composta por uma comunidade ampla, que não inclui apenas estudantes, a violência escolar afeta também os professores e outros profissionais, que, ao vivenciarem esses episódios de agressão ou ameaças, podem trazer danos emocionais e físicos.

Ademais, quase 7 milhões de estudantes brasileiros foram vítimas de violência no ambiente escolar nos últimos 12 meses, conforme DataSenado (2023) ou seja, não são somente os professores que se encontram propensos a passar pela violência no âmbito escolar. De acordo com uma pesquisa realizada pelo DataSenado (2023), que investigou tanto a experiência pessoal dos entrevistados quanto a dos estudantes com quem convivem, foi possível estimar a quantidade de estudantes que passaram por algum tipo de violência escolar no último ano, os resultados mostram que, dos 59,8 milhões de estudantes no Brasil, 6,7 milhões vivenciaram algum tipo de violência nesse ambiente, o que corresponde a 11% do total de estudantes no país. Esse número é alarmante e aponta para a necessidade urgente de medidas para combater a violência nas escolas (Senado Federal, 2023).

Assim sendo, 21% dos brasileiros já passaram por violência no ambiente escolar em algum momento da vida. A pesquisa também revelou que dois a cada dez brasileiros com 16 anos ou mais (21%) já foram vítimas de violência escolar ao longo de suas vidas. Além disso, 34% afirmaram já terem sido alvo de bullying, evidenciando que muitas vezes essa forma de agressão não é reconhecida como um ato de

violência, curiosamente, 10% dos entrevistados admitiram já ter praticado bullying, com os homens (16%) sendo mais propensos a isso do que as mulheres (5%) (Senado Federal, 2023).

Imagem 01 – Estimativa



Fonte: (Senado Federal, 2023).

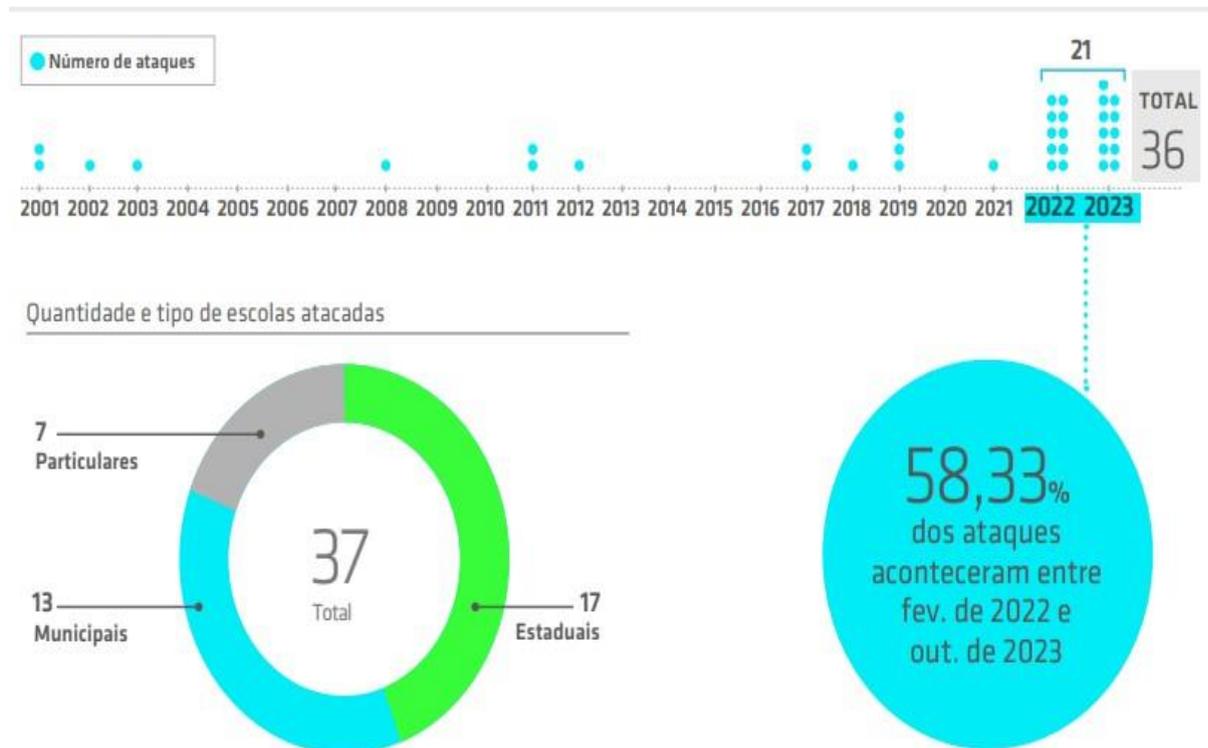
Conforme evidenciado na Imagem 02, houve um aumento alarmante na violência escolar entre 2022 e 2023, com um incremento de 58,33%, esse dado revela uma tendência preocupante que merece atenção imediata, além disso, é importante notar que a maior parte das ocorrências de violência se concentra em escolas municipais.

Para entender melhor essa situação, é crucial analisar os casos de ataques de violência extrema que ocorreram nesse período, o estudo a seguir do senado federal foi conduzido para investigar esses episódios severos de violência, buscando identificar as causas subjacentes, os fatores de risco e as possíveis soluções para mitigar esses incidentes (Senado Federal, 2023).

A pesquisa revela que os casos mais graves de violência escolar não são apenas números estatísticos, mas refletem uma série de problemas estruturais e

sociais que afetam diretamente o ambiente educacional, as escolas municipais, em particular, enfrentam desafios significativos relacionados à segurança, gestão de conflitos e suporte psicossocial para alunos e funcionários.

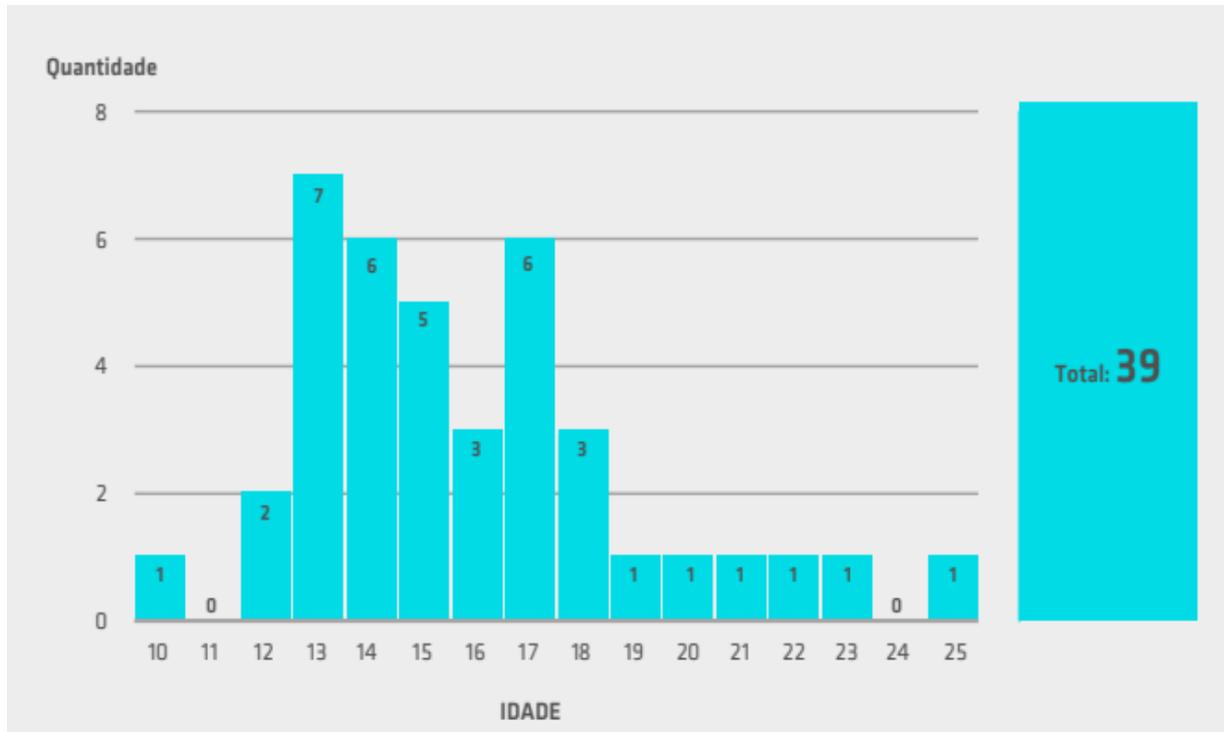
Imagem 02 – Quantidades de ataques por ano



Fonte: (Senado Federal, 2023).

A Imagem 03 oferece uma análise detalhada da faixa etária dos autores dos ataques de violência escolar, o estudo revela que a maioria dos incidentes de violência é perpetrada por alunos nas faixas etárias de 13 e 17 anos. Esse dado indica uma prevalência significativa desses grupos etários entre os autores dos ataques, o que aponta para a necessidade de intervenções específicas voltadas para essas idades.

A faixa etária dos 13 anos, que corresponde ao início da adolescência, é um período crítico de desenvolvimento emocional e psicológico, frequentemente marcado por mudanças comportamentais e sociais intensas, ao passo que, os 17 anos, que se aproximam da fase adulta, sendo muitas vezes acompanhados por desafios relacionados à transição para a vida adulta, pressões acadêmicas e sociais, e conflitos identitários.

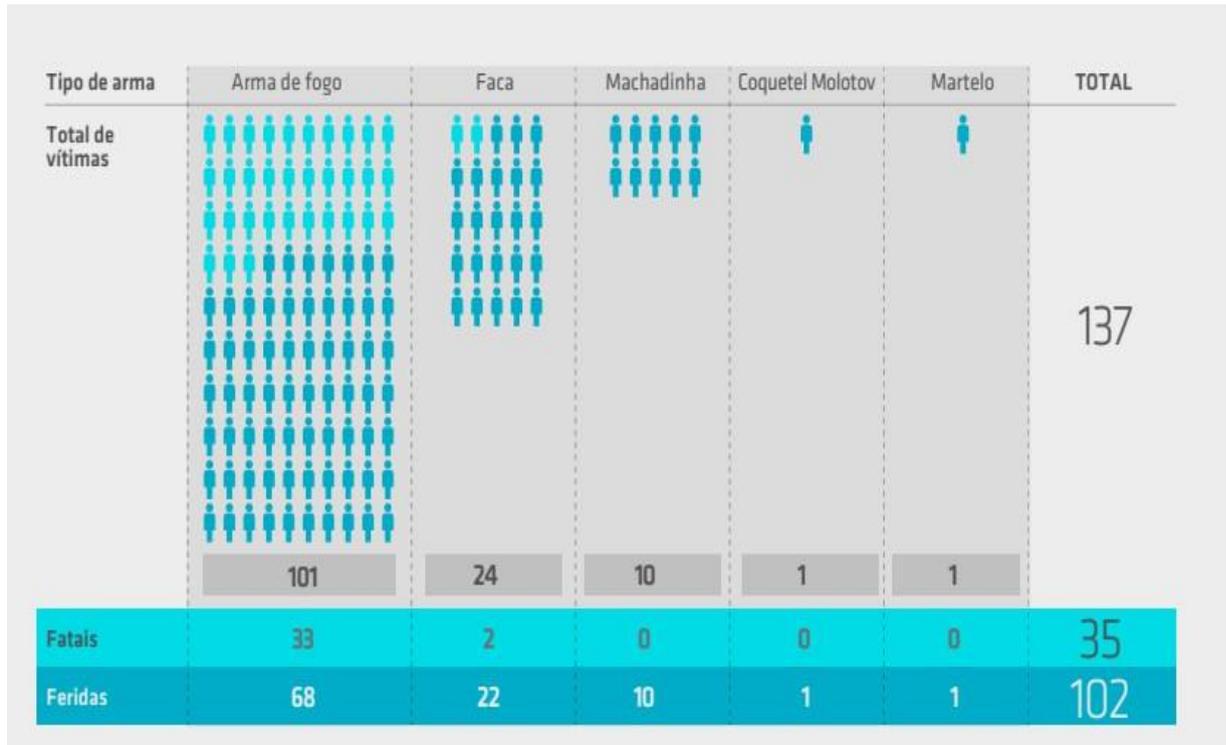
Imagem 03– Faixa etária dos autores dos ataques

Fonte: (Senado Federal, 2023).

Outro dado alarmante, conforme ilustrado na análise das ocorrências de violência escolar, refere-se ao tipo de armas utilizadas nos ataques, a pesquisa revela que a arma de fogo é o principal meio utilizado, seguida por facas, o que representa uma preocupação significativa para a segurança nas instituições de ensino.

A predominância de armas de fogo em ataques de violência escolar é especialmente preocupante, dado o potencial devastador dessas armas, a presença de armas de fogo nas escolas não só amplifica a gravidade dos incidentes, como também aumenta o risco de consequências fatais.

Ademais, a presença de armas de fogo nos domicílios contribui significativamente para a violência escolar, os estudos mostram que a disponibilidade de armas em casa está correlacionada com um maior risco de uso desses armamentos em situações de conflito, inclusive nas escolas, pois, a facilidade de acesso a armas aumenta a probabilidade de que jovens possam utilizá-las em episódios de violência (Senado Federal, 2023).

Imagem 04 – Quantidade de vítimas por arma utilizada

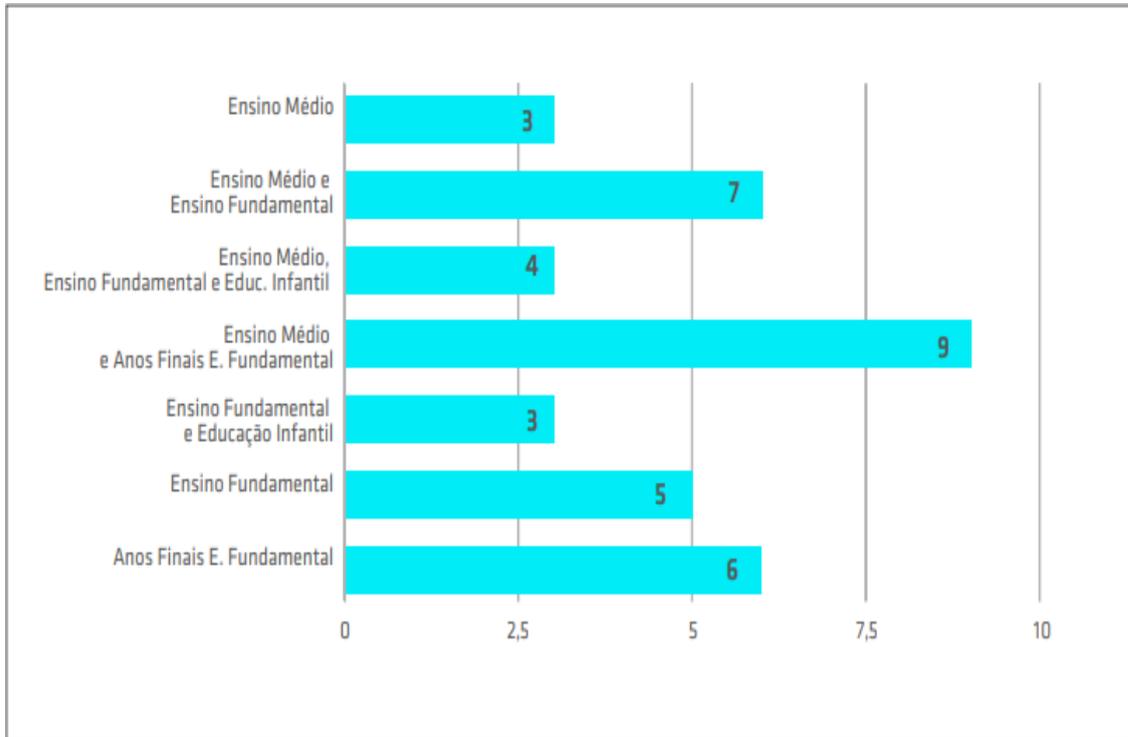
Fonte: (Senado Federal, 2023).

A Imagem 05 revela que a violência escolar é particularmente prevalente no Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental, esses dados indicam que a faixa etária entre 13 e 17 anos é a mais comum entre os agressores, refletindo um padrão significativo de ocorrência de violência escolar nesse intervalo etário.

O Ensino Médio e os anos finais do Ensino Fundamental são fases cruciais no desenvolvimento dos jovens, marcadas por intensas mudanças cognitivas, emocionais e sociais, esses anos de formação são frequentemente acompanhados por pressões acadêmicas e sociais, que contribuem em muitos momentos para o aumento da agressividade e da violência entre os alunos.

Além disso, a dinâmica social e a interação entre os alunos durante essas fases de transição escolar são capazes de exacerbar a incidência de violência, assim como, as relações interpessoais mais complexas e o aumento das tensões sociais e emocionais contribuem para um ambiente onde a violência pode surgir com maior frequência.

Imagem 05 – etapa escolar



Fonte: (Senado Federal, 2023).

Dessa forma, na atualidade, a violência no âmbito escolar tem se intensificado de forma preocupante, os dados recentes evidenciados indicam um aumento alarmante na frequência e na gravidade dos incidentes violentos nas instituições de ensino.

A política de enfrentamento à violência escolar no Estado de Goiás envolve uma série de decretos, orientações e legislações que visam proteger o ambiente educacional, reforçando as medidas de segurança e propondo uma estrutura de apoio tanto para alunos quanto para educadores. Um marco central nesse esforço é a Lei Estadual nº 21.881/2023, sancionada pelo governador Ronaldo Caiado, que institui a “Política Estadual de Prevenção e Combate à Violência Escolar”. Essa lei estabelece uma estrutura normativa robusta que não só contempla medidas preventivas, como também define sanções e responsabilidades para os envolvidos em casos de violência nas escolas, abordando desde o monitoramento físico até a regulamentação do comportamento virtual (Goiás, 2023).

A Lei nº 21.881/2023 propõe uma abordagem multifacetada para lidar com a violência escolar, prevendo a instalação de câmeras de segurança e detectores de

metais, além de regulamentar ações de combate ao bullying, inclusive o cyberbullying. Em caso de comportamentos violentos ou ameaçadores, a lei autoriza o monitoramento das mochilas e dos pertences dos alunos, e permite que professores e coordenadores tomem medidas proativas para garantir a segurança nas instituições de ensino. Essa regulamentação reflete uma tentativa do governo estadual de promover uma intervenção mais incisiva e preventiva em um cenário onde ameaças à segurança escolar, muitas vezes relacionadas ao *bullying* e a fatores de exclusão social, têm sido crescentes (Goiás, 2023).

O Protocolo de Segurança Escolar desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC) complementa as diretrizes legais, oferecendo orientações específicas para as escolas lidarem com situações de risco, tal protocolo prevê a colaboração direta entre escolas e órgãos de segurança pública, como a Polícia Civil, e inclui treinamentos para lidar com incidentes, garantindo que as escolas tenham acesso a recursos e instruções de ação em momentos de crise, adicionalmente, a Seduc também destinou verbas para fortalecer a segurança, com um investimento de R\$ 1,8 milhão em tecnologias de monitoramento, permitindo a aquisição de detectores de metais e a instalação de câmeras em escolas públicas estaduais (SEDUC, 2019).

Outro aspecto relevante é a parceria entre a SEDUC e a Secretaria de Segurança Pública (SSP), que resultou na criação de uma cartilha de segurança para o ambiente escolar. Esse material educativo orienta professores, estudantes e familiares sobre como agir diante de situações de violência, como identificar sinais de bullying, e fornece estratégias preventivas. Esta cartilha é um recurso importante, pois fornece um entendimento prático para a comunidade escolar sobre a prevenção da violência e os passos para intervenção segura e imediata (SEDUC, 2019).

2.3 Legislações de combate à violência escolar no Estado de Goiás

No contexto educacional brasileiro, a Educação para a Paz representa um avanço no combate à violência escolar, valorizando práticas de cidadania e direitos humanos. Em Goiás, leis como a nº 20.531/2019 e a nº 21.881/2023 instituem políticas públicas para a criação de ambientes educacionais mais seguros (SEDUC, 2024).

A Lei nº 20.531/2019 foca na prevenção de violência contra alunos e profissionais da educação, integrando ações entre escolas, comunidades e

autoridades públicas, dessa forma, promove-se uma abordagem que valoriza a prevenção ao mesmo tempo que reforça a importância de medidas reativas quando há ocorrências de violência, ou seja, é uma prevenção punitiva (SEDUC, 2024).

O Protocolo de Segurança Escolar, implementado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás em 2019, organiza essas iniciativas em diretrizes e práticas claras para as escolas. Dividido em capítulos, o protocolo aborda desde definições de segurança e tipos de violência até a implementação de medidas de cidadania, assim, a segurança escolar se torna um compromisso coletivo, onde o papel de cada agente é reforçado, tal documento também estabelece canais de denúncia e capacitação para profissionais, apoiando o desenvolvimento de uma cultura de respeito e cooperação (SEDUC, 2024).

A base do protocolo reside em estratégias preventivas, que não se limitam ao controle ou à fiscalização, mas busca cultivar uma cultura de paz por meio do fortalecimento dos laços comunitários e da educação cidadã. O protocolo regular que, para abordar a violência de maneira eficaz, é necessário envolver diferentes atores, desde gestores e professores até a própria comunidade escolar, promovendo atividades conjuntas que estimulem o diálogo, a empatia e a cooperação pontos centrais é a criação de grupos de apoio antiviolência que, bem preparados, podem atuar como agentes mediadores em situações de conflito (SEDUC, 2024).

Cumprido dimensionar que, o documento é estruturado em seis capítulos: Conceitos; Violência, Indisciplina e Ato Infracional; Medidas Preventivas; Práticas da Cidadania e Ações Preventivas; e Conduta dos Servidores (SEDUC, 2024).

No capítulo de Medidas Preventivas, o protocolo enfatiza a importância de ações proativas, como a formação de grupos de apoio antiviolência e a capacitação de profissionais para atuarem como mediadores em situações de conflito, tais iniciativas visam fortalecer os laços comunitários e promover uma cultura de paz por meio da educação cidadã, exemplificando o documento sugere a realização de atividades conjuntas que estimulem o diálogo, a empatia e a cooperação entre os membros da comunidade escolar (SEDUC, 2024).

Por outro lado, o protocolo também dedica atenção significativa a medidas de controle e fiscalização, no capítulo sobre Violência, Indisciplina e Ato Infracional, são detalhados procedimentos para registro de ocorrências, canais de denúncia e ações reativas diante de incidentes de violência. Além disso, o capítulo de Conduta dos Servidores estabelece diretrizes claras sobre como os profissionais devem proceder

em situações de crise, reforçando a necessidade de uma resposta estruturada e padronizada (SEDUC, 2024).

Ao analisar a proporção entre as estratégias preventivas e as medidas de controle, observa-se que o protocolo dedica uma parte considerável às ações reativas e de fiscalização, embora haja uma seção específica voltada para práticas de cidadania e ações preventivas, a presença de capítulos inteiros focados em procedimentos disciplinares e condutas em situações de violência indica que o documento atribui peso significativo às medidas de controle (SEDUC, 2024).

Portanto, embora o Protocolo de Segurança Escolar do Estado de Goiás incorpore elementos de fortalecimento comunitário e educação para a paz, uma leitura mais detida revela que as medidas de controle e fiscalização ocupam uma parte substancial do documento, sugerindo que, apesar das intenções formativas, a abordagem preventiva é complementada por uma estrutura punitiva significativa, refletindo uma estratégia híbrida no enfrentamento da violência escolar (SEDUC, 2024).

A capacitação desses grupos é essencial para que possam identificar sinais de risco e intervir com segurança e respeito à dignidade de todos os envolvidos, a ênfase aqui recai sobre a formação contínua desses agentes, capacitando-os não apenas para intervir em conflitos, mas também para participar da construção de um ambiente escolar pacífico (SEDUC, 2024).

Cada situação violenta é categorizada de maneira a permitir uma resposta rápida e específica, o documento é composto por protocolos como o PROSEG 01, que aborda a indisciplina escolar e promove o enfrentamento das condutas específicas por meio de orientações a professores e gestores, tal protocolo recomenda que os conflitos sejam resolvidos prioritariamente no próprio ambiente de ocorrência, como na sala de aula, e somente em casos de complexidade elevada, o encaminhamento ao conselho escolar ou à equipe gestora (SEDUC, 2024).

Além dos aspectos educacionais e preventivos, o protocolo também aborda medidas de controle e segurança física. A instalação de detectores de metais, conforme previsto na Portaria nº 1867 e na Lei nº 21.881/2023, exemplifica o esforço para limitar o acesso a objetos perigosos ao ambiente escolar. Estas medidas são apresentadas de forma a complementar as ações pedagógicas, não substituídas, e sua implementação é orientada de modo a minimizar constrangimentos e garantir a integridade dos estudantes.

A mediação é um eixo fundamental no documento, sendo apresentada como uma técnica de resolução de conflitos que facilita o diálogo e a restrição das relações sociais. A ideia é que, ao invés de medidas exclusivamente punitivas, a escola deva buscar entender as causas dos conflitos e promover a escuta ativa e o diálogo. Esse método visa construir uma rede de apoio sólida, onde educadores e equipe gestora atuam como facilitadores na construção de um espaço inclusivo e seguro. Assim, a mediação é integrada ao dia a dia escolar, incentivando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais para a convivência (SEDUC, 2024):

A mediação é uma forma de resolução de conflitos que consiste na busca de um acordo pelo diálogo, com o auxílio de um mediador, favorecendo a reorientação das relações sociais para formas de cooperação, confiança e solidariedade. Coibir uma ação violenta sem conhecer as razões que a originaram favorece a reincidência (p. 47).

(...)

Os Grupos de Apoio Escolar (GAE) devem atuar em atividades que promovam empatia, respeito e desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Esses grupos também são responsáveis por articular ações com famílias e professores para prevenir a violência (p. 33).

(...)

A implementação de detectores de metais em unidades escolares visa reforçar a segurança, prevenindo a entrada de objetos perigosos. Essa medida deve ser acompanhada de orientações aos servidores, de forma a minimizar constrangimentos aos alunos e ao corpo docente (p. 99) (SEDUC, 2024).

Embora o protocolo ofereça uma estrutura robusta, a implementação eficaz depende de recursos humanos e materiais adequados, além do comprometimento da comunidade escolar. É fundamental que o Estado disponibilize treinamentos contínuos e suporte técnico para que a equipe gestora e os professores se sintam preparados para lidar com as complexidades das interações no ambiente escolar. Além disso, o envolvimento das famílias e da comunidade na disseminação de valores de respeito e empatia é vital para o sucesso das ações propostas.

Essas políticas, baseadas em legislações e protocolos, buscam equilibrar a segurança física com o fortalecimento dos valores de paz e cooperação. A Lei nº 21.881/2023, por exemplo, inclui princípios como o combate ao bullying, a segurança nas imediações escolares e a implementação de atividades de conscientização que envolvem a comunidade. Essa legislação destaca ainda o compromisso com um ambiente de aprendizado seguro, livre de ameaças, como resultado, Goiás assume uma posição ativa na promoção da Educação para a Paz, fundamentando a prevenção e o combate à violência escolar em uma base colaborativa que envolve toda a sociedade.

Freire (1986) destaca a importância do diálogo como pilar da educação. Na visão freiriana, o diálogo possibilita uma educação transformadora, em que professores e alunos são coautores do aprendizado, com respeito e empatia. Freire também reconhece que, sem um diálogo baseado na confiança mútua, o aprendizado perde seu potencial crítico. No ambiente escolar goiano, tal abordagem é fundamental, pois incentiva a criação de vínculos entre professores e alunos, prevenindo conflitos e fortalecendo uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais justa e colaborativa.

Por outro lado, a presença de escolas militarizadas em Goiás tem levantado questões sobre o impacto dessas instituições na promoção da cultura de paz. Segundo Foucault (1999), a estrutura hierárquica e disciplinar de modelos militares muitas vezes reforça um controle rígido sobre os comportamentos dos estudantes, o que pode desincentivar o desenvolvimento da criticidade e do diálogo. Para Freire, a “educação bancária”, aquela que transmite conteúdos de forma impositiva, é ineficaz em formar cidadãos conscientes. Nesse sentido, a militarização pode ser vista como um contraste à educação dialógica, uma vez que a disciplina e a obediência impostas podem enfraquecer o potencial de uma educação transformadora.

A efetiva implementação dessas políticas públicas e protocolos enfrenta desafios que demandam uma avaliação contínua e recursos para fortalecer a atuação dos profissionais da educação. A Lei nº 13.935/2019, que prevê serviços de psicologia e assistência social nas escolas, exemplifica uma iniciativa voltada para o apoio emocional e social dos estudantes. Em Goiás, a ausência desses profissionais limita a eficácia das políticas de paz, demonstrando a necessidade de estruturas de apoio que amparem as questões emocionais e sociais subjacentes à violência.

Por fim, a legislação goiana reflete um compromisso com a promoção de uma Educação para a Paz. Através de um conjunto de leis e programas, o estado busca construir um ambiente onde o diálogo, o respeito e a empatia sejam valores centrais, garantindo que o combate à violência escolar seja sustentado por ações educativas e de cidadania. Entretanto, para que a paz se torne uma realidade concreta, é essencial um equilíbrio entre medidas preventivas e a criação de uma comunidade escolar comprometida com o bem-estar de todos.

A educação dos sensíveis refere-se a uma abordagem pedagógica que prioriza o desenvolvimento emocional, ético e social dos estudantes, incentivando a empatia, o respeito às diferenças e a capacidade de diálogo. Segundo Nussbaum (2010, p. 45),

"a educação deve cultivar a sensibilidade humana, preparando os indivíduos para viver em uma sociedade plural e democrática". No contexto escolar, essa abordagem se traduz em práticas que promovem a reflexão sobre as emoções, o reconhecimento do outro e a resolução pacífica de conflitos. Esses valores são essenciais para enfrentar a violência escolar, que muitas vezes surge da falta de comunicação, da intolerância e da incapacidade de lidar com as diferenças.

A legislação goiana tem se destacado por seu compromisso com a promoção de uma Educação para a Paz, estabelecendo um conjunto de leis e programas que visam criar um ambiente escolar mais seguro e inclusivo. Entre essas iniciativas, destacam-se a implementação de projetos que incentivam o diálogo entre alunos, professores e famílias, bem como a criação de espaços de mediação de conflitos e práticas restaurativas. Segundo o Plano Estadual de Educação de Goiás (2015, p. 23), "a escola deve ser um espaço de construção de valores como o respeito, a solidariedade e a justiça, fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e participativos".

Essas políticas refletem uma compreensão de que a violência escolar não pode ser combatida apenas com medidas punitivas, mas também com ações educativas que promovam a reflexão e a transformação das relações sociais. Como afirma Abramovay (2016, p. 78), "a prevenção da violência escolar exige a criação de um ambiente onde os estudantes se sintam valorizados e respeitados, capazes de expressar suas opiniões e emoções de forma segura e construtiva".

Para que a paz se torne uma realidade concreta nas escolas, é essencial um equilíbrio entre medidas preventivas e a formação de uma comunidade escolar comprometida com o bem-estar de todos. As medidas preventivas incluem a implementação de programas de mediação de conflitos, a formação continuada de professores em práticas pedagógicas inclusivas e a criação de espaços de diálogo e expressão para os alunos. No entanto, essas ações só serão efetivas se houver um engajamento coletivo de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, alunos e famílias.

A construção de uma comunidade escolar comprometida com a paz exige a valorização da sensibilidade e da empatia como elementos centrais do processo educativo. Como afirma Maturana (2001, p. 56), "a educação deve ser um espaço de acolhimento e respeito mútuo, onde os indivíduos possam se reconhecer como parte de uma rede de relações interdependentes". Nesse sentido, a escola deve se tornar

um ambiente onde os conflitos sejam resolvidos por meio do diálogo e da colaboração, e não da violência e da exclusão.

A educação dos sensíveis representa um caminho promissor para o enfrentamento da violência escolar, ao valorizar a empatia, o diálogo e o respeito como pilares fundamentais do processo educativo. A legislação goiana, com seu compromisso com a promoção de uma Educação para a Paz, oferece um exemplo de como políticas públicas podem contribuir para a criação de um ambiente escolar mais seguro e inclusivo. No entanto, para que a paz se torne uma realidade concreta, é necessário um equilíbrio entre medidas preventivas e a formação de uma comunidade escolar verdadeiramente comprometida com o bem-estar de todos. A construção de uma cultura de paz no ambiente escolar exige o engajamento coletivo de todos os atores envolvidos no processo educativo.

O terceiro capítulo deste trabalho, aborda a importância de uma educação que valorize a sensibilidade, a empatia e o diálogo como pilares fundamentais para a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar. Nesse contexto, a legislação goiana emerge como um exemplo de compromisso com a promoção de uma Educação para a Paz, buscando combater a violência escolar por meio de ações educativas e de cidadania. No entanto, para que a paz se torne uma realidade concreta, é necessário um equilíbrio entre medidas preventivas e a formação de uma comunidade escolar verdadeiramente comprometida com o bem-estar coletivo.

No próximo capítulo, será explorada a relação entre a educação dos sensíveis e a violência escolar, com foco em práticas pedagógicas que promovam a empatia, o diálogo e a resolução pacífica de conflitos. Serão analisadas experiências bem-sucedidas de escolas que adotaram abordagens sensíveis e inclusivas, destacando os desafios e as possibilidades de replicação dessas iniciativas em outros contextos. Além disso, será discutido o papel da legislação e das políticas públicas na promoção de uma cultura de paz no ambiente escolar, com base no exemplo da legislação goiana.

CAPÍTULO 03 - EDUCAÇÃO DOS SENSÍVEIS E VIOLÊNCIA ESCOLAR

A pesquisa e discussão sobre a importância da arte para o desenvolvimento humano e sua inclusão nas escolas têm se ampliado no meio acadêmico globalmente, no Brasil, tem-se debatido intensamente o papel da arte na escola, reconhecendo sua contribuição para a formação pessoal e cultural dos alunos.

A arte possui um grande potencial pedagógico, mas esse potencial não é explorado profundamente, sendo relegado a funções de entretenimento ou recreação. Ana Mae Barbosa (2003) critica a ênfase na emoção no ensino de arte, argumentando que se a arte não for tratada como conhecimento e for vista apenas como um "grito da alma", não estaremos proporcionando uma educação adequada, tanto no aspecto cognitivo quanto no emocional. A escola deve se responsabilizar por ambos, assim, definir o papel da arte e sua atuação na escola é crucial para expandir o acesso ao conhecimento e à apreciação artística no contexto educacional.

Nesse cenário, o presente capítulo aborda a relevância da arte como campo do conhecimento no contexto escolar, explorando sua integração à educação dos sentidos e suas contribuições para o desenvolvimento integral dos alunos, especialmente na promoção de competências emocionais e sociais. A análise reflete como a arte, por meio de seu papel estético, é um instrumento transformador na formação de uma convivência escolar mais harmônica, reduzindo o individualismo e promovendo a cooperação. Ao relacionar-se com o objeto de pesquisa, o capítulo evidencia como a arte, integrada à educação, pode ser um dos mecanismos de enfrentamento à violência escolar, fomentando uma cultura de paz e um ambiente educacional inclusivo e humanizador.

3.1 Arte na escola goiana: possibilidades e contradições

A arte desempenha um papel essencial na formação integral dos estudantes, indo além de uma disciplina complementar para se consolidar como uma linguagem fundamental no desenvolvimento humano. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) e o Documento Curricular para Goiás (DCGO) (2019) estabelecem diretrizes que orientam a presença da arte nas escolas goianas, enfatizando sua relevância tanto no aspecto cognitivo quanto no socioemocional. No entanto, a

efetivação dessas diretrizes na prática educacional enfrenta desafios que precisam ser analisados.

O DCGO, ao adaptar as orientações da BNCC à realidade educacional do estado, reconhece a arte como uma ferramenta de aprendizagem interdisciplinar e uma forma de expressão identitária. O documento destaca que a experiência artística na escola deve ser provocadora dos sentidos, estimular a experimentação e incentivar a criatividade dos alunos, promovendo um ensino que respeite a diversidade cultural e valorize as manifestações locais e regionais (Goiás, 2019).

Dessa forma, a arte é vista como um meio para ampliar a percepção crítica do mundo e fortalecer o sentimento de pertencimento cultural dos estudantes. (Goiás, 2019, p. 138):

O campo das artes é complexo, repleto de possibilidades, opera e organiza a imaginação, a sensibilidade, a criatividade e a cognição. Portanto, o aprender Arte na escola se torna fundamental e precisa ser uma experiência provocadora dos sentidos, alimentadora da experimentação, da atenção, da curiosidade, da crítica. Também, em seus processos criativos e perceptivos, as artes precisam movimentar o vivido e suscitar sonhos, alimentar desejos, ressignificando, ao mesmo tempo, o estudar e o existir (Goiás, 2019, p. 138).

Na prática, a implementação das diretrizes da BNCC e do DCGO na rede escolar goiana apresenta desafios e possibilidades. Enquanto os documentos normativos propõem um ensino de arte estruturado em quatro linguagens principais, artes visuais, música, teatro e dança, nem sempre as escolas dispõem de profissionais especializados para atender a essa exigência. O próprio DCGO alerta para a necessidade de evitar a polivalência docente, ou seja, um único professor ser responsável por todas as manifestações artísticas sem a devida formação específica (Goiás, 2019, p. 140):

A experiência com qualquer uma dessas expressões na escola, orientada pelo Documento Curricular para Goiás - Ampliado, precisa ser atravessada por intencionalidades pedagógicas que respeitem as singularidades tanto de cada expressão artística quanto dos estudantes. Por isso, deve ser realizada por profissionais especializados na área. Desse modo, os estudantes têm oportunidade de adquirir o conhecimento, o aprofundamento e a consolidação de saberes e fazeres específicos, assim como o reconhecimento identitário, ação provisória e em permanente construção, além do desenvolvimento do sentimento de pertença cultural, tão necessário e vital.

No contexto das artes visuais, o currículo goiano enfatiza a importância do desenvolvimento da percepção visual e da capacidade de interpretar e produzir imagens. Os alunos são incentivados a explorar diferentes técnicas e materiais,

promovendo a experimentação e a inovação. Além disso, a análise crítica de obras de arte é uma prática constante, visando desenvolver o senso crítico e a capacidade de argumentação dos estudantes (Goiás, 2019).

A música, por sua vez, é abordada como uma linguagem que possibilita a expressão de emoções e ideias, além de ser um meio de comunicação e interação social. O currículo incentiva o aprendizado de instrumentos musicais, o canto, a composição e a apreciação musical. Essas atividades não só desenvolvem habilidades específicas, mas também promovem a disciplina, a concentração e a sensibilidade auditiva (Goiás, 2019).

O teatro é compreendido como uma linguagem que integra a expressão corporal, a oralidade e a criação coletiva. O currículo incentiva a prática teatral desde os primeiros anos escolares, promovendo atividades que desenvolvem a improvisação, a interpretação de textos e a criação de espetáculos. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento da autoconfiança, da empatia e da capacidade de trabalhar em grupo (Goiás, 2019).

A dança, por fim, é descrita como uma linguagem que integra o movimento corporal à expressão artística, o currículo propõe atividades que incentivam a exploração do corpo em movimento, a criação coreográfica e a apreciação de diferentes estilos de dança, essas práticas promovem a consciência corporal, a coordenação motora e a expressão emocional dos alunos (Goiás, 2019), que podem ser evidenciados pelas habilidades por exemplo para alunos do 6º ano, senão vejamos:

Estabelecer relações entre partes e todo corporal na construção do movimento dançado, a partir de orientações anatômicas, alinhamentos posturais, apoios, eixos, transferências de peso, tempos, planos, direções.

(...)

Investigar e experimentar diferentes técnicas de improvisação e criação do movimento, como fonte para a construção de vocabulários corporais dançados.

(...)

Experimentar diferentes formas de expressão, consciência e percepção do corpo, tais como: elementos das práticas somáticas, danças de roda, jogos e brincadeiras tradicionais e contemporâneas, contação de histórias dramatizadas, entre outras atividades interartísticas (Goiás, 2019, p.146-147).

Além das especificidades de cada linguagem artística, o DCGO enfatiza a importância da interdisciplinaridade no ensino de arte, as atividades artísticas são frequentemente integradas a outras disciplinas, como história, geografia e língua

portuguesa, promovendo uma compreensão mais ampla e contextualizada dos conteúdos estudados, essa abordagem interdisciplinar também favorece a valorização da cultura local e regional, integrando elementos da cultura goiana ao currículo escolar, contudo, merece destaque o fato de que o próprio DCGO evidencia a questão da polivalência, ou seja, evitar que somente um professor, tem a obrigação de trabalhar todas as possibilidades artísticas, ou seja, é necessário de fato uma abordagem conjunta (Goiás, 2019, p. 140):

A experiência com qualquer uma dessas expressões na escola, orientada pelo Documento Curricular para Goiás - Ampliado, precisa ser atravessada por intencionalidades pedagógicas que respeitem as singularidades tanto de cada expressão artística quanto dos estudantes. Por isso, deve ser realizada por profissionais especializados na área. Desse modo, os estudantes têm oportunidade de adquirir o conhecimento, o aprofundamento e a consolidação de saberes e fazeres específicos, assim como o reconhecimento identitário, ação provisória e em permanente construção, além do desenvolvimento do sentimento de pertença cultural, tão necessário e vital.

Outro aspecto importante do DCGO é a valorização da arte como um meio de promover a inclusão e a diversidade, o currículo propõe atividades que incentivam a valorização das diferentes manifestações culturais e artísticas presentes na sociedade, promovendo o respeito e a tolerância, a arte é vista como um meio de dar voz a diferentes grupos sociais e de promover a igualdade de oportunidades, por meio de atividades como a arte por meio da dança, a arte por meio da música, a arte por meio das artes visuais, ou seja, utilizando de várias linguagens e trazendo essa valorização (Goiás, 2019).

A formação continuada dos professores de arte é um aspecto crucial para a implementação das diretrizes curriculares. O DCGO enfatiza a necessidade de proporcionar formação específica e contínua para os professores, garantindo que estejam preparados para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, a troca de experiências e a reflexão sobre a prática são incentivadas como formas de aprimorar o ensino de arte (Goiás, 2019).

O envolvimento da comunidade escolar e das famílias é outro ponto destacado no DCGO. As atividades artísticas são vistas como uma oportunidade de fortalecer os laços entre a escola e a comunidade, promovendo a participação e o engajamento de todos no processo educativo, os eventos como mostras de arte, apresentações teatrais e concertos musicais são incentivados como formas de compartilhar e valorizar o trabalho desenvolvido pelos alunos:

Para que seja possível, real, o DCGO - Ampliado, em especial o componente Arte, concebe a instituição escolar como espaço de investigação, de crítica, de imaginação, ao incentivar que suas portas sejam abertas para trânsitos plurais, onde a comunidade possa adentrar e participar das aprendizagens; assim como oportunizar aos estudantes saídas para visitar bibliotecas, cinemas, circos, museus, praças, teatros, entre outras instituições promotoras de culturas, aprofundando e qualificando suas experiências e conhecimentos relacionados aos aspectos das culturas locais, regionais, nacionais e internacionais (Goiás, 2019, p. 143).

Refletindo sobre essa proposta, é possível perceber que o DCGO, descreve uma educação que vai além dos limites da sala de aula, incentivando uma aprendizagem que é compartilhada com a comunidade e que valoriza as vivências culturais como parte essencial do processo educativo. Isso ressalta a importância de uma educação inclusiva e participativa, onde o conhecimento é construído coletivamente e em diálogo com a realidade social e cultural dos estudantes, nesse sentido, é possível observar que a abordagem também contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã, ao envolver diferentes atores no processo educacional e ao valorizar a cultura como um elemento fundamental na formação integral do indivíduo, inclusive os pais, que muitas vezes, se distanciam do contexto de aprendizagem dos filhos.

A avaliação no ensino de arte é compreendida como um processo contínuo e formativo, que visa acompanhar o desenvolvimento dos alunos e proporcionar feedbacks que os ajudem a aprimorar suas habilidades. O DCGO propõe uma avaliação que considere não apenas o produto final, mas também o processo criativo, a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades artísticas (Goiás, 2019).

A inclusão da arte no currículo escolar goiano também está alinhada com as diretrizes nacionais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o DCGO dialoga com a BNCC, integrando suas orientações e adaptando-as ao contexto regional, garantindo a coerência e a continuidade do ensino de arte em todas as etapas da educação básica.

Quadro 01 – BNCC x DCGO

Aspecto	BNCC (2017)	DCGO (2019)
---------	-------------	-------------

Visão da Arte no Currículo	A arte é entendida como uma área fundamental para o desenvolvimento integral do estudante.	A arte é reconhecida como uma linguagem essencial para a expressão e compreensão do mundo.
Componentes Artísticos	Prevê o ensino de artes visuais, dança, música e teatro, com foco em competências e habilidades específicas.	Abrange artes visuais, música, teatro e dança, com ênfase no desenvolvimento de habilidades específicas.
Intencionalidades Pedagógicas	Propõe que a prática pedagógica deve ser contextualizada e respeitar a diversidade cultural e artística.	Incentiva uma prática pedagógica que respeite as singularidades dos estudantes e das expressões artísticas.
Interdisciplinaridade	Enfatiza a interdisciplinaridade, integrando a arte com outras áreas do conhecimento.	Integra a arte com outras disciplinas para promover uma compreensão mais ampla dos conteúdos estudados.
Valorização da Cultura Local	Propõe a valorização das culturas locais e regionais como parte do currículo.	Incentiva a inclusão de elementos da cultura goiana no currículo, promovendo o pertencimento cultural.
Inclusão e Diversidade	Incentiva o respeito à diversidade cultural e a inclusão por meio das diferentes expressões artísticas.	Promove a arte como meio de inclusão social e valorização da diversidade cultural.
Participação da Comunidade	Incentiva a participação ativa da comunidade escolar e das famílias nas atividades artísticas.	Enfatiza o envolvimento da comunidade escolar e das famílias no processo educativo por meio da arte.
Formação de Professores	Reforça a importância da formação continuada dos professores para desenvolver práticas pedagógicas efetivas.	Destaca a necessidade de formação contínua e específica para professores de arte.
Avaliação	Propõe uma avaliação formativa e contínua, valorizando o processo criativo e o envolvimento dos alunos.	Avaliação processual e formativa, focando tanto no produto final quanto no processo criativo dos alunos.

Fonte: Elaborado pela Autora

A valorização da arte na escola goiana também está relacionada ao reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento integral dos alunos, a arte é vista como um meio de promover a criatividade, a expressão pessoal e o pensamento crítico, contribuindo para a formação de indivíduos mais completos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (Goiás, 2019).

Os desafios para implementar diretrizes que valorizem a Arte como componente curricular essencial nas escolas brasileiras são múltiplos e complexos, de forma preliminar há a questão da valorização desigual entre disciplinas, onde componentes como Língua Portuguesa e Matemática ocupam mais espaço nos documentos norteadores, deixando a Arte em posição secundária (Goiás, 2019).

Essa hierarquização reflete uma visão economicista e mercadológica, na qual o currículo prioriza habilidades de empregabilidade, limitando a Arte a um papel complementar e restringindo seu potencial humanizador e crítico conforme evidenciou Sousa (2023).

Além disso, a escassez de professores especializados e a tendência à polivalência na formação docente prejudicam a qualidade do ensino de Arte, resultando em uma abordagem superficial e limitada das linguagens artísticas. Somado a isso, a carga horária destinada à Arte é insuficiente para explorar seu conteúdo integralmente, e ainda faltam espaços para linguagens artísticas diversas, como cinema e novas mídias, que poderiam enriquecer o desenvolvimento cultural e criativo dos estudantes (Sousa, 2023).

Por fim, as contradições entre a legislação e a prática educacional são evidentes. Embora a Arte seja reconhecida formalmente, a prática educacional e o discurso neoliberal vigente não incentivam sua expansão, colocando obstáculos para uma formação ampla e crítica dos estudantes. Esses desafios, se superados, poderiam permitir que o ensino de Arte exerça seu papel transformador, preparando os alunos para compreender e intervir no mundo que os cerca de maneira mais consciente e criativa (Sousa, 2023).

De forma geral, a compreensão curricular da arte na escola goiana, conforme delineada pelo DCGO, é ampla e integradora, reconhecendo a importância da arte para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, as diretrizes estabelecidas valorizam as diferentes linguagens artísticas, promovem a interdisciplinaridade.

Assim sendo, torna-se evidente que a inclusão e a diversidade, e enfatizam a formação continuada dos professores, a implementação dessas diretrizes visa proporcionar uma educação de qualidade, que prepare os alunos para se tornarem indivíduos criativos, críticos e sensíveis, capazes de contribuir positivamente para a sociedade.

3.2 Arte, educação dos Sensíveis e cultura de paz

A arte tem sido uma constante na história da humanidade, desde os primeiros registros nas paredes das cavernas, sendo uma forma vital de expressão cultural e histórica, ao longo do tempo, a linguagem visual tem permitido aos seres humanos registrar sua história, comunicar-se e desenvolver habilidades essenciais através do pensamento abstrato.

A educação, conforme Maturana (2005), ocorre através da interação e convivência com o outro, promovendo transformações espontâneas no modo de vida dos indivíduos, a arte desempenha um papel significativo nesse processo, facilitando o diálogo, o respeito mútuo, a reflexão e a compreensão. Meira e Pillotto (2010) destacam a importância de uma aprendizagem que envolva não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais, para evitar o desencantamento no processo educativo.

Refletindo sobre as dinâmicas sociais, Maturana (2005) enfatiza que o amor é central na convivência humana, sendo essencial para aceitar e respeitar tanto a si mesmo quanto aos outros, no entanto, como observado por Duarte Junior (2009), as sociedades contemporâneas mostram uma tendência crescente ao individualismo, afastando-se dos princípios cooperativos que historicamente facilitaram a sobrevivência coletiva.

Nesse sentido, defende Duarte Júnior (2009, p. 206) e “na realidade, uma educação sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, (...) como fonte primeira dos saberes e conhecimentos.

No contexto escolar, Meira e Pillotto (2010) sublinham que as relações emocionais são fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes, mesmo com a introdução de novas tecnologias de comunicação que às vezes negligenciam esses aspectos afetivos essenciais, ademais, “através do sensível pode-se perguntar de que

modo somos afetados por aquilo que interfere em nosso estilo de ser, por aquilo que nos encanta ou desencanta, pelo o que ainda surpreende ou não mais” (Meira; Pillotto, 2010, p. 82).

Portanto, uma educação que valorize a convivência, o afeto e o respeito mútuo não apenas melhora o ambiente escolar, mas também promove uma sociedade mais coesa e humana. Freire (2008) enfatiza a importância de ver e ouvir ativamente o outro, adaptando-se harmoniosamente às suas perspectivas e contribuindo para uma convivência mais inclusiva e respeitosa.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1986) nos traz o conceito de educação bancária, no qual, o professor deposita informações nos alunos, que são vistos como recipientes vazios a serem preenchidos, e assim, a educação bancária desconsidera a capacidade crítica dos estudantes e os transforma em objetos passivos no processo de aprendizado, limitando a criatividade e a reflexão crítica.

Freire (1986) propõe, em contraposição, uma educação libertadora, na qual o diálogo é central, nesse modelo, o conhecimento é construído de forma colaborativa, com respeito às experiências e perspectivas dos estudantes, a educação deixa de ser uma simples transferência de informações e passa a ser um processo de conscientização, onde o aluno se torna sujeito de sua própria aprendizagem, esse pensamento de Freire, converge com a educação dos sensíveis, pois, busca-se reconhecer os alunos, como sujeitos, não sendo somente mentes a serem instruídas, mas seres complexos, com emoções, vivências e sensibilidades que devem ser respeitadas e integradas ao processo educacional.

Enquanto Freire (1986) denuncia a mecanização do ensino e sua incapacidade de formar indivíduos críticos, Duarte Júnior (2009) aponta que uma educação centrada no sensível pode ampliar a formação humana, integrando razão e emoção. Ambos concordam que a educação deve ir além do cognitivo, reconhecendo os alunos como sujeitos plenos, com suas emoções, experiências e subjetividades, que devem ser valorizadas e integradas ao processo educativo. Nesse sentido, a Educação dos Sensíveis e a pedagogia do oprimido convergem ao reconhecerem a importância de romper com abordagens individualistas e mecanicistas, promovendo uma convivência harmoniosa e uma formação humana integral.

Assim, proporcionar uma educação fundamentada na convivência e na afetividade pode resultar em relações mais positivas não apenas dentro da escola, mas também em todas as esferas da vida social.

Dessa forma, a Educação dos Sensíveis, defendida por Duarte Júnior (2009), propõe um modelo educativo que valoriza não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a sensibilidade e a percepção estética dos indivíduos, esse modelo de educação reconhece a importância de integrar o saber sensível, que abrange as emoções, a intuição e a experiência estética, ao processo de aprendizagem, proporcionando uma formação mais completa e holística.

Primeiramente, Duarte Júnior argumenta que a Educação dos Sensíveis é essencial para o desenvolvimento integral do ser humano, ele demonstra que a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimentos técnicos e científicos, incorporando também aspectos que fomentem a sensibilidade, a criatividade e a empatia. Essa abordagem permite que os alunos se tornem indivíduos mais equilibrados e capazes de interagir de maneira mais harmoniosa com o mundo ao seu redor (Duarte Júnior, 2009).

A arte, nesse contexto, desempenha um papel fundamental, Duarte Júnior (2009) considera a arte uma ferramenta poderosa para a ampliação da pessoa como uma totalidade, pois ela envolve a exploração e a expressão de sentimentos, a percepção estética e a capacidade de criar e interpretar símbolos, o ensino da arte permite que os alunos desenvolvam habilidades sensoriais e emocionais, além de estimular a criatividade e a inovação.

Além disso, a educação dos sensíveis enfatiza a importância da experiência estética (que conforme Duarte Júnior (2009) trata-se de uma experiência perceptiva que envolve a participação ativa do sujeito, que se relaciona com um objeto através da sua sensibilidade, corpo, afetos, imaginação e criatividade) no processo de aprendizagem, Duarte Júnior (2009) defende que a interação com obras de arte, seja por meio da criação ou da apreciação, proporciona uma vivência rica e significativa que contribui para a formação do indivíduo. A experiência estética desperta a curiosidade, provoca reflexões e amplia a compreensão do mundo e de si mesmo.

Outro aspecto crucial da Educação dos Sensíveis é a valorização das emoções no processo educativo. Duarte Júnior (2009) argumenta que as emoções desempenham um papel central na motivação para aprender e na construção do conhecimento. A educação que reconhece e valoriza as emoções cria um ambiente favorável à expressão emocional e ao desenvolvimento da inteligência emocional, habilidades essenciais para lidar com conflitos e tensões interpessoais.

Essa valorização das emoções constitui uma ponte direta para o enfrentamento da violência escolar, pois ao promover a empatia, a compreensão das emoções de si e do outro, a Educação dos Sensíveis contribui para reduzir comportamentos agressivos e fortalecer a convivência harmoniosa no ambiente escolar, vez que, quando os alunos desenvolvem habilidades socioemocionais, como a capacidade de lidar com frustrações, entender o outro e resolver conflitos de forma não violenta, o ambiente educacional se transforma em um espaço mais inclusivo e seguro.

Além disso, a arte, como elemento central na Educação dos Sensíveis, potencializa esse processo ao criar oportunidades para a expressão criativa e emocional. Por meio da arte, os estudantes podem externalizar sentimentos, explorar diferentes perspectivas e construir vínculos com os colegas, fortalecendo valores como respeito, tolerância e cooperação. Assim, a Educação dos Sensíveis, ao integrar emoções e arte no processo de aprendizagem, oferece caminhos concretos para prevenir e enfrentar a violência nas escolas, promovendo uma cultura de paz e convivência solidária.

Duarte Júnior (2009) também destaca a importância da intuição como um componente do saber sensíveis. A intuição é uma forma de conhecimento que surge de maneira espontânea e imediata, muitas vezes sem a mediação do pensamento racional. A Educação dos Sensíveis valoriza a intuição como uma fonte legítima de conhecimento, incentivando os alunos a confiar em suas percepções intuitivas e a desenvolvê-las.

No contexto escolar, a Educação dos Sensíveis propõe práticas pedagógicas que integrem o ensino da arte e da estética ao currículo. Isso pode ser feito por meio de atividades que envolvam a criação artística, a apreciação de obras de arte, visitas a museus e galerias, e a inclusão de temas relacionados à história da arte e à crítica de arte nas aulas. Essas práticas são mais que interações com obras de arte. São processos de produção de conhecimento humano.

A Educação dos Sensíveis também promove a interdisciplinaridade, integrando a arte e a estética a outras áreas do conhecimento. Duarte Júnior (2009) defende que a arte pode enriquecer o ensino de disciplinas como história, literatura, ciências e matemática, proporcionando uma compreensão mais ampla e contextualizada dos conteúdos estudados, a abordagem interdisciplinar facilita a conexão entre diferentes saberes e estimula o pensamento crítico e criativo.

A formação continuada dos professores é outro elemento essencial na implementação da Educação dos Sensíveis. Duarte Júnior (2009) enfatiza a necessidade de capacitar os educadores para que eles possam desenvolver práticas pedagógicas que integrem o saber sensível ao processo de ensino-aprendizagem, a formação dos professores deve incluir o estudo da estética, da teoria da arte e de metodologias que valorizem a sensibilidade e a criatividade.

Além disso, a educação pautada no sensível promove a valorização da cultura local e das manifestações artísticas regionais. Duarte Júnior (2009) defende que a educação deve reconhecer e valorizar a diversidade cultural, integrando elementos da cultura local ao currículo escolar, isso não só enriquece a formação dos alunos, mas também contribui para a preservação e a valorização do patrimônio cultural.

Por fim, a pedagogia do sentir visa formar indivíduos mais completos, capazes de perceber e valorizar a beleza do mundo, de expressar suas emoções e de se relacionar de maneira mais empática e harmoniosa com os outros. Duarte Júnior (2009) argumenta que uma educação que integra o saber sensível contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada, onde as pessoas possam viver de maneira mais plena e significativa.

Nesse ínterim, a importância dos estudos das artes para a humanidade é imensa, já que as experiências artísticas são continuamente registradas no cérebro, moldando as emoções e percepções do indivíduo.

Dessarte, evidencia-se que, a arte na escola visa integrar a arte ao processo de formação humana, utilizando-a como meio para dar significado às emoções e à percepção do mundo, vez que, ao explorar as referências simbólicas de cada indivíduo, como cultura, memória e criatividade, essa abordagem busca educar respeitando as tradições culturais herdadas, enquanto acrescenta novos conhecimentos, sendo na realidade que, o objetivo é fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para desenvolverem uma capacidade crítica dentro de seu próprio contexto cultural.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN) (Brasil, 2000), ao explorar as diversas formas de expressão artística, o aluno potencializa suas habilidades de percepção, observação, imaginação e sensibilidade, influenciando profundamente sua visão de mundo, assim sendo, a arte permite concretizar aspectos do sentir humano que muitas vezes não podem ser expressos por meio da linguagem verbal, promovendo a ressignificação de ideias e obrigando o indivíduo a reinterpretar

o contexto em que está inserido, na visão de Duarte Junior (2007), a arte não apenas contribui para a apreciação estética, mas também é fundamental na conexão entre razão e emoção, desempenhando um papel essencial na educação.

Vilaça (2012) diz ainda que, a arte na educação propõe uma ruptura com o modelo educacional atual, onde a arte frequentemente é subvalorizada, em contrapartida, a arte busca proporcionar aos alunos o espaço e as ferramentas necessárias para conhecerem o mundo em sua diversidade cultural, desenvolvendo a capacidade de pensar criticamente e agir diante das desigualdades sociais, a arte pretende trazer à tona emoções e ideias muitas vezes reprimidas, concretizando-as através de cores, sons, gestos e outras formas de expressão artística.

Complementando Freire (1979) destaca que o diálogo é vital para a construção de relações e para a transformação social, especialmente no ambiente escolar, onde professores e alunos se encontram e colaboram com o objetivo de aprimorar a realidade. Para Freire (1979), o diálogo é mediado por amor e humildade, possibilitando uma educação humanizadora. Abramovay (2004) também explora essa perspectiva ao propor uma prática pedagógica dialógica, orientada pela reflexão e pela ação, com ênfase no respeito ao próximo.

A busca pela paz é antiga e responde a conflitos interpessoais e sociais, a criação da ONU em 1945 formalizou esforços globais para promover paz e cooperação, defendendo o diálogo como ferramenta para enfrentar desafios globais. Conforme Diskin e Roizman (2021), valores como empatia e generosidade são profundamente humanos e refletem a cooperação natural entre as pessoas, a cultura de paz, assim, promove a solidariedade e o respeito como bases de uma sociedade mais justa.

A violência escolar afeta a saúde física e mental, prejudicando o ambiente educacional. A Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) recomenda a adoção de uma cultura de paz, que inclui justiça restaurativa e equidade, como se observou no tópico anterior em Goiás, as políticas públicas buscam implementar esses valores na educação, enfrentando desafios e visando um ambiente mais inclusivo e seguro.

A escola, nesse contexto, torna-se um espaço de acolhimento e desenvolvimento das habilidades socioemocionais, indo além dos conteúdos acadêmicos. De acordo com Diskin e Roizman (2021), a sala de aula deve favorecer a empatia, ajudando alunos a rejeitar a violência e a desenvolver relações saudáveis e cooperativas.

Para Freire (2004), a conscientização é um processo essencial na transformação social e na educação, pautado pelo diálogo e pela escuta ativa entre professor e aluno, tal tipo de interação evita atitudes autoritárias e incentiva a participação dos estudantes, promovendo uma cultura de paz e valorizando a diversidade cultural e social, algo crucial em Goiás.

Na visão de Freire (2004), a construção do conhecimento deve ser coletiva, permitindo que cada sujeito expresse sua voz. Em "Pedagogia do oprimido" (1986), ele argumenta que o processo de emancipação ocorre por meio do diálogo e da ação. O diálogo não é apenas troca de palavras, mas um compromisso ético entre as partes envolvidas, essencial para construir uma educação inclusiva e transformadora.

O conceito de "educação bancária", criticado por Freire, é contraposto pela abordagem dialógica, que valoriza a participação e a voz dos educandos, a educação deve ser libertadora, oferecendo espaço para que os alunos se expressem e participem ativamente, o que reforça a formação de uma sociedade mais equitativa e menos violenta.

A cultura de paz, segundo a UNESCO, é construída por meio de ações diárias que promovem valores de respeito e colaboração, assim sendo, Freire (2004) sugere que a paz exige luta contra injustiças sociais e um compromisso com a transformação, isso significa que educar para a paz não é apenas transmitir conhecimento, mas também sensibilizar sobre as realidades sociais e promover a justiça.

Freire (2004) também destaca a importância da autonomia e da ética no processo de formação, incentivando os estudantes a questionar e a transformar a sociedade, ele acreditava que a paz não é uma condição natural, mas uma construção social contínua, que demanda esforço e conscientização, tal educação para a paz é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e humana.

Para ele, a verdadeira educação para a paz deve desafiar a neutralidade e engajar os estudantes em práticas críticas e éticas que incentivem a participação e a justiça social. Esse enfoque permite que a paz seja promovida em todos os espaços educacionais, formando cidadãos conscientes e comprometidos com um mundo mais inclusivo e pacífico (Freire, 2004).

Freire (2004) defendia que a educação é fundamental para que os indivíduos possam atuar como protagonistas de suas histórias, capacitados a transformar o contexto ao seu redor. Ele compreende a paz como uma construção coletiva, que se solidifica no diálogo e no respeito mútuo, tal perspectiva é relevante para Goiás, onde

políticas de educação para a paz buscam enfrentar desafios específicos da comunidade escolar.

Nesse cenário, é salutar observar que, a Cultura de Paz, promovida pela ONU desde 1999, propõe uma sociedade baseada no respeito, diálogo e cooperação. Essa cultura enfatiza a educação e o diálogo como instrumentos para resolver conflitos de forma pacífica, incentivando valores como igualdade, tolerância e justiça social. Ribeiro, Ribeiro e Tunico (2018) defendem que o diálogo é fundamental para construir relações pacíficas, reconhecendo e respeitando as diferenças.

Para Freire (2004), o diálogo é essencial para a formação humana, pois transforma o ambiente educacional em um espaço de troca, aprendizado e desenvolvimento crítico. Ele considera o diálogo como uma relação horizontal, onde educadores e educandos aprendem mutuamente, enraizada em respeito, amor e esperança. Essa abordagem possibilita uma educação que valoriza a diversidade e fomenta uma sociedade inclusiva e democrática. Segundo Freire (2004), o diálogo nasce do amor e da confiança mútua, sendo tanto ponto de partida quanto de chegada na busca por justiça e entendimento.

Na pedagogia de Freire (2004), o diálogo é mais do que comunicação; é um processo humanizador que demanda humildade e empatia, formando cidadãos críticos e cooperativos. O diálogo permite desenvolver a consciência social e formar sujeitos capazes de agir para transformar a realidade. Na escola, ele estimula a cooperação e o respeito, promovendo um ambiente de inclusão e construção coletiva. Assim, a educação baseada na Cultura de Paz se torna uma prática que não apenas tolera, mas valoriza as diferenças, construindo uma convivência pacífica e solidária.

A título de exemplo, apontamos a metodologia do teatro do oprimido, desenvolvido por Augusto Boal, que destaca-se como uma abordagem reflexiva e transformadora que utiliza a arte como ferramenta para enfrentar a violência por meio da educação dos sentidos, inspirado pelas ideias de Paulo Freire, Boal concebeu o teatro como um espaço de empoderamento individual e coletivo, onde os participantes, chamados de "espectadores", não apenas assistem, mas também participam ativamente das cenas, recriando situações opressivas vividas no cotidiano (Boal, 2019).

Augusto Boal, dramaturgo e teórico brasileiro, é reconhecido mundialmente por sua contribuição ao teatro e à educação por meio da criação do Teatro do Oprimido. Essa metodologia, desenvolvida na década de 1970, tem como objetivo principal

empoderar indivíduos e comunidades, transformando espectadores em protagonistas de suas próprias histórias. O Teatro do Oprimido se baseia na ideia de que o teatro não deve ser apenas um espaço de entretenimento, mas também um instrumento de reflexão crítica e transformação social. No contexto escolar, essa abordagem tem se mostrado uma ferramenta poderosa para combater a violência e promover a inclusão, a empatia e o diálogo.

A partir de estudos e pesquisas sobre o Teatro do Oprimido, é possível identificar sua relevância no ambiente escolar. Segundo Spolin (2006), o teatro como prática educativa permite que os alunos explorem suas emoções, desenvolvam habilidades de comunicação e reflitam sobre questões sociais de forma crítica e criativa. O Teatro do Oprimido, em particular, vai além, ao convidar os participantes a encenar situações de opressão e, por meio da dramatização, buscar soluções coletivas para esses problemas. Essa dinâmica não apenas estimula o pensamento crítico, mas também fortalece o senso de comunidade e cooperação entre os estudantes.

Um exemplo prático dessa abordagem pode ser encontrado no trabalho de Oliveira (2018), que aplicou o Teatro do Oprimido em uma escola pública para abordar questões como bullying, discriminação e violência doméstica. Os alunos, ao encenarem situações reais ou fictícias de opressão, puderam refletir sobre suas próprias experiências e propor alternativas para superar esses desafios. Segundo Oliveira (2018, p. 45), "o Teatro do Oprimido permite que os estudantes se coloquem no lugar do outro, desenvolvendo empatia e compreensão sobre as diferentes formas de violência que permeiam o cotidiano escolar".

Além do teatro, outras formas de expressão artística, como o cinema, também têm sido utilizadas como ferramentas de intervenção no ambiente escolar. O projeto "Cinema na Escola", desenvolvido por Santos (2020), é um exemplo de como a linguagem audiovisual pode ser empregada para promover reflexões sobre violência e desigualdade. Por meio da produção de curtas-metragens, os alunos são incentivados a discutir temas como preconceito, exclusão social e violência, utilizando a narrativa cinematográfica como meio de expressão e diálogo. Santos (2020, p. 78) destaca que "o cinema, assim como o teatro, oferece um espaço seguro para que os jovens explorem suas vivências e reflitam sobre questões complexas de forma criativa e colaborativa".

A partir desses estudos, é possível perceber que as intervenções artísticas, como o Teatro do Oprimido e o cinema, têm um potencial transformador no combate à violência e na promoção de uma cultura de paz nas escolas. Essas práticas não apenas estimulam a criatividade e a expressão dos alunos, mas também criam oportunidades para que eles reflitam sobre suas próprias ações e as consequências de suas escolhas. Nesse sentido, o teatro e o cinema se configuram como ferramentas pedagógicas que podem contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática.

A partir das pesquisas analisadas, fica evidente que o Teatro do Oprimido e outras formas de intervenção artística, como o cinema, têm um papel fundamental no combate à violência e na promoção de uma cultura de paz nas escolas. Essas práticas não apenas estimulam a criatividade e a expressão dos alunos, mas também criam oportunidades para que eles reflitam sobre suas próprias ações e as consequências de suas escolhas. Como afirma Boal (2005, p. 12), "o teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade". Portanto, a integração dessas metodologias no ambiente escolar pode contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, empáticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O Teatro do Oprimido utiliza o corpo, as emoções e a expressão sensorial como instrumentos para promover o diálogo e a conscientização, ao representar situações de conflito ou violência, os participantes têm a oportunidade de refletir sobre as causas e consequências das opressões, experimentando, de forma simbólica, diferentes soluções e formas de resistência, tal prática sensorial permite que educandos e educadores desenvolvam empatia, crítica e habilidades para resolver conflitos, características centrais para a promoção de uma cultura de paz (Boal, 2019).

A abordagem de Boal (2019) vai além do entretenimento, transformando o teatro em um espaço de construção coletiva e transformação social, por meio de técnicas como o Teatro-Fórum e o Teatro-Imagem, ele integra a educação dos sentidos ao processo pedagógico, estimulando a criatividade e a percepção crítica. No Teatro-Fórum, por exemplo, os participantes encenam um problema e, em seguida, são convidados a propor e testar alternativas para superar as opressões apresentadas. Já o Teatro-Imagem utiliza o corpo como principal linguagem, criando esculturas vivas que expressam emoções e conflitos, favorecendo uma comunicação não verbal e profundamente sensorial.

Essa metodologia encontra forte aplicação no ambiente escolar, onde a violência muitas vezes está associada à falta de diálogo e compreensão entre os atores envolvidos, nesse cenário, o Teatro do Oprimido pode ser incorporado como uma prática educativa que promove a inclusão, o respeito e o reconhecimento das diferenças, ele oferece aos estudantes um espaço seguro para explorar suas emoções, questionar relações de poder e experimentar novas formas de interação social (Boal, 2019).

Mantoan, (2003) diz que "incluir é mudar a escola para que ela se torne um espaço de todos, sem exceção". A autora critica o modelo de educação que categoriza os alunos com base em suas dificuldades, propondo, em vez disso, uma escola que acolha as diferenças e promova a aprendizagem colaborativa e significativa. Para ela, a inclusão exige a quebra de paradigmas, como a ideia de homogeneidade nas salas de aula, e a adoção de práticas pedagógicas que respeitem o ritmo e as potencialidades de cada estudante. Nessa perspectiva, a inclusão escolar é um processo contínuo que visa à construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde a educação seja um direito efetivamente garantido a todos.

A inclusão escolar é um processo fundamental para garantir o direito à educação de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas ou diferenças. No entanto, a violência nas escolas tem se apresentado como um desafio significativo, podendo comprometer a efetividade dessa inclusão. De acordo com Abramovay (2002), a violência no ambiente escolar não se limita a agressões físicas, mas também inclui *bullying*, discriminação e exclusão social, que afetam diretamente a convivência e o desenvolvimento dos alunos. Para Freire (1996), a educação deve ser um ato de liberdade e respeito mútuo, onde a diversidade é valorizada e a violência é combatida por meio do diálogo e da construção de uma cultura de paz. Nesse sentido, é essencial que as políticas educacionais promovam práticas pedagógicas inclusivas e ações preventivas contra a violência, criando um ambiente seguro e acolhedor para todos.

Ao alinhar-se à perspectiva freiriana, o Teatro do Oprimido reforça a ideia de que a transformação social passa pela conscientização e pelo diálogo. Por meio da educação dos sentidos, ele ajuda a construir um ambiente de aprendizagem mais sensível e democrático, em que os indivíduos se tornam protagonistas de suas histórias e agentes de mudança. Assim, o Teatro do Oprimido se apresenta como um caminho promissor para enfrentar a violência escolar e fomentar uma cultura de paz.

Os estudos demonstram que a incorporação do Teatro do Oprimido em escolas contribui para a redução de comportamentos agressivos e para a promoção de um ambiente mais inclusivo (Alencastro, *et al.*, 2018). Por exemplo, uma pesquisa realizada em escolas do ensino secundário no Brasil utilizou técnicas do Teatro do Oprimido para intervir no *bullying* escolar (Alencastro, *et al.*, 2018).

Os resultados indicaram uma diminuição significativa na vitimização e na agressão direta entre os estudantes participantes, evidenciando a eficácia dessa abordagem na promoção de um ambiente escolar mais saudável (Paloschi, 2019).

Além disso, a aplicação do Teatro do Oprimido em escolas da região oeste do Paraná mostrou-se uma ferramenta eficaz para trabalhar as relações interpessoais e resolver problemas no convívio escolar. As técnicas teatrais permitiram que os alunos expressassem suas experiências e discutissem coletivamente possíveis soluções para as opressões vivenciadas (Paloschi, 2019).

No contexto educacional, o Teatro do Oprimido oferece uma abordagem prática para enfrentar desigualdades de gênero, as sequências didáticas baseadas nessa metodologia têm sido utilizadas para promover discussões e reflexões sobre questões de gênero e diversidade humana, contribuindo para o enfrentamento da opressão e do preconceito nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise da Lei nº 21.881/2023 e do aprofundamento teórico sobre a educação estética e a cultura de paz, este estudo buscou compreender as contribuições da arte e da educação dos sentidos no enfrentamento da violência escolar.

A educação dos sentidos, conforme abordada na dissertação, refere-se ao desenvolvimento integral dos indivíduos por meio de experiências sensoriais, emocionais e cognitivas. Essa abordagem está fundamentada na educação estética, que busca ampliar a percepção sensível do mundo e fortalecer a relação do sujeito com a cultura e a arte. Herber Read (2013) destaca que a educação estética promove a integração entre a consciência e a inteligência humana, sendo um dos pilares fundamentais da formação integral do indivíduo. Antônio Candido (2011) complementa essa visão ao argumentar que o direito à cultura e à literatura é essencial para o desenvolvimento humano e a construção de subjetividades mais empáticas.

Diante desse contexto, o estudo investigou as contribuições da educação estética e da educação dos sentidos no enfrentamento da violência escolar, buscando compreender como a arte pode ser utilizada como um recurso pedagógico e humanizador para promover um ambiente escolar mais acolhedor e pacífico. Para isso, teve como objetivo geral analisar as contribuições das artes na formação humana para o enfrentamento da violência escolar no estado de Goiás, considerando a educação dos sentidos e as diretrizes do Documento Curricular de Goiás (DCGO) e da Lei nº 21.881/2023. Os objetivos específicos incluíram a apresentação das origens e dos aspectos humanos e sociais da violência escolar, a análise das manifestações desse fenômeno nas escolas goianas e da legislação estadual sobre o tema, além da proposição de estratégias pedagógicas que incorporem a arte e a cultura de paz no combate à violência no ambiente escolar.

A pesquisa iniciou-se com uma contextualização teórica sobre a violência escolar, destacando-a como um fenômeno multifacetado, que transcende a indisciplina e reflete desigualdades sociais e a falta de pertencimento dos estudantes. Nesse sentido, a educação dos sentidos e a arte emergem como ferramentas fundamentais para a formação de sujeitos mais empáticos, possibilitando a construção de um ambiente escolar mais harmonioso e pacífico. A fundamentação teórica

explorou diferentes abordagens sobre a violência, desde a perspectiva psicanalítica de Freud, que aponta a agressividade como um instinto natural, até visões sociológicas que relacionam a violência às estruturas sociais excludentes. Essa discussão reforça a ideia de que a violência escolar não pode ser reduzida a uma questão de disciplina, pois está inserida em um contexto mais amplo de tensões sociais e culturais. Assim, o estudo propõe que a arte e a educação estética podem atuar como mediadoras dessas tensões, oferecendo novas formas de expressão e ressignificação dos conflitos.

A análise da Lei nº 21.881/2023, que estabelece políticas de prevenção e combate à violência escolar em Goiás, revelou que, apesar de trazer avanços no campo da segurança, como a instalação de câmeras e detectores de metais, sua abordagem ainda privilegia mecanismos repressivos, sem explorar estratégias educacionais mais humanizadas. A pesquisa sugere que, além das medidas punitivas, a legislação poderia incluir propostas pedagógicas que integrem a arte como um instrumento de formação socioemocional e de construção da cultura de paz. O estudo destaca que, embora o reforço da segurança possa inibir episódios pontuais de violência, ele não resolve os conflitos estruturais que permeiam as relações escolares, sendo essencial o investimento em práticas que valorizem o desenvolvimento emocional e social dos alunos.

O último capítulo da dissertação discute a relevância da arte no ambiente escolar e sua contribuição para a construção de um espaço mais acolhedor e democrático. A pesquisa evidencia que a arte não deve ser tratada apenas como um componente curricular, mas como um elemento essencial no processo educativo, capaz de estimular a criatividade, a empatia e a resolução de conflitos. A educação estética é apresentada como uma ferramenta de resistência contra formas de violência simbólica e estrutural presentes no ambiente escolar, permitindo que os estudantes desenvolvam uma maior consciência sobre si mesmos e sobre o outro. O estudo propõe que a inclusão da educação dos sentidos nas práticas pedagógicas pode promover o autoconhecimento e a valorização das diferenças, reduzindo tensões e favorecendo um ambiente de aprendizado mais colaborativo.

A análise do corpus de documentos investigados constatou que, embora a legislação estadual represente um avanço na formulação de diretrizes para a segurança nas escolas, sua abordagem ainda privilegia mecanismos repressivos e de

controle, em detrimento de estratégias preventivas fundamentadas na subjetividade e no desenvolvimento socioemocional dos alunos.

A pesquisa permitiu identificar que a violência escolar não se restringe a episódios físicos ou à necessidade de segurança patrimonial, mas também envolve questões psicológicas, simbólicas e estruturais que exigem soluções mais amplas e aprofundadas. Nesse contexto, a educação estética, conforme defendida por Herber Read e nessa mesma esteira, a Educação dos Sensíveis de Duarte Junior, emerge como uma abordagem essencial para a formação do sujeito e para a promoção de um ambiente escolar mais humanizado.

A arte, ao estimular a expressão, a criatividade e a percepção do outro, desempenha um papel fundamental no enfrentamento da violência escolar ao proporcionar meios alternativos para a resolução de conflitos, fortalecer a identidade dos alunos e promover a empatia. A possibilidade de expressar emoções e sentimentos por meio da arte reduz a necessidade de recorrer à agressividade como forma de comunicação, canalizando frustrações e tensões para práticas construtivas. Além disso, ao incentivar a criatividade, a arte permite que os indivíduos desenvolvam novas formas de lidar com problemas e desafios, estimulando a resiliência e o pensamento crítico diante de situações de conflito.

Outro aspecto essencial é a ampliação da percepção do outro, que fortalece a capacidade de compreender diferentes perspectivas, reconhecendo e respeitando as diversidades culturais e sociais presentes no ambiente escolar. Esse desenvolvimento empático reduz posturas intolerantes e comportamentos violentos, favorecendo um convívio mais harmonioso e respeitoso. Dessa forma, a arte não apenas enriquece a experiência educacional, mas atua diretamente na construção de uma cultura de paz, promovendo relações interpessoais mais equilibradas e prevenindo a escalada da violência dentro das escolas.

Entretanto, apesar de sua relevância, a educação estética ainda é pouco explorada nas políticas públicas voltadas para a prevenção da violência escolar. A ausência de menções explícitas à arte e à cultura na Lei nº 21.881/2023 evidencia a limitação das atuais diretrizes, que, ao priorizarem a vigilância e a responsabilização, deixam de lado práticas pedagógicas que poderiam atuar diretamente nas causas da violência. A inserção de dispositivos de segurança, como câmeras e detectores de metais, pode reduzir conflitos momentâneos, mas não transforma a dinâmica escolar

a longo prazo. Já as práticas artísticas, culturais, dialógica, não se tratam de ausência de conflitos, mas de abordagens mais assertivas.

Nesse sentido, a pergunta central desta pesquisa, quais as contribuições da educação estética no enfrentamento da violência escolar? Uma das possibilidades de pensar a questão é a partir da constatação de que a arte e a educação dos sentidos são ferramentas essenciais para a construção de uma cultura de paz. Através de práticas como teatro, música, literatura e expressão corporal, os alunos desenvolvem habilidades socioemocionais que lhes permitem lidar melhor com conflitos, compreender diferentes perspectivas e fortalecer o sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Além disso, a arte proporciona um espaço de acolhimento e manifestação de subjetividades, permitindo que questões emocionais e sociais sejam trabalhadas de forma sensível e transformadora.

Portanto, para que a prevenção da violência escolar seja efetiva, é imprescindível que políticas públicas ampliem sua abordagem e incorporem a educação estética como estratégia pedagógica. Isso significa valorizar a arte não apenas como um complemento curricular, mas como um eixo fundamental na formação dos alunos. A escola deve ser um espaço que estimule a sensibilidade, o diálogo e a expressão criativa, promovendo a construção de um ambiente mais seguro, respeitoso e colaborativo. A transformação da realidade escolar não se dará apenas por meio de dispositivos de segurança e medidas disciplinares, mas sim pelo fortalecimento de práticas educativas que integrem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Dessa forma, a arte se revela um caminho potente para ressignificar as relações dentro da escola e consolidar uma cultura de paz duradoura.

Embora este estudo tenha explorado as contribuições da arte e da educação dos sentidos no enfrentamento da violência escolar, algumas lacunas permanecem e podem ser aprofundadas em pesquisas futuras. Uma possibilidade de investigação seria a análise longitudinal do impacto da inserção de práticas artísticas no ambiente escolar, mensurando seus efeitos na redução de conflitos e na melhoria da convivência ao longo do tempo. Outra vertente relevante seria a avaliação comparativa entre escolas que adotam abordagens pedagógicas baseadas na arte e na cultura de paz e aquelas que priorizam medidas disciplinares tradicionais, a fim de compreender quais estratégias são mais eficazes para a transformação do ambiente escolar.

Além disso, este estudo focou na realidade goiana e nas diretrizes da Lei nº 21.881/2023, mas pesquisas futuras poderiam ampliar esse escopo para outros estados brasileiros ou até mesmo para um contexto internacional, possibilitando um mapeamento mais abrangente de políticas públicas voltadas para a prevenção da violência escolar. Outra perspectiva promissora seria investigar como diferentes manifestações artísticas, teatro, música, dança e artes visuais, impactam a construção da empatia e da identidade dos estudantes, identificando quais linguagens apresentam maior potencial para atuar na mediação de conflitos e na formação socioemocional.

Por fim, seria relevante aprofundar a relação entre a formação docente e a aplicação da educação dos sentidos no currículo escolar. Investigar como os professores são preparados para integrar a arte como ferramenta pedagógica e de enfrentamento da violência poderia gerar reflexões importantes sobre a necessidade de mudanças nos cursos de formação docente e na implementação de políticas de capacitação continuada. Assim, pesquisas futuras poderão contribuir para consolidar a arte não apenas como um recurso didático, mas como um elemento estruturante de uma educação comprometida com a cultura de paz e a valorização da diversidade no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**, Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Violência nas escolas: uma questão social**. Versão resumida. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133967_por. Acesso em: 22 mar. 2025.
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ALÉSSIO, Fernanda Cristina. **A violência simbólica na escola: uma abordagem a partir da visão de educandos e educadores**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) –
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no ensino da Arte**. S. Paulo: Cortez, 2003.
- BARRETO, Vicente. Educação e Violência: reflexões preliminares. In: ZALUAR, Alba (org.). **Violência e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- BRASIL**. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 21 mar. 2025.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. Disponível em: <http://www.infoescola.com> e <http://ctorio.org.br>. Acesso em 20 mar. 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **Sur la télévision**. Paris. Liber. 1996. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/facom/files/2013/03/R8-Trinta-HP.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2025.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papius, 1996. Disponível em: <https://toaz.info/doc-view-3>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jicse/a/rYK7SyVq9dGtZtbG7wGPKbt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- CHAUÍ, Marilena. **Sobre a Violência**. 1 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p.432-443.

CHRISPINO, Álvaro. Mediação de conflitos. **Revista do Professor**. Porto Alegre, ano XX, n. 79, p. 45-48, jul/set. 2002.

DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura Gorresio. **Paz, como se faz? Semeando a cultura de paz nas escolas**. 4. ed. São Paulo: Palas Athena; Brasília: UNESCO, 2021.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 3. ed. Curitiba: Criar, 2004

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **A montanha e o videogame: escritos sobre educação**. Campinas: Papirus, 2010.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987

FREIRE, Madalena. **Educador, educador, educador**. São Paulo: Paz e Terra, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2004

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1930. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/13019.pdf?srsId=AfmBOoot3bQBECylYJN8QSH36tu2xGqBibCE1a-u7gHc1PJwkV2OG-Rt>. Acesso em: 10 jan. 2025.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1973. Disponível em: https://monoskop.org/images/3/39/Geertz_Clifford_A_interpretacao_das_culturas.pdf. Acesso em 10 fev. 2025.

GIROUX, Henry A. Educação e cidadania crítica. Petrópolis: Vozes, 2011. Disponível em: https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/20377/1/Educacao-cultura-e-lutas_website.pdf. Acesso em: 23 fev. 2025.

GOIÁS. Lei nº 21.881, de 20 de abril de 2023. **Institui a Política Estadual de Prevenção e Combate à Violência Escolar**. Goiás. 2023. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/107067/lei-21881. Acesso em 30 de out. de 2024.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás**. 2019. Disponível em: Acesso em 18 de jul. de 2024. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2020/08/80d3d5d8ac56f920562e29f5ef9785df-2cf.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2025.

GOIÁS. **Plano Estadual de Educação de Goiás**. Diretrizes e metas para a educação básica. Goiânia: Secretaria de Educação, 2015. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/04/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-PEE-2015-2025-1-c19.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2024.

GONTIJO, Dorceli Maria dos Santos. **Violência escolar: um estudo das políticas públicas de prevenção no contexto das escolas do Goiás**. 119 fls. 2024. Dissertação (Centro Universitário Mais de Inhumas – UniMais). Inhumas, 2024.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade**. Campinas, SP 1996.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MATURANA, Humberto Romesín. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2024.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Arte, afeto e educação. **A sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2010
PEREIRA, Luiza. **Os professores como profissão de risco**. Coimbra: Educare, 2000

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/article/download>. Acesso em: 21 mar. 2025.

OLIVEIRA, Maria da Silva. **Teatro do Oprimido na escola: uma ferramenta de combate à violência**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2018. Disponível em: http://www.ppgac.tea.ufba.br/wp-content/uploads/2018/12/cad_gipe_cit-40.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

PINO, Angel. **Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil Contemporâneo**. Educ. Soc. Vol. 28 n. 100 Campinas out 2007.

READ, Hebert Edward, Sir. **A educação pela arte**. Tra. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: WMF Martins fontes, 2013.

SALLES, Virgínia Ostroski; FRASSON, Antônio Carlos. **Formação de professores em educação para a paz: reflexões e práticas necessárias**. Ponta Grossa: UTFPR, 2022.

SANTOS, Flavia Pedro dos Anjos.; VIDAL, Lícia Marques; BITTENCOURT, Isaiane Santos; BOERY, Rita Narriman Silva de Oliveira; SENA, Edite Lago da Silva. Estratégias de enfrentamento dos dilemas bioéticos gerados pela violência na escola. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 267-281, 2011.

SANTOS, José Vicente Tavares. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educ Pesq** vol.27 nº 1, São Paulo Jan./Jun. 2001.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação. **Protocolo de Segurança Escolar Promovendo a Cultura de Paz e Cidadania Nas Escolas**. 2024. Disponível em:

<https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/03/ProtocolodeSegurancaEscolar.pdf>. Acesso em 17 de out. de 2024.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação. **Seduc lança Protocolo de Segurança Escolar**. 2019. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/em-parceria-com-ssp-seduc-lanca-protocolo-de-seguranca-escolar/>. Acesso em 30 de out. de 2024.

SENADO FEDERAL. **Violência nas Escolas**. Relatório executivo. Junho/2023. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/relatorio_violencianas_escolas_flavioarns_resumo.pdf. Acesso em 17 de set. de 2024.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LMvfmTgNBBWdnJbwtp7byGk/?format=pdf>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2006. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1368>. Acesso em: 10 jan. 2025.

TIGRE, Maria das Graças. **Violência na Escola: reflexões e análise**. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2009

VILAÇA, Iara de Carvalho. **Arte-Educação: a arte como metodologia educativa. Cairu em Revista**, n° 04, Jul/Ago., 2014.