UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI- URCA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA- PRPGP
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO- MPEDU

ÍTALO PEREIRA COÊLHO

A AMOROSIDADE COMO FERRAMENTA DE MITIGAÇÃO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CRATO–CEARÁ
2025

ÍTALO PEREIRA COÊLHO

A AMOROSIDADE COMO FERRAMENTA DE MITIGAÇÃO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Ensino.

Sublinha: Formação de Professores, o Ensino e suas Metodologias.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Clesley Maria Tavares do Nascimento.

CRATO–CEARÁ
2025

Ficha Catalográfica elaborada pelo autor através do sistema
de geração automático da Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri - URCA

Coêlho, Ítalo Pereira

I88aa A AMOROSIDADE COMO FERRAMENTA DE MITIGAÇÃO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL / Ítalo Pereira Coêlho. Crato - CE, 2025.

107p. il.

Dissertação. Doutorado Interinstitucional em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA.

Orientador(a): Prof.ª Dr.ª Clesley Maria Tavares do Nascimento.

1.Amorosidade, 2.Violência Escolar, 3.Educação Infantil; I.Título.

CDD: 370.7

ÍTALO PEREIRA COÊLHO

A AMOROSIDADE COMO FERRAMENTA DE MITIGAÇÃO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de professores, currículo e ensino.

Aprovada em: 11 de fevereiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Drª. Clesley Maria Tavares do Nascimento
Universidade Regional do Cariri – URCA

Prof.º Drª. Edite Colares Oliveira Marques
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dr. Francisco Francinete Leite Júnior
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – Unileão

Prof.º Drª. Maria Dulcinea da Silva Loureiro
Universidade Regional do Cariri–URCA

CRATO–CEARÁ
2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus por ser o farol que me guiou durante o mestrado, a força que impulsionou meus pés para percorrer essa trajetória e o conforto durante os momentos de adversidade que enfrentei durante esses dois anos. Para ele toda a honra e glória dessa conquista.

Agradeço a minha família, em especial a minha mãe Fátima, meu irmão Acácio, meu tio Coelho, sua esposa Lurdes e minha prima Vitória, que mesmo sem entender o meu desejo de ser mestre, me apoiaram de maneira incondicional durante essa trajetória e vibraram cada pequena conquista ao longo desses anos. O apoio de cada um de vocês foi fundamental para que eu conseguisse realizar esse sonho.

Agradeço à minha orientadora, Professora Clesley Maria Tavares do Nascimento por toda a paciência, inquietações e por me mostrar que a vida pode ser levada com um pouco mais de calma e em contato com a natureza. Como você mesmo me falou um dia: “Estávamos destinados a trabalhar juntos”.

Agradeço à minha banca por todas as contribuições e sugestões dadas para a minha pesquisa durante a qualificação e defesa. Tenho uma enorme admiração e respeito pelo trabalho que cada um vem percorrendo na educação e espero que minha trajetória honre toda a contribuição dada durante essa jornada.

Agradeço a todos os professores e professoras do programa de Mestrado Profissional em Educação da URCA por tanto aprendizado durante esses anos. Vocês nos tornaram profissionais tecnicamente preparados, mas acima de tudo, seres humanos melhores ao compartilharem tanta sabedoria e certeza da potencialidade que nossas pesquisas poderiam proporcionar para a educação. Este é apenas o começo de uma trajetória de luta por uma educação emancipatória e crítica na região do Cariri.

Agradeço aos meus amigos da turma de mestrado 2023. Nos tornamos uma grande família e, essa experiência não seria a mesma sem a presença de cada um de vocês durante os lanches coletivos, nos encontros online para estudar, nas músicas cantadas durante os horários de almoço e em nossas confraternizações. A turma apocalíptica da educação, que sempre questionou e não permitiu deixar ninguém no meio do caminho, formou grandes profissionais. Sei que, após esse programa, teremos grandes docentes pensando e transformando a educação através de práticas críticas, dialógicas e reflexivas. Tenho muito orgulho de cada um de vocês.

Em especial, agradeço às minhas grandes amigas de turma Maria Aldejane Lopes Silva e Terezinha Sousa Dos Santos. Encontrar e reencontrar vocês possibilitaram uma travessia mais leve, onde cada um teve oportunidade de sorrir e chorar nos ombros um do outro. Que nossa amizade siga para além dos muros da universidade e se fortaleça a cada encontro. Gratidão por tudo e por tanto.

Agradeço aos egressos do programa de mestrado da URCA Dieferson Leandro de Souza por todo suporte durante a seleção do mestrado, conselhos e força ao longo dos quase seis meses de seleção; e a José De Caldas Simões Neto pelas contribuições, por meu ouvir e me orientar durante os dois anos de pesquisa, servindo muitas vezes como uma bússola em todas as vezes que me senti perdido. Sem vocês, essa conquista não teria sido possível. Minha eterna gratidão.

Agradeço também a direção, núcleo gestor, professoras, cuidadoras(es), estudantes, pais e responsáveis da Escola Municipal de Educação Infantil Professora Francisca Leite do Amaral por participarem e viabilizarem a execução da minha pesquisa. Saio do programa com uma percepção diferente sobre educação, infância e docência graças a tudo que aprendi com vocês. Além disso, fico feliz com tanta afetividade e amorosidade construída durante nossos encontros. Cada um de vocês me possibilitou sonhar e esperançar com um mundo e uma educação melhor.

Por fim, agradeço a todos os professores e professoras que tive durante minha vida. Foi pelo apoio de vocês e por acreditarem que aquele menino tímido, poderia ter um futuro diferente, que a educação se tornou um pilar em minha vida.

Meu muito obrigado.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo compreender a percepção de estudantes e professoras da educação infantil de Juazeiro do Norte-CE referente à amorosidade como estratégia de enfrentamento da violência na escola. Seu percurso metodológico constituiu-se através de uma abordagem qualitativa, por meio de uma intervenção na escola, realizada com estudantes e professoras do Infantil V. A intervenção ocorreu através de seis encontros, que visavam compreender a percepção das docentes sobre as potencialidades e vulnerabilidades da escola e como ela trabalha a temática da amorosidade e da violência em seu projeto político pedagógico; e com os alunos, ao buscar identificar situações de violência que os estudantes presenciaram, momentos em que foram violentos e quais emoções foram associadas a esses momentos. Os resultados obtidos apontaram seis casos de violência vivenciados pelas docentes, estando relacionados a envolvimento com familiares, agressões físicas praticadas pelos estudantes, crianças com sinais que se assemelham a marcas de agressões físicas e uma situação com ameaça de morte. Já as crianças citaram situações de violência em seu contexto familiar, no seu bairro, e sendo violentos com seus familiares e com colegas de sala ou da escola. Já a amorosidade foi apontada pelas professoras como estratégia utilizada em casos em que os estudantes apresentam comportamentos violentos, sendo demonstradas através de carinho, cuidado e diálogo. Já os estudantes apontaram o amor como o sentimento capaz de enfrentar a violência, além da alegria e da paz. Por fim, acredita-se que a temática da amorosidade precisa fazer parte do cotidiano das escolas, sendo trabalhada de maneira contínua através de projetos e políticas educacionais que compreendam seu papel crítico e transformador para a sociedade.

Palavras-chave: Amorosidade. Violência Escolar. Educação Infantil.

ABSTRACT

The present research aims to understand the perception of students and preschool teachers in Juazeiro do Norte-CE regarding love as a strategy for addressing violence in schools. The methodological approach was qualitative, involving an intervention at the school, conducted with students and teachers from Infantil V. The intervention took place through six meetings, aiming to understand the teachers' perceptions of the school's strengths and vulnerabilities, and how the school addresses the theme of love and violence in its political-pedagogical project; and with the students, aiming to identify situations of violence they had witnessed, moments when they were violent, and the emotions associated with those moments. The results indicated six cases of violence reported by the teachers, related to involvement with family members, physical aggression by students, childs with signs resembling physical abuse marks, and one situation involving a death threat. The children mentioned situations of violence within their family context and neighborhood, as well as instances where they were violent with family members and peers, either in the classroom or at school. Love was identified by the teachers as a strategy used in cases where students exhibit violent behavior, demonstrated through affection, care, and dialogue. The students mentioned love as the feeling capable of confronting violence, alongside joy and peace. Finally, it is believed that the theme of love must be part of the daily life of schools, being continuously worked on through projects and educational policies that understand its critical and transformative role for society.

Keywords: Lovingness. Violence in schools. Child education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Mapa da localização de Juazeiro do Norte-CE.....44
Figura 02 - Pais brigando por divisão de atividades em casa.....64
Figura 03 - Pai brigando com a mãe devido perca de um carregador.....64
Figura 04 - Pais brigando em espaço público devido horário para retornar para casa.....65
Figura 05: Mãe violenta.....66
Figura 06: Irmão brigando com amigos.....66
Figura 07: Briga familiar.....67
Figura 08: Gato queimado.....68
Figura 09: Planta carnívora.....68
Figura 10: Planta carnívora.....69
Figura 11: Homem violento.....70
Figura 12: Participante discordando da mãe sobre tempo para ver TV.....73
Figura 13: Conflito com a mãe devido atividades domésticas.....73
Figura 14: Briga com irmão.....74
Figura 15: Briga com a irmã.....75
Figura 16: Briga pelo controle remoto da TV.....75
Figura 17: Briga com um colega de sala.....76
Figura 18: Briga com um colega de sala.....76
Figura 19: Briga com um colega de outra sala.....77
Figura 20: Crianças.....79
Figura 21: Apresentação das emoções para os estudantes.....81

LISTA DE QUADROS

Quadro 01:Conceituação sobre os tipos de violência.....32
Quadro 02: Categorias de Análise.....41
Quadro 03: Anonimização dos Participantes.....48
Quadro 04: Encontros Realizadas na Escola.....49
Quadro 05: Vulnerabilidades e potencialidades percebidas pelas professoras.....56
Quadro 06: Metas Estabelecidas Pelo PPP da Escola.....84

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

CV - Comando Vermelho

EMEI - Escola de Municipal de Educação Infantil

GDE - Guardiões do Estado

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Base

MPEDU - Programa de Mestrado Profissional em Educação

PCC - Primeiro Comando da Capital

PPP - Projeto Político Pedagógico

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

URCA - Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: FAZENDO DA AMOROSIDADE UM OBJETO DE PESQUISA CIENTÍFICA.....12
2. CAMINHOS TEÓRICOS PERCORRIDOS PARA A COMPREENSÃO DA AMOROSIDADE.....18

2.1 Permitindo que o amor entre pelas frestas das janelas: problematizando conceitos na pesquisa científica.....18

2.2 O exercício do amor no cotidiano de quem ousa amar: a amorosidade e sua concepção política.....21

2.3 A coragem de quem ousa ensinar com amor: o papel da amorosidade no processo de ensino e aprendizagem.....27

3. TRANQUEM OS PORTÕES DA ESCOLA E PEÇAM AJUDA: QUANDO A VIOLÊNCIA ACONTECE NA ESCOLA.....31

4. A CRIANÇA VAI À ESCOLA: A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....38

5. PERCURSO METODOLÓGICO PARA A COMPREENSÃO DA AMOROSIDADE NA PESQUISA CIENTÍFICA 41

5.1 Tipo de pesquisa 41

5.2 Localização da área de estudo.....44

5.3 Participantes da pesquisa 46

5.4 Coleta de dados e registro de informações..... 48

5.5 Aspectos éticos..... 51

6. A AMOROSIDADE E A VIOLÊNCIA ESCOLAR: PERCEPÇÕES E VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 53

5.1: Chuva de ideias.....53

5.2: Conhecendo a violência através da contação de histórias.....59

5.3: Percebendo a violência no meu dia a dia.....62

5.4: Caixinha da violência.....70

5.5: Reconhecendo sentimentos em situações de violência.....79

5.6: Como a escola enfrenta a violência.....83

5.7: Produto educacional.....87

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....89

REFERÊNCIAS.....92

ANEXO A - Aprovação do CEP.....99

ANEXO B – Roteiro de entrevista.....103

ANEXO C - Livro usado na contação de história.....104

ANEXO D - Imagens usadas nos encontros.....105

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: FAZENDO DA AMOROSIDADE UM OBJETO DE PESQUISA CIENTÍFICA

Falar de amorosidade no contexto acadêmico como ferramenta de suporte no processo de ensino e aprendizagem, convivência e desenvolvimento integral do estudante é o foco principal da presente pesquisa. Assim como para meus colegas do mestrado ou pessoas que fazem parte do meu ciclo social de amizades e trabalho, abordar este assunto em um primeiro momento pode causar estranhamento e curiosidade, pois a temática em si não costuma ser abordada como campo que estudo nas pesquisas científicas, estando muitas vezes ligada a obras cinematográficas, livros, poesias ou músicas.

No entanto, falar de amorosidade e de práticas educativas no atual cenário em que nos encontramos se faz cada vez mais necessário, tendo em vista as diversas demandas relacionadas à sua ausência ou dificuldade de demonstração presentes nas escolas e na sociedade de maneira geral. Para isso, gostaria de discorrer nesse momento inicial da pesquisa, em primeira pessoa, para elucidar sobre minha história de vida e como a amorosidade e a expressão dos meus sentimentos se entrelaçam em minha formação como psicólogo e, assim, me inquietam para escrever sobre a referida temática em um programa de pós-graduação stricto sensu.

Costumo dizer que sou proveniente de um encontro ao acaso no Cariri. Como muitas famílias, meu pai é natural de Ingazeira-CE, e minha mãe, proveniente de Palestina do Cariri, distrito da cidade de Mauriti-CE, decidiram residir em Juazeiro do Norte-CE em busca de melhores condições de vida, oportunidades de trabalho e até mesmo para fugir da fome e seca que os rodeavam durante sua juventude. Após se conhecerem, pouco tempo depois se casaram e decidiram tentar a vida conjugal, sendo eu o mais novo de dois filhos homens.

Em minha família, gostaria de chamar atenção para uma figura que me fez questionar várias vezes ainda na infância sobre afetos e formas de amar: o meu pai. De acordo com as histórias que tive oportunidade de ouvir dos meus avós paternos, passar por dificuldades financeiras e ser assombrado pela fome e sede em uma região que a principal fonte de renda era proveniente da agricultura foi uma característica marcante na história da minha família, onde ainda em sua juventude, o álcool acabou se tornando uma forma de fugir dos fantasmas de seu passado, o acompanhando durante muito tempo como um amigo inseparável, presente em nosso cotidiano

familiar, independentemente da ocasião.

Em nosso convívio, lembro-me de poucos dias em que meu pai não estava embriagado em casa. Desde pequeno, o álcool sempre ocupou um papel central em minha família, sendo nossos comportamentos e práticas direcionados a dias em que meu pai estava bêbado ou não. Minhas maiores recordações sobre ele se remetem geralmente a momentos de agressões verbais através de xingamentos e ameaças; agressões físicas, como apanhar com cinto ou chinelo, ou a criação de objetos para imposição de sua autoridade com uma pequena vara, feita com um órgão genital masculino de um boi, exposta ao sol para que ficasse firme, e assim servisse como um instrumento para “ensinar bons modos”. Nos poucos dias em que estava sóbrio, apesar do medo que tinha dele, o “melhor” pai do mundo estava presente. Graças a isso, sentimentos de ambiguidade entre amor e medo, raiva e alegria se faziam presentes no meu dia a dia e, em alguns casos, se transformaram em choro nos recreios da escola. A ausência de amorosidade expressa em nossa relação de pai e filho dificultava o diálogo, não era manifestada em atos de cuidado, carinho ou até mesmo no brincar, mas era exigida quando eu verbalizava que não gostava dele ou pelas inúmeras vezes que pedia para que minha mãe se separasse.

Mas como poderia uma criança, compreendendo a existência de suas próprias emoções, aprender a amar alguém que não era capaz de demonstrar amor? E se demonstrasse, que tipo de amor era esse que também machuca com palavras e comportamentos violentos? Seria possível então, ser capaz de ensinar uma criança a amar alguém que talvez tivesse uma compreensão de amor diferente da sua? O que seria esse amor que tanto me era cobrado, mas que não era verbalizado, demonstrado e ensinado? E quem ensinaria sobre amar, ser amado e entender a diferença entre essas interações; a família, a escola? Seria papel da escola ensinar a compreender esses afetos e, com isso, ensinar a amar e como podemos demonstrá-lo?

Todos esses questionamentos me acompanharam durante muitos anos na minha infância, até que um acontecimento inesperado mudou minha vida e a de toda a minha família. Quando tinha 10 anos de idade, por algum motivo que ainda hoje não sabemos ao certo e provavelmente nunca saberemos, meu pai cometeu suicídio no quintal de casa, chocando todos os familiares, vizinhos e amigos. Lembro de voltar da escola e ver meu vizinho arrombando a porta de casa com chutes e pedindo para que fosse para casa dos meus avós, obedecendo sem questionar o que havia me pedido. Ao dar a volta no quarteirão, decidi voltar para casa e entender melhor o que estava

acontecendo, pois não era comum esse tipo de comportamento por parte do meu vizinho. Ao retornar, percebi a presença de várias pessoas em minha casa com semblantes de horror e espanto, fazendo com que tentasse correr para dentro de casa e fosse impedido por adultos. A partir daquele momento, já sabia o que havia acontecido.

Em meio a essa perda, a escola se tornou um espaço de apoio fundamental no processo de elaboração do luto paterno e ressignificação da situação vivenciada pois, junto ao meu processo educativo, emoções como: tristeza, dor, raiva, solidão e revolta também chegaram à sala de aula, sendo minhas professoras as principais responsáveis por entender que não estava bem em determinados momentos e me auxiliaram, através de diálogo, carinho e amor, a lidar com toda essa situação em minha vida. Além disso, essa revolta e sentimentos experienciados foram sendo demonstradas por meio de desenhos que remetiam a violência, brigas com colegas de turma, aversão a tarefas escolares e, em alguns momentos, optar por ficar sozinho durante os intervalos.

Com o tempo, fui recebendo diferentes formas de demonstração de amor pelas minhas professoras do Ensino Fundamental I e, consequentemente, aprendendo a pluralidade de expressões que este sentimento pode apresentar dentro da escola. Devido a isso, toda a revolta existente dentro de mim devido a situação vivida se transformou em potência para transformar a realidade de minha família. Através do apoio e incentivo dessas professoras e de outros professores que tive a oportunidade de conhecer ao longo de minha vida escolar, do ensino fundamental até o ensino médio, optei por cursar psicologia na busca de autoconhecimento, bem como conseguir ajudar outras crianças, adolescentes, adultos e idosos a aprenderem sobre suas emoções em situações de luto, mas também em suas vidas. O amor aprendido com minhas professoras agora estaria direcionado ao cuidado de outras pessoas, ao auxiliá-las a lidarem com suas emoções e afetos.

Durante a graduação, explorei diversas áreas da psicologia, o que me proporcionou uma profunda compreensão sobre a importância das emoções nas diversas esferas que compõem nossa vida. Ao buscar compreender o outro seria necessário não apenas concebê-lo como um ser biopsicossocial, mas sim entendê-lo como um ser em conexão cósmica com todos os seres existentes no planeta e que cada relação construída é perpassada pelas emoções. Além disso, essa concepção precisaria ser compreendida nas diferentes fases da vida e nos mais variados espaços

que esse sujeito poderá ocupar na sociedade.

Com isso exposto, no 4º semestre da minha graduação, durante meus estágios básicos, tive a oportunidade de abordar a temática do amor/afetividade em uma escola de Educação Infantil no bairro José Geraldo da Cruz, localizada em Juazeiro do Norte-CE, com crianças de 5 a 7 anos de idade. O objetivo do presente estágio era aproximar o estudante das demandas presentes em uma comunidade com vulnerabilidade social e como poderíamos em conjunto com as políticas públicas de assistência social e educacional, propor intervenções para a população que residia naquele espaço.

De maneira geral o estágio possui duração de 1 ano, sendo divididos em dois momentos principais: os 6 primeiros meses são destinados a cartografia afetiva do território, visando compreender os principais pontos de apoio da comunidade, práticas culturais e o papel da escola para a população; e nos 6 meses subsequentes, a proposta de uma intervenção em um equipamento da assistência social ou da educação do bairro, sendo a escola o espaço de intervenção escolhido para a realização do projeto.

Durante os encontros com os estudantes, também foi pontuado que em suas casas existiam muitas brigas, que seus familiares estavam violentos e que em alguns momentos, esses comportamentos também eram presentes na escola. Entretanto, ao término do projeto, foi possível perceber que crianças que apresentavam comportamentos agressivos começaram a demonstrar práticas amorosas através de abraços e gestos de carinho entre si, com as professoras e com os demais integrantes do meu grupo de estágio.

Com o término da minha graduação em psicologia e início da vida profissional, comecei a me questionar sobre o que o amor é capaz de transformar na vida das pessoas e, acima de tudo, na educação, no processo de ensino-aprendizagem. Seria então possível pensar em um amor que esteja para além daquilo que vivenciei em minha infância na relação com meu pai ou até mesmo no que é comumente visto na sociedade, um amor romântico? Como falar de amor para além do sentido romântico? No campo da educação, seria possível pensar nesse sentimento como prática pedagógica vivenciada e compartilhada entre professoras e estudantes? Qual o impacto na vida pessoal e acadêmica de estudantes que tiveram a oportunidade de vivenciar uma educação baseada no amor? O professor em sala de aula consegue ensinar como amar e ser amado? E em situações de violência, como as que presenciei

ou nas mais variadas formas existentes dentro da sociedade, seria o amor uma possível alternativa para da violência?

Todas essas inquietações e vivências pessoais e profissionais em minha formação como sujeito me atravessaram fortemente, colaborando de maneira holística em meu processo educativo, ao entender que o trabalho com emoções e com o amor precisa fazer parte da educação como prática pedagógica, promovendo uma educação integral para cada cidadão, além de servir como uma ferramenta de intervenção social no enfrentamento a violência nas escolas. Assim, entendendo a potencialidade do tema em questão, decidi realizar um maior aprofundamento aos estudos dessa temática ao submeter um projeto ao programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA), partindo do pressuposto da importância da amorosidade nas escolas e como esta pode auxiliar no enfrentamento a violência, junto a formação de professoras.

Diante desse contexto, a presente pesquisa tem como pergunta de partida: qual a percepção de estudantes e professoras da educação infantil de Juazeiro do Norte-CE referente a amorosidade como estratégia de enfrentamento da violência na escola? Como seu objetivo geral pretende-se: compreender a percepção de estudantes e professoras da educação infantil de Juazeiro do Norte-CE referente a amorosidade como estratégia de enfrentamento da violência na escola. Diante disso, delimita-se como objetivos específicos: discutir a concepção de amorosidade como prática pedagógica para a educação; identificar se a amorosidade é vivenciada no contexto escolar por professoras e estudantes da educação infantil; e analisar se as professoras da educação infantil utilizam a amorosidade como uma estratégia pedagógica em sala de aula no enfrentamento a violência.

Para isso, como percurso metodológico, optou-se por uma pesquisa ação, do tipo intervenção na escola, através de encontros temáticas. A mesma pretende compreender os saberes produzidos e reproduzidos pela educação, compreendendo assim as particularidades na construção desse campo de conhecimento.

A presente dissertação ainda é composta pelos seguintes capítulos: caminhos teóricos percorridos para a compreensão da amorosidade, que inicia a discussão sobre as dificuldades presentes na sociedade em abordar a temática da amorosidade, a concepção política do conceito de amorosidade e suas implicações sobre o processo de ensino e aprendizagem; tranquem os portões da escola e peçam ajuda: quando a violência acontece na escola, que busca abordar a temática da violência e suas

implicações no ambiente escolar; a criança vai à escola: a construção da educação infantil, que aborda como ocorre o processo educacional para crianças no país; o percurso metodológico para a compreensão da amorosidade na pesquisa científica, que corresponde a metodologia da pesquisa; a amorosidade e a violência escolar: percepções e vivências na educação infantil, onde são apresentados os principais resultados da pesquisa e as considerações finais.

Desejo uma boa leitura!

2. CAMINHOS TEÓRICOS PERCORRIDOS PARA A COMPREENSÃO DA AMOROSIDADE

2.1 Permitindo que o amor entre pelas frestas das janelas: problematizando conceitos na pesquisa científica

Durante uma das primeiras supervisões com minha orientadora acerca de uma melhor definição do meu tema de pesquisa, fui questionado se estava preparado para escrever sobre amor/amorosidade. Esta não seria uma temática fácil de abordar, que por muitas vezes seria um tema doloroso para escrever, fazendo até com que me questionasse como aprendi sobre o assunto e se hoje escolho amar e ser amado; mas desde os primeiros dias no mestrado deveria saber que o tema seria transformador. Assustado com o que ouvi e, confesso que, sem entender o motivo desse questionamento, pontuei que não tinha conhecimento sobre o conceito do amor de maneira científica, mas estava aberto para tudo aquilo que ele quisesse me ensinar. Feliz com o que ouviu, demos risadas e começamos a escrever, permitindo que aos poucos a temática fosse chegando em nosso cotidiano feito raio de sol da manhã que entra pelas frestas das janelas de uma casa e aos poucos vai trazendo luz ao que estava escuro.

Ao iniciar as buscas sobre o que seria amor, acabei me deparando com uma realidade apresentada por bell hooks[1] sobre a dificuldade atual da nossa sociedade em debater a referida temática de maneira pública. Ao ser abordado, muitas vezes o amor é colocado em um espaço de menor valor, como algo sem relevância ou até mesmo de não conhecimento, cabendo aos nossos desejos e anseios de amor as formas artísticas como filmes, poesia, literatura, músicas e entre outros. No meio desse cenário de negação do sentimento, a autora explica que a cultura juvenil apresenta papel fundamental na relação que estabelecemos com o amor ao denunciar esse afastamento. Por terem vindo de espaços que aprenderam a ter medo de amar, por terem seus corações partidos ou por evitar a dor da não reciprocidade do amor, onde se torna mais fácil ter uma proteção sobre o sentimento, uma “máscara”, que desacredita na potencialidade do amor e que é decorrente de uma crença que este

[1] bell hooks é um pseudônimo adotado por Gloria Jean Watkins em homenagem a sua bisavó. A escolha da autora por sua escrita em minúsculo reafirma um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas dadas as suas produções. Com isso, hooks em minúsculo é uma forma de chamar atenção para suas obras, palavras e não na pessoa que a produzir. Com isso exposto, a presente dissertação respeitará o posicionamento da autora em escrever seu pseudônimo em minúsculo.

não se encontra, pois é apenas para fracos ou ingênuos (hooks, 2021).

É através dessa decepção que a autora então se propõe a pensar uma definição de amor que não seja proveniente de uma perspectiva romântica, uma concepção que consiga definir o caráter político e social que o sentimento possui. Para ela, o amor então é fundamentado através dos estudos de Erich Fromm, sociólogo, psicanalista e filósofo alemão, que parte do pressuposto que o amor é concebido como

> [...] “a vontade de se empenhar ao máximo para promover o próprio crescimento espiritual ou o de outra pessoa”. [Para desenvolver a explicação, ele continua:] “O amor é o que o amor faz. Amar é um ato da vontade — isto é, tanto uma intenção quanto uma ação. A vontade também implica escolha. Nós não temos que amar. Escolhemos amar” [...] (Fromm, 1978 *apud* hooks, 2021 p. 43).

Quando entendemos que o amor é algo que escolhemos, colocamos então os sujeitos que fazem parte dessa relação em uma posição ativa ao existir uma implicação para amar, de maneira consciente, algo ou alguém. Não apenas amar porque o outro me ama, mas por desejo de amá-lo. É uma vontade, um desejo, um crescimento coletivo/mútuo com o outro. Para que este sentimento, inclusive, aconteça de maneira genuína, é necessário concebê-lo de maneira plural, já que este é composto por “carinho, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso e confiança, assim como honestidade e comunicação aberta” (hooks, 2021, p.13).

Corroborando com as ideias da autora Leal (2022), que vai apontar que o amor exerceria um papel ativo, pois ele demanda do outro comprometimento. Essa ação, que ao mesmo tempo se torna individual e coletiva, permite às pessoas dentro de uma sociedade se perceberem interconectadas entre si e, ao mesmo tempo, interdependentes, sendo o amor ainda capaz de gerar mobilizações em esferas políticas, sociais e subjetivas. Assim, todo amor é concebido de maneira coletiva/partilhada, na busca do desenvolvimento de uma ética do amor.

A capacidade de amar se relaciona ainda com a habilidade de amar a si mesmo primeiro e ao outro, concebendo-o como um indivíduo diferente. É através desse olhar plural sobre o outro que é possível ultrapassar sentimentos individualistas, sentimentalistas e românticos para uma prática e exercício social da compaixão e empatia com o outro. É a saída de uma ação exclusiva a uma pessoa ou objeto amado para um exercício coletivo, ampliado e que abarca não apenas um sujeito, mas todos que o rodeiam e que fazem parte dessa relação (Leal,2022).

hooks (2021), ainda aponta que o primeiro espaço de expressão desse

sentimento acaba sendo a esfera familiar, em que o amor não deve ser visto ou entendido apenas como sinônimo exclusivo de cuidado. Para a autora, tal expressão pode ser utilizada para justificar situações de casos de abuso infantil nas quais a criança, mesmo sofrendo violência, teria sido cuidada e amada por esse(a) agressor(a). Assim, cuidar constitui uma das esferas do amor, mas este sozinho não pode ser entendido como amar.

Entretanto, falar de amor em uma sociedade em que os vínculos são frágeis e descompromissados não é algo fácil, já que o processo de afastamento do tema ocorre de maneira conveniente pelas pessoas, pois a ausência de sua definição auxilia em uma negação de discussões sobre nossas limitações. Esse desconhecimento sobre a temática nos faz então questionar a necessidade de ter debates sobre o amor e recorrer a estudos ou teóricos na busca desse conhecimento. Todavia, os debates precisam se fazer presentes em nosso cotidiano, nas conversas que temos com adultos, adolescentes e até mesmo crianças e, ao abordá-los de maneira prática, favorecemos seu exercício pelas pessoas de maneira acessível para todos (hooks, 2021).

É nesse exercício de amar o outro, entendendo-o como diferente de mim que conseguimos pensar em transformações políticas e sociais de maneira efetiva, não estando apenas à mercê de uma sociedade com uma estrutura construída baseada no patriarcado, capitalista e eminentemente branca. É um amor dialético, conversado com o outro que se baseia na consciência de classe de quem é o sujeito e seu papel dentro dessa conjuntura social (Leal, 2022).

O amor então é uma importante fonte de empoderamento social quando se trata de assuntos como classe social, questões étnico-raciais e de gênero. Ao se deparar com a relação de poder existente na sociedade, o sentimento ocupa um papel mobilizador de nossas ações em forma de resistência. A politização do sentimento ocupa ainda um lugar de mediação nos processos de luta e transformação da sociedade, sendo este o elemento que serve como sustento e apoio durante o processo de mudança (hooks, 2019).

2.2 O exercício do amor no cotidiano de quem ousa amar: a amorosidade e sua concepção política

Entre toda a obra de Paulo Freire, gostaria de iniciar esse tópico com o livro *Pedagogia do Oprimido,* no qual versa acerca do modelo hegemônico de educação realizado por uma pedagogia dominante que tem como propósito servir as classes sociais que “regulam” a sociedade. A dominação exercida está a nível de consciência, através de um modelo de educação bancária, em que o dominado não se reconhece como classe social e um ser de direitos. Na construção da dominação a relação estabelecida entre os sujeitos é de desumanização, um ser que não pode pensar sua existência como diferente da imposta por aqueles que dominam. Uma relação baseada em atos de desamor que, mesmo quando o dominador apresenta atitudes de caridade como dominado de maneira falseada, é uma relação desigual. Na dominação inexiste amor e, consequentemente, diálogo. O dominador ocupa uma posição de superioridade sobre o outro, já que se constitui de maneira diferente do oprimido e constantemente é legitimado esse lugar através de seus atos (Freire, 1987).

Como proposta de intervenção ao modelo de educação bancária da sociedade, seria necessário pensar em uma pedagogia que se encontre com a realidade das pessoas, que promova a liberdade e a criticidade, ou seja uma pedagogia do oprimido. Uma proposta educacional na qual o foco seria o sujeito dominado, que partiria da sua realidade visando a libertação através do conhecimento do mundo e da sociedade na qual ele está inserido. Não seria uma proposta de inversão dos papeis existentes entre quem domina e quem é dominado, mas uma intervenção a nível social capaz de realizar a libertação de todos (Freire, 1987).

Fundamentado pela teoria do autor Jackiw, Benventt e Haracemiv (2021) apontam que ao conceber sua teoria para a educação, Freire a fundamenta pelas relações humanas, através da dialogicidade. Na sua base, a amorosidade se apresenta como ferramenta indispensável para conhecer a sociedade. Sem ela, conhecer e reconhecer o mundo por meio do diálogo seria inviável. Faz parte daquilo que concebe ao homem seu status de humanidade dentro do processo relacional na qual ele estabelece com o outro e com o mundo.

Corroborando com essa ideia, Maturana e Verden-Zõller (2004) e Maturana (2002) ainda expõem que a linguagem exerce um papel indispensável em nossa constituição humana, pois seria através da relação com o outro que realizamos o ato

de conversar. Nessa ação, uma rede relacional se constrói, sendo resultado de uma íntima relação entre linguagem e emoção, possibilitando ações coordenadas pelos sujeitos que compõem essas conexões, marcada ainda pela capacidade e particularidades no ato de emocionar. Para que a comunicação aconteça ainda se faz necessário a aceitação do outro como um ser social. Um espaço de troca, de abertura para que as ações aconteçam, livre de competições. Sem a existência de um espaço de trocas em que cada um pode ser o que é, torna-se inviável o desenvolvimento da construção plena da linguagem entre as pessoas.

É válido ressaltar que aceitar o outro como ser social não é algo simples, já que estamos inseridos em uma cultura patriarcal que se fundamenta em valores de submissão, competitividade e hierarquização, cujas relações se estruturam e se fundamentam dessa forma. Os autores enfatizam a competição como uma forma de negar o outro, já que através dela que diversos privilégios vão surgir, tendo como justificativa a hierarquização do que existe de melhor dentro da sociedade (Maturana; Verden- Zõller, 2004).

Maturana (2002), ainda aponta que estamos inseridos em uma sociedade que se diz racional em razão da desvalorização das emoções. Essa não consegue perceber as possibilidades relacionais entre emoção e razão na constituição humana, não reconhecendo a emoção como um fator fundamental no sistema interacional que estamos inseridos cotidianamente. Dizer que somos governados pela razão é colocar uma venda sobre nossos olhos frente ao que sentimos ou ainda desvalorizá-las como algo inferior à razão e que faz parte do mundo animal.

> Do ponto de vista biológico, o amor é a emoção que constitui o domínio de ações no qual o outro é aceito como é no presente, sem expectativas em relação às consequências da convivência, mesmo quando seja legítimo esperá-las. O desenvolvimento biológico sadio de uma criança requer uma vida de amor e aceitação mútua - e sem expectativas sobre o futuro com sua mãe e os outros adultos com os quais ela convive. Ao mesmo tempo, também do ponto de vista biológico, uma criança em crescimento requer uma vida de atividades válidas em si mesmas e que se realizem sem nenhum propósito externo a elas. Em tal modo de vida, a atenção da criança pode estar plenamente nas próprias atividades e não em seus resultados (Maturana, Verden-Zõller, 2004, p. 224).

O ser humano seria então governado pelas emoções. As ações realizadas possuem como plano de fundo uma emoção e que assim a torna possível. Dentro do processo relacional permeado pela linguagem, seria necessário conceber uma

emoção fundamental e que direcionasse a vida, entendida pelo autor como amor. Seria esta emoção que possibilitaria não apenas a interação com o outro, mas o seu reconhecimento como um sujeito pleno; bem como através do amor seria possível a compreensão do outro como um ser genuíno dentro da relação. Ao contrário do imaginário social, seriam as emoções, e não a razão, que direcionaria nossos atos dentro das relações que estabelecemos com o outro na sociedade (Maturana, 2002).

Nessa perspectiva, na prática libertadora proposta por Freire, o amor teria um papel indispensável no modelo de pedagogia do oprimido, pois estaria presente nas relações humanas pelo diálogo. É através dele que seria possível o surgimento do diálogo nas relações horizontais entre os sujeitos e, com isso, a humildade, umas das características indispensáveis para a aceitação do outro. É através desta que adotamos uma postura de abertura para o outro, de aceitação, curiosidade e aprendizado; fugindo de uma posição de submissão ou que minimize a opressão. O ato de ouvir, também se relaciona com a capacidade de perceber a si mesmo, de saber quem se é, para só depois conseguir entender o outro, deixá-lo ser quem é, para que o diálogo possa surgir; sem ter uma postura fixa ou até mesmo acreditando em uma única verdade que é proveniente exclusivamente de sua realidade (Freire, 1987; 1997).

> Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor. Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade (Freire, 1987, p. 51).

Nessa relação, a amorosidade seria aquilo que fundamentaria e traria sentido à prática do educador. O amor não estaria em um sentido romântico da palavra, como muitas vezes é colocado; mas deveria ser compreendido e exercido dentro de uma esfera política. O seu papel seria exercido pela luta de direitos do próprio exercício do professor e, consequentemente, do seu educando, ou seja, um “amor-armado” (Freire, 1997).

> É preciso, contudo, que esse amor seja, na verdade, um “amor armado”, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar. É essa a forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós. Acontece, porém, que a amorosidade de que falo, o sonho pelo qual briga e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da

coragem de amar (Freire, 1997. p. 38).

Para Marcondes (2022), é através da criação dessa relação que seria possível a superação de situações opressoras dentro da sociedade, já que por elas seria viável o exercício da dialogicidade, da autonomia, na busca da liberdade e na crítica sobre a sociedade e sobre si mesmo. Ou seja, é pela amorosidade, na busca da superação de opressões, que seria possível pensar na construção de uma democracia para o convívio social, onde a transformação também acontece pelas estruturas de poder. Streck, Redin e Zitkoski (2010), ainda fundamentam que a amorosidade na concepção de Paulo Freire é sempre direcionada a alguém, uma forma de compromisso, implica-se para o outro e, consequentemente, consigo mesmo. O amor é solidário na relação que pertence, entendendo de forma autêntica que a verdade também está no outro. É a solidariedade, a possibilidade de romper com dominações ao procurar o estabelecimento de uma dialogicidade entre os sujeitos, que está para além da expressão de palavras.

Para Freire (1967), o amor no contexto educacional seria um ato expresso e verdadeiro de coragem com o outro, pois quem ensina estaria aberto ao diálogo, ao compartilhamento do que se sabe, mas também a aprender a realidade de quem pretende transmitir. É no mergulho do mundo do outro que seria possível ensinar. Nesse encontro dialógico o trabalho realizado seria sobre o educando, sua vida e contexto social, para propiciar a criticidade e, acima de tudo, sua libertação.

No diálogo com o outro, é necessário saber amar. É na autenticidade de compreender e amar o outro e o mundo que o diálogo se fundamenta. O amor só pode ser expresso em um contexto que possibilite e inspire a autonomia das pessoas. Nunca é medo ou opressão, mas sempre se relaciona com coragem pela luta do outro na sociedade, seu desenvolvimento crítico e autonomia. Assim, dialogar é uma forma de expressão do amor que possibilita a libertação (Freire, 1987).

Uma sociedade que quiser se basear nos princípios da democracia deveriam então ter como base a amorosidade. Existiria uma mudança de paradigma nas relações sociais existentes, saindo de uma perspectiva de dominação e expropriação de poder para uma cooperação de se fazer presente no mundo e para o mundo, de viver através da expressão de si mesmo na sociedade (Marcondes, 2022). Ter uma educação dialógica embasada na amorosidade e no diálogo não é desresponsabilizar o professor de sua figura como educador ou que não existe rigor no que é feito.

Entretanto o autor aponta que:

> Ao fazer isso, temos que demonstrar que rigor não é sinônimo de autoritarismo, e que “rigor” não quer dizer “rigidez”. O rigor vive com a liberdade, precisa de liberdade. Não posso entender como é possível ser rigoroso sem sei criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito (Freire, Shor, 1986, p.52).

Ainda nessa perspectiva, Maturana (2001) expõe que em nosso cotidiano, constantemente somos capazes de identificar emoções, em nós mesmos, no outro ou até mesmo em um animal. Essa capacidade de compreender as emoções acaba sendo proveniente das expressões e ações motoras manifestadas na relação que estabelecemos com o outro em um determinado momento ou situação. É pela compreensão das emoções, que direciona o domínio da ação, que seria possível entender a atividade exercida pelo homem na coletividade.

Jackiw, Benvenutt e Haracemiv (2021), apontam que a concepção que temos em nossa contemporaneidade sobre o que entendemos como racional se iniciou com nossos antepassados ao tentarem se comunicar por meio de abstrações da realidade através da linguagem. Entretanto, para Maturana, a esfera afetiva dentro da perspectiva biológica do afeto ainda se fazia presente no direcionamento de suas ações. Até mesmo na criação ou descoberta de algo, o afeto exercia o papel direcionador de tais ações.

> O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. O racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações. Normalmente vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações têm um fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional.(...) (Maturana, 2002, p. 18).

Maturana (2002) ainda vai apontar a existência de uma diferença entre aquilo que denominamos de emoções e sentimentos. Se levarmos em consideração uma perspectiva biológica para realizar essa distinção, as emoções são disposições dinâmicas corporais que vão ser usadas para nomear distintos domínios de ações em nossos movimentos, sendo estas ainda responsáveis pelo seu direcionamento. Caso mudemos de ação ou alteremos o domínio que está direcionando a atividade, previamente precisamos mudar nossa ação, sendo essa experiência vivenciada cotidianamente, mas reprimida devido a supervalorização da razão presente na

sociedade.

Apesar da distinção, Jackiw, Benvenutt e Haracemiv (2021), apontam que para Maturana, pelas ações, tendo como emoção primária o amor, seria possível o convívio entre as pessoas dentro de uma sociedade, mas também propicia nossa identidade como seres humanos. Gustsack e Lovato (2018), elucidam, ainda que, por termos o amor como emoção base e por sermos seres biológicos, nos tornamos seres biologicamente amorosos, que entende o outro como singular e, ao mesmo tempo, nos legitimam uma constante transformação sobre quem somos, a partir do momento que estamos na relação.

Dentro desse processo, a linguagem ainda teria um papel indispensável já que é através dela, junto às emoções, que nós concebemos como seres humanos. Na relação com o outro dentro da sociedade, que somos capazes de nos reafirmar, de aprender e até mesmo de nos fazermos. São nas ações consensuais, que acontecem de maneira coordenada dentro do processo de comunicação, que somos formados. A linguagem estaria então inserida em uma perspectiva biológica, que é desenvolvida pela interação social e alterada ao momento que vamos vivendo e se relacionando com outras pessoas (Gustsack; Lovato, 2018).

2.3 A coragem de quem ousa ensinar com amor: o papel da amorosidade no processo de ensino e aprendizagem

O que o amor é capaz de mudar na educação? O que o amor consegue proporcionar na relação construída entre estudante-professor-escola? É possível pensar em uma prática docente fundamentada no amor? O professor que ousa amar, consegue ser efetivo em seu papel de educador? Essas são algumas perguntas que se fazem necessárias ao pensar em uma educação baseada na amorosidade. Mas acima de tudo, um questionamento sobre que tipo de modelo de educação defendemos em nosso atual cenário social, qual o papel dos nossos sentimentos dentro da educação e o que desejamos ensinar para as próximas gerações.

De acordo com Ratier (2019), a dificuldade de lidar com as emoções e sentimentos não é algo restrito a escola. A ausência sobre a temática se faz presente nos mais variados contextos como a família, trabalho, igreja e mídia, cabendo a razão um lugar de privilégio em nossa sociedade, sendo esta característica predominantemente encontrada na sociedade ocidental. Entretanto, apesar de sua constante necessidade de negação das emoções em detrimento da supervalorização da razão, cada vez mais falamos sobre demandas emocionais como ansiedade, depressão, crises de choro, medo, estresse, ataques de pânico e entre outros.

Nos últimos anos, as emoções dentro do ambiente escolar ganharam grande destaque principalmente através de pesquisas que apontavam a relação positiva entre sentimentos e aprendizagem. Por ser um espaço de convivência, sentimentos positivos e negativos podem surgir a partir da interação com o outro e auxiliar como base em questões importantes na escola como evasão, desempenho acadêmico, problemas comportamentais, *bullying* e entre outros (Ratier, 2019).

Assim, ao buscar compreender o papel do amor no contexto educacional e no processo de ensino e aprendizagem, acabamos nos deparando com uma dificuldade de reconhecer o sentimento para além da esfera romântica. Com isso, faz-se necessário pensar em uma epistemologia que compreenda a esfera política e social que o sentimento possui e como este pode e deve se fazer presente no ato de aprender, balizado principalmente nas ideias de Paulo Freire e seus seguidores.

Com isso posto, hooks (2021) aponta que abordar a temática do amor em sala de aula, mas principalmente no processo de ensino, significa trazer à tona um diálogo que para a sociedade já é visto como um grande tabu. Entretanto, a autora chama atenção para a importância das conexões existentes na relação entre o docente e o

conteúdo que é lecionado na relação construída entre professor-estudante, mas que são experienciados de maneira diferente. A primeira conexão, o amor pelo conteúdo e ao processo de ensino, é compreendido de maneira positiva por colegas e coordenação, já que o professor se apropria do tema lecionado e tende a trazer profundidade em suas aulas; mas quando esse amor é declarado aos alunos, as mesmas vozes que aprovaram o sentimento pedem por cautela e cuidado na relação estabelecida com o educando, para não se aproximar demais, predominando a ideia de criar uma objetividade para as relações com o estudante.

Para a autora, o professor que adota uma postura de objetividade com seus alunos na sala de aula acaba criando uma relação adversária e que muitas vezes possui dificuldade de criar conexões emocionais e até mesmo dialogar, por acreditar que seu posicionamento permitiria ter um “ponto de vista imparcial”, mas que em suas raízes servem apenas para legitimar uma posição social de prestígio de quem a defende. Apesar de funcionar nas ciências empíricas e nas matérias que precisam ser constituídas por fatos, a objetividade não pode ser utilizada como base para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de humanidades, pois muito que se aprende nesses espaços está para além do que o material escrito apresenta (hooks, 2021).

Ainda nessa perspectiva, hooks (2021) aponta que professores que possuem medo de se aproximar de estudantes podem começar a vê-los de maneira objetificada ou até mesmo como espécie de recipiente vazio e que, para manter sua suposta posição de objetividade, precise preenchê-lo com suas opiniões, conhecimentos, questões da sua vida pessoal, problemas e entre outros. Entretanto, é válido salientar que tal posicionamento também é reforçado por um modelo organizacional que reforça hierarquias de diferentes formas de dominação e poder, que geram o medo no estudante. Com isso, para a manutenção de uma cultura de dominação presente em nossa nação, é necessário a produção de um discurso que cada vez mais faça o estudante duvidar de si, de sua capacidade de agir, conhecer e questionar; fomentando assim uma relação desigual e assimétrica.

Freire (1987), por sua vez, aborda que na relação entre as pessoas, quando não existe a possibilidade de dialogar, não é possível também a existência do amor. O diálogo é prejudicado quando o outro apresenta um comportamento de um suposto saber, pertencente a uma classe específica que não possibilite a transformação social ou até mesmo ter fé nas pessoas e humildade. O diálogo e o amor andam juntos em

sala de aula, onde o diálogo serve como subsídio para a existência do amor.

O autor ainda explica que

> Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este elimina de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexiste esta confiança na antidialogicidade da concepção “bancária” da educação (Freire, 1987, p.50).

Ser dialógico está para além de uma mera expressão, mas se encontra em uma postura, uma atitude de viver o diálogo. É buscar de maneira ativa a transformação social ao romper com posturas antagônicas, ao entender que no diálogo pode existir amor. E para que este diálogo aconteça, a relação entre educador e educando precisa ser fundamentada de maneira horizontal, ou seja, baseada no respeito, nos saberes e particularidades de cada um (Freire, 1983).

Corroborando com essa ideia, hooks (2020), aborda que quando ensinamos com amor, nos afastamos de uma postura de objetividade em sala de aula, ou seja, apresentar ao estudante apenas conteúdos técnicos e que precisam ser passados conforme o plano de aula exigido institucionalmente. Ao ensinar com amor, proporciona ao educador conhecer as particularidades de cada educando e como estas podem se fazer presentes no que está sendo visto em aula. Auxilia em uma melhor compreensão sobre quem é o estudante, quais suas potencialidades e dificuldades, fazendo com que limites também sejam criados em sala, mas acima de tudo seja possível criar um espaço em que erros podem ser cometidos e para conseguir buscar caminhos para sua aprendizagem sem depender da figura do professor.

> Quando ensinamos com amor, combinando cuidado, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança, normalmente conseguimos entrar na sala de aula e ir direto ao cerne da questão. Isso significa ter lucidez para saber o que fazer em qualquer dia, a fim de criar o melhor clima para o aprendizado ideal. Professores que estão apegados e usam o mesmo estilo de ensino todos os dias, que temem qualquer desvio do planejamento concreto da aula, perdem a oportunidade de total envolvimento no processo de aprendizagem. É muito mais provável que tenham uma sala de aula tranquila onde estudantes obedecem a autoridade. É muito mais provável que se sintam satisfeitos, porque apresentaram todas as informações que queriam cobrir. No entanto, estão perdendo a experiência mais potente que podemos oferecer para os estudantes, que é a oportunidade de se engajar no aprendizado com totalidade e compaixão (hooks, 2020, p. 326).

A autora ainda aponta que, independentemente do nível educacional, é comum o distanciamento das emoções por parte do professor devido ao medo de lidarem com

o conflito que estes poderiam acarretar a sala de aula. Tal afastamento acaba sendo decorrente da ausência de um processo familiar formativo que conseguisse gerenciar e resolver as situações de conflito de maneira construtiva, sendo estes sentimentos, receios e medos, expressos na escola (hooks, 2021). Com isso, “Uma sala de aula amorosa é onde alunos são ensinados, tanto pela presença quanto pela prática do professor, que a troca crítica pode acontecer sem diminuir o espírito de ninguém, que um conflito pode ser solucionado construtivamente” (hooks, 2021, p. 240).

O amor em sala de aula ainda funciona como sustento para a criação de espaços de aprendizagem já que este prepara alunos e professores para abrirem seus corações e mentes. As relações criadas pelo amor propiciam o empoderamento daqueles que se relacionam, pois afasta as formas de dominação, competitividade e preferências por alunos. Ela proporciona a mudança pessoal e coletiva, pois nos convoca à transformação (hooks, 2021).

3. Tranquem os portões da escola e peçam por ajuda: quando a violência acontece na escola

Ao iniciar a escrita do tópico que visa abordar a violência e como esta se faz presente na escola, me deparo com uma grande dificuldade em meio à literatura acadêmica em conceituá-la, onde tais produções apresentam sua tipologia, consequências para o indivíduo e para a sociedade; entretanto, seu debate de maneira mais aprofundada e que leva em consideração os efeitos a nível estrutural e como se alicerça em formas de poder e dominação ainda são escassos.

No aprofundamento teórico sobre seu conceito, várias áreas do conhecimento como a antropologia, psicologia, psicanálise e ciências sociais, se questionam sobre um conceito que consiga definir todas as nuances envolvidas pelo termo violência, como pode ser expressa e qual poderia ser sua possível gênese (Viana, 2002). Com isso, em busca de uma compreensão ampla, que compreenda não apenas um microuniverso em que esta se expressa, mas as mais variadas esferas envolvidas no fenômeno, o autor Espinosa (2020) aponta o fenômeno pode ser concebido como a:

> usurpação da intencionalidade do outro (e, certamente, de sua liberdade); como ação de submergir o ser humano ou conjuntos humanos no mundo da natureza. Consequentemente, toda violência de fato nega a paridade do outro, sua humanidade e sua liberdade. E hoje o mundo é extremamente violento (Espinosa, 2020, p. 140).

A violência então é a negação da liberdade, dos desejos e necessidades do outro, por meio de uma relação desigual de poder. Essa relação ainda é caracterizada pela sobreposição de um desejo individual, grupal ou até mesmo social a um terceiro, contra a sua natureza ou vontade, possuindo como característica a imposição, sendo expressa pela sujeição de um indivíduo sobre à vontade do outro. Em uma análise mais aprofundada do conceito, este não deve ser compreendido como algo que reduza seu significado às formas em que habitualmente é manifestada, como por exemplo agressões físicas em situações de assaltos, guerras, atos de vandalismo, xingamentos e assassinatos. Dada sua complexidade, o termo deve ser analisado sempre de maneira ampla e plural, partindo da compreensão de que existem diferentes formas e modos para a sua expressão (Espinosa, 2002; Viana, 2002).

Ainda nessa perspectiva Minayo (2006) aponta que o termo violência possui sua terminologia proveniente do latim *vis*, que significa força, fazendo referência ao ato de superioridade exercido sobre uma outra pessoa ou constrangimento direcionados a alguém. O termo vai contra uma definição de neutralidade, já que, ao

ser exercida, busca a aniquilação, dominação ou o exercício da autoridade sobre alguém, cuja manifestação pode ser aceita ou não por uma determinada cultura, podendo ainda ocorrer através de aparatos legais existentes dentro da sociedade, ou seja, é um recorte temporal, cultural e social de um povo.

Para a autora, “encerrar a noção de violência numa definição fixa e simples é expor-se a reduzi-la, a compreender mal sua evolução e sua especificidade histórica” (Minayo; 2006, p. 14). Sua dificuldade em conceituação também se remete ao fenômeno fazer parte de uma experiência vivencial, em que existe a mobilização de uma carga emocional para as pessoas que foram vítimas de violência, as que cometerem algum tipo de ato violento ou até mesmo aquelas que apenas o presenciaram.

Entendendo o impacto deste fenômeno em nossa sociedade, a Organização Mundial de Saúde (OMS), no ano de 2002, através da publicação do Relatório Mundial Sobre Violência e Saúde, apresenta alguns dados enquanto resposta a sociedade, partindo do pressuposto que a violência deve ser concebida como um fenômeno complexo e um crescente problema de saúde pública. Seu objetivo é trazer a nível mundial debates sobre a temática, entendendo que esta possui causas que a saúde pública poderia auxiliar no desenvolvimento de intervenções para sua prevenção (Krug *et al*, 2002).

Assim, o relatório parte do pressuposto que a violência pode ser concebida enquanto

> O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (Krug *et al*, 2002, p.5).

Na busca de uma melhor sistematização acerca do fenômeno, o documento então se propõe a pensar em uma tipologia sobre os diversos tipos de violência (Quadro 01), partindo do pressuposto da pluralidade que o fenômeno pode se apresentar, assim como estas podem se relacionar dentro da sociedade entre si.

Quadro 01-Conceituação sobre os tipos de violência

Tipo de Violência	Definição
Auto-Infligida	Nessa primeira esfera a violência é direcionada ao próprio sujeito, sendo subdividida em: comportamentos suicidas e auto-abuso.

Comportamentos Suicidas	Compreendido como pensamentos suicidas, tentativas de suicídio ou suicídio contemplado.
Auto-Abuso	Comportamentos descritos como autolesão ou autoflagelação.
Interpessoal	Essa esfera contempla os tipos de violências que acontecem por uma pessoa ou por um pequeno grupo de pessoas, sendo subdividido em: familiar ou de parceiro(a) íntimo(a) e comunitária.
Familiar ou de parceiro(a) íntimo(a)	Violência cometida geralmente dentro de casa por parceiros (as) íntimos (as) ou familiares, como por exemplo abuso infantil, abuso ao parceiro(a) ou a idosos.
Comunitária	Violência que é cometida fora de casa entre pessoas sem parentesco entre si e que podem ou não se conhecer, como atos de violência, estupro e violência juvenil por estranhos.
Coletiva	Nessa esfera contempla os tipos de violências que são realizadas ao sujeito por grandes grupos por motivos pessoais como por exemplo, organizações políticas e o Estado. Esta ainda se divide em: social, política e econômica.
Social	Tipo de violência cometida em detrimento a questões sociais de uma cultura, como por exemplo atos terroristas e grupos organizados que realizam crimes de ódio contra minorias sociais.
Política	Violência cometida por grupos maiores cujo embasamento para seus atos ocorre por questões políticas, como por exemplo guerras por território e violência do Estado.
Econômica	Corresponde ao tipo de violência realizado por grupos maiores a grupos menores em detrimento de ganhos financeiros, como por exemplo ataques a população para evitar atividades comerciais, ou impedir o funcionamento de serviços básicos.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de (Krug *et al*, 2002).

Além de ser classificada enquanto sua tipologia, a violência também pode ser concebida de acordo com sua natureza de expressão, tendo ainda quatro divisões: abuso ou violências sexual, psicológicas, física e negligência ou abandono. A primeira, violência sexual é definida como a prática que,, através de violência física ou verbal, levam a vítima a realizarem atos sexuais, pornográficos ou eróticos. As agressões

psicológicas são concebidas como um tipo de agressão que acontece por meio da rejeição dentro de uma relação, agressões verbais por meio de palavras de humilhação, gestuais com a presença de um objetivo que possa causar aterrorizarão da vítima ou até mesmo impedi-la do convívio em sociedade. Já o abuso físico é marcado pela presença de atos físicos a fim de ocasionar lesões, feridas, incapacitações por meio da força contra alguém, podendo ocorrer em múltiplos espaços sociais. Por fim, a negligência, que é marcada pela ausência ou negação de cuidado ou atenção para pessoas incapazes, temporariamente ou não que precisam de algum tipo de suporte (Krug *et al*, 2002, Minayo, 2020).

Apesar de compreender que a violência é múltipla e sua percepção é alterada de acordo com a cultura e com o recorte temporal de um povo, a definição de uma tipologia, mesmo que não consiga contemplar todas as expressões que o fenômeno pode apresentar, auxiliam em sua melhor compreensão em nosso dia a dia, principalmente ao se buscar compreender o que pode ocasioná-la e, consequentemente, em medidas de enfrentamento para evitá-la (Krug *et al*, 2002).

Como já foi supracitado, a violência não se apresenta como um fenômeno novo cujas origens possuem causas que se relacionam com as esferas sociais, individuais e históricas, sendo expresso de maneira plural nos mais variados contextos, como por exemplo a escola. Dessa forma, no ambiente educacional, a violência que é vivenciada pelas comunidades perpassa os muros das escolas e se faz presente em seu cotidiano. Além de reproduzir, a escola também é capaz de gerá-la em diversas formas, graus e intensidades, se contrapondo a uma posição passiva nesse processo (Abramovay, 2012).

Para Espinosa (2002) e Viana (2002), a complexidade que o fenômeno possui também é proveniente das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos pois, é através das singularidades de cada relação construída socialmente, que se torna possível pensar as diferentes manifestações de violência. Dentre suas possíveis formas de expressão, além das que já foram apresentadas, podemos citar: a violência religiosa, racial, de gênero, moral, física, psicológica e até mesmo a violência econômica e política. É válido ressaltar que, as duas últimas manifestações aqui citadas ainda podem acontecer através de práticas que induzem os sujeitos a posições de submissão para manutenção da elite econômica, possuindo como bases o próprio sistema capitalista. Nesse modelo de violência, uma pequena minoria apodera-se de aspectos culturais, políticos, meios de comunicação e recursos com o

intuito de manutenção e reprodução de seu status social. Devido a isso, é comum a presença de conflitos, contradições e sofrimento entre as pessoas pois, o Estado, que tem por uma das suas finalidades garantir direitos básicos à população, acaba sendo violento ao explorá-los, desprezá-los e, consequentemente, promover exclusão econômica.

Já Souza (2008), ainda explica que o contexto moderno da sociedade propicia uma cultura de rápidas transformações, onde tudo se torna descartável e substituível em pouco tempo, onde a solidariedade é deixada de lado em detrimento do “ter”. Esse individualismo na busca da elevação da autoestima muitas vezes ainda propicia a desvalorização, depreciação e menosprezo ao outro, podendo então gerar um ambiente onde as relações construídas tendem a ser conflituosas, tensas e violentas. Com isso, a escola se torna um local onde essas relações sociais desiguais são reproduzidas e comportamentos, autoridades, formas de sentir, agir, valores e crenças são influenciados por uma pequena parte da população e, com isso, fomentam a desigualdade social.

De maneira geral, é possível identificar três tipos distintos de violência nas instituições de educação básica: à escola, na escola e da escola. A primeira, violência na escola se refere ao fenômeno que é produzido dentro do espaço, não estando ligado à sua função principal, que é educar, como por exemplo, a invasão da escola para a realização de um homicídio, ou seja, de fora para dentro. O segundo tipo, violência à escola, se refere a prática destinada ao ambiente escolar ou a àqueles que representam esse espaço, como por exemplo agressões físicas ou verbais aos professores, incêndios, degradação do espaço físico da escola e entre outros. Por fim, a violência da escola é a violência produzida pela própria escola de maneira simbólica ou por meio de práticas institucionais, como por exemplo a formas de tratamento violentas[2] (humilhação, ridicularização, inferiorização devido a capacidade cognitiva do aluno, atribuição de notas injustas, atos de racismo, sexismo, transfobia, gordofobia, lesbofobia dentre outros) (Charlot, 2002).

[2] Além das formas de violências citadas, o sociólogo francês Pierre Bourdieu debate dentro da escola a presença de mais uma violência intitulada por ele de violência simbólica. Para o autor, essa manifestação aconteceria quando as estruturas e estruturantes cumprem com o seu papel político e social de dominação e poder, contribuindo assim para a manutenção de uma classe social sobre a outra. Nessa perspectiva, a escola, ao cumprir com seu papel educacional, também exerceria violência simbólica ao estipular normas e regras para estudantes ou em suas práticas pedagógicas (Bourdieu, 1989).

Tal distinção se faz necessária pois “se a escola é largamente (mas não totalmente) impotente face à violência na escola, ela dispõe de margens de ação face a violência à escola e da escola” (Charlot, 2002, p.436). Assim, criar mecanismos de defesa dentro da escola também é propor condições para que esta desempenhe seu caráter educativo, que é formar pessoas para o exercício da cidadania, bem como desenvolver ações de enfrentamento a violência, tendo em vista que esta vem adquirindo novas formas de se expressar na sociedade.

Entretanto, é preciso ficar atento ao fato de que “As violências sociais que perpassam o contexto da instituição educativa e aquelas que são produzidas pelo próprio sistema, incidem diretamente sobre o clima escolar relacionando à questões presentes no seu cotidiano” (Abramovay, Figueiredo e Silva, 2021, p.38), ou seja, a forma como estudantes, professores e coordenadores experimentam aquele espaço, acaba influenciando seus comportamentos de maneira positiva ou não na instituição.

No caso do Brasil, situações de violência escolar têm chamado cada vez mais atenção, principalmente devido à grande quantidade de ocorrências nos últimos anos. Para se ter uma ideia do atual cenário desse fenômeno, entre os anos de 2022 e 2023, foram contabilizadas 49 mortes provenientes de ataques nas escolas em todo o país. Devido a isso e a grande influência das redes sociais nos ataques, diversas discussões ocorreram no Senado Federal, em busca de intervenções que levassem em consideração o fenômeno de maneira ampla, assim como na construção de políticas públicas para o seu enfrentamento (Mingote, 2024).

Dentre as intervenções realizadas, podemos citar a Operação Escola Segura, deflagrada em 5 de abril de 2023, pelo atual ministro da Justiça e Segurança Pública, Flávio Dino. A ação tem como objetivo a proteção de crianças e adolescentes e profissionais que atuam em instituições de ensino (Brasil,2023). Além disso, as ações também aconteceram nas mídias sociais com o mandato de exclusão de mais de 430 contas da rede social *Twitter,* atualmente X, e três contas do *TikTok,* pelo compartilhamento de *hashtags* que estimulavam ataques em escolas e conteúdos que despertavam medo na população (Capital, 2023). Por meio disso, em 16 de janeiro de 2024 foi instituída a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, através da Lei Nº 14.149, cujo principal objetivo é desenvolver ações de promoção e prevenção psicossociais nas escolas do país pela articulação da assistência social, educação e saúde (Brasil, 2024).

Além disso, após todos os ataques e notícias falsas espalhadas pela internet, foi proposta pelo Congresso Nacional em 2024 e sancionada em janeiro de 2025, pelo atual Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei de n° 15.100, que proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais na educação básica, pública e privada em todo o país (Brasil, 2025).

De acordo com a Lei, o uso do celular em sala de aula se restringe a apenas práticas pedagógicas e didáticas, com supervisão de um profissional de educação. A restrição do aparelho eletrônico também contempla o período de intervalo ou recreio, com exceção os casos de: acessibilidade, inclusão, necessidades particulares de saúde dos estudantes e a garantia fundamental de direitos (Brasil, 2025).

O documento ainda aponta que seu objetivo é proteger a saúde psíquica, física e mental dos estudantes brasileiros, cabendo à rede de educação e às escolas propor estratégias para abordar a temática. Além disso, o texto ainda prevê a criação de espaços de acolhimentos e treinamentos periódicos para a identificação, prevenção e suporte em casos de sofrimento psíquico e em sinais danosos pelo uso excessivo de telas (Brasil, 2025).

O fenômeno da violência nas escolas é um problema complexo, multifatorial e influenciado por diversos fatores presentes na sociedade. Para se propor estratégias de enfrentamento, é necessário pensar de maneira holística, levando em consideração a sociedade civil e toda a comunidade escolar, por meio de uma gestão democrática. Assim, é somente por esforços coletivos que conseguimos criar um espaço seguro, inclusivo, diverso e acolhedor, possibilitando que a escola se torne um local democrático, seguro e pacífico para todos (Brasil, 2023).

4. A CRIANÇA VAI À ESCOLA: A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como nos percebemos dentro de uma escola? Existe momento certo para iniciar o processo de escolarização? Quais as particularidades dos espaços educacionais que recebem crianças? Estamos formando professoras e professores capaz de cuidar e educar nossas crianças como deveriam? Valorizamos esses profissionais como merecem? Qual o papel da escola e da família na educação de crianças?

De acordo com as Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica a concepção atual que temos sobre creches e pré-escola teve forte influência das políticas de atendimento ao público infantil, levando em consideração as desigualdades presentes pela diferenciação de classes sociais, a partir do século XIX, muitas vezes ligadas aos órgãos de assistência social. Nesse período, a vinculação com espaços educacionais refletia diferentes visões sobre como educar crianças em espaços coletivos, onde o brincar era destinado para classes mais abastardas e o educar, direcionado ao desenvolvimento intelectual de famílias com maior classe socioeconómica. Além disso, essa diferenciação ainda era incentivada pela ausência de profissionalização e investimento público na área (Brasil, 2013).

Em 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, e influenciada pelos movimentos nacionais e internacionais pela luta por creches, surgiu uma nova concepção de infância ao romper com uma perspectiva assistencialista, e a abordando agora como um direito social da criança. A concretização desse movimento aconteceu por meio da Constituição de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, onde a educação infantil passou a ser dever do Estado, além de contar com a participação de movimentos comunitários, de redemocratização, onde participaram diversos grupos sociais. Com isso, creches e pré-escolas assumem um papel de preparação do educando para as próximas etapas escolares, fugindo de posições fragmentas e antagónicas de educação (Brasil, 2013).

É nesse contexto que a Lei de Diretrizes e Base (LDB) elucida que a educação escolar é composta pela educação básica e superior. A educação básica ainda é configurada por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, correspondentes a diferentes níveis de desenvolvimento educacional. No que diz respeito à educação infantil, esta é compreendida como a primeira etapa educacional na vida do estudante, cujo objetivo é a garantia do desenvolvimento integral de até

cinco anos. Esta ainda pode ser ofertada em creches ou pré-escola, seguindo as seguintes regras em comum:

> I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
> II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
> III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
> IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
> V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda vai além, ao apontar a educação infantil como um importante marco para o desenvolvimento da criança, já que este processo de escolarização representa, muitas vezes, o primeiro momento de ruptura que a criança possui com seus familiares e o acesso a socialização com outras crianças de sua faixa etária. Nessa etapa educacional, cuidado e educação acabam desempenhando uma relação indissociável, onde as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras, atuam principalmente como forma de complementar a educação familiar, ampliando o mudo de experiências, habilidades e conhecimentos das crianças (Brasil, 2018).

Nessa etapa, as crianças que compões a educação infantil se encontram em um momento específico de aprendizagem, permeadas pelas singularidades de cada contexto sociocultural dos quais são provenientes. Independentemente das condições socioeconômicas, físicas, étnicas-raciais, linguísticas, religiosas, culturais e dentre outras, as crianças requerem cuidados especiais, tendo em vista que encontram-se em um período que a criatividade deve ser estimulada através de brincadeiras e práticas pedagógicas guiadas pelos seus educadores.

Em busca de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento nessa faixa etária, torna-se indispensável o compartilhamento de responsabilidades entre escola e família, além do diálogo entre esses dois campos da vida do estudante. Além disso, deve-se ficar atento para conhecer, trabalhar e valorizar os aspectos culturais e plurais presentes na família e na comunidade que a criança está inserida (Brasil, 2018).

Com isso, levando em consideração a importância de tais práticas pedagógicas, assim como as competências gerais para Educação Básica da BNCC, são propostos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para Educação

Infantil, cujo objetivo é assegurar as condições para que as crianças aprendam. Além disso, os direitos ainda se configuram como um convite para que elas possam desempenhar um papel ativo para aprender, possibilitando a reflexão sobre quem são, as pessoas que estão ao se redor, a natureza e o mundo (Brasil, 2013).

Com isso posto, a BNCC aponta como direitos da aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil:

> **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
> **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
> **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
> **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
> **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
> **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017, p. 38).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento concebem a criança como um ser ativo, reflexivo e crítico em seu processo educacional, mas não a limita como algo que aconteça de maneira espontânea e natural. Em sua concepção, é necessário que haja a intencionalidade educativa, ou seja, que o educador, em suas práticas educativas, estimule ao educando conhecer a si, ao outro e sua relação com a natureza (Brasil, 2017).

5. PERCURSO METODOLÓGICO PARA A COMPREENSÃO DA AMOROSIDADE

5.1 Tipo de Pesquisa

De acordo com Carvalho *et al.* (2019), a pesquisa pode ser compreendida como o conjunto de ações que seguem procedimentos e etapas previamente definidas por um método com base na racionalidade, onde objetiva-se respostas ou resultados para uma determinada problemática. Para Gil (2002), a pesquisa deve acontecer quando as informações sobre uma determinada temática são suficientes ou quando estas não são adequadas para o que se tem como problema.

Gil (2002, p.17) ainda vem pontuar que

> A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Devido a diversidade de contextos e finalidades para a pesquisa, esta acaba apresentando diferentes métodos para sua execução. Entretanto, apesar dessa pluralidade de possibilidades, todas as pesquisas apresentam algo em comum: a busca por conhecimento ao se aproximar do fenômeno estudado e com isso pensar e/ou propor alternativas para a lacuna do conhecimento. Assim, a pesquisa pode ocorrer em diferentes espaços, sendo necessário ao pesquisador responsável optar por quais métodos e procedimentos mais adequados para responder a sua pergunta de partida (Carvalho *et al.* 2019).

Partindo do pressuposto dos múltiplos espaços em que a pesquisa científica pode acontecer, o presente estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, por meio de uma intervenção em educação. A escolha metodológica do estudo ocorreu visando a produção de uma intervenção em um espaço formal de educação, bem como compreender as percepções das categorias de análise (Quadro 02) para os participantes.

Quadro 02: Categorias de Análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE	ENFOQUES DA PESQUISA	AUTORES
Amorosidade	Concepção política do amor na educação	Maturana (2004, 2002, 2001), Marcondes (2002), Leal (2002), Hooks, (2019, 2021), Freire, (1997,1987,1967).

Violência na escola	Relação assimétrica de poder com uso intencional da força	Hooks (2021), Souza (2008) Espinosa (2002).
Educação Infantil	Primeira etapa do processo educacional	LDB (1996), BNCC (2018)

Fonte: Pesquisa, 2024.

Ainda no tocante ao percurso metodológico, Flick (2013) vem apontar que a pesquisa qualitativa surge como uma possibilidade de pesquisa em que a relação com o campo, através da subjetividade do pesquisador e do pesquisado, compõem a produção de conhecimentos. Aqui, o que se busca é apresentar a perspectiva que o participante possui e a diversidade dos significados sociais e subjetivos que podem estar permeados nessa análise.

Para o autor, a pesquisa qualitativa ainda leva em consideração três aspectos em sua abordagem: o primeiro, os significados subjetivos produzidos pelo participante, ou seja, a compreensão do participante sobre o que está sendo estudado; os significados latentes que se relacionam com o que está sendo pesquisado. E, por fim, o contexto que o participante relata sua experiência, compreendendo as questões sociais e culturais que o fenômeno estudado ocorre (Flick, 2013).

Já Minayo (2002, p. 25-26) ainda vem destacar que

> A pesquisa qualitativa responde a questões particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para a autora, a pesquisa qualitativa ainda se complementa à metodologias quantitativas, já que seus dados acabam se fundamentando em uma visão ampla do fenômeno estudado e, possibilitando ainda, a diminuição de possíveis dicotomias, estando em sua natureza sua principal diferença (Minayo, 2002). Como vantagem, Flick (2013, p. 25) vem salientar que a pesquisa qualitativa apresenta “[...]uma análise detalhada e exata de alguns casos pode ser produzida, e os participantes têm muito mais liberdade para determinar o que é importante para eles e para apresentá-los em seus contextos”.

No que diz respeito a intervenção na escola, Pereira (2019) aponta que esse

tipo de metodologia busca incorporar os saberes da educação como um todo através da produção de conhecimentos implicados, levando em consideração saberes, conhecimentos e práticas profissionais; que envolvem escolas ou espaços não formais de educação. Ainda nessa perspectiva Galvão e Galvão (2017), elucida que essa abordagem metodológica é uma forma de ouvir e aprender a conviver com aquilo que é diferente, onde cada acontecimento pode se tornar material de análise da pesquisa pelos mais variados atores que compõem esse espaço.

Pereira (2019) ainda vem apontar a diferenciação entre pesquisa de intervenção em educação e pesquisa-ação, já que ambas possuem procedimentos metodológicos próprios e sua análise depende da área de conhecimento e do direcionamento dado pelo pesquisador. A pesquisa intervenção assume multirreferenciais para seu aparato metodológico e epistemológico, para abordar pesquisas que são aplicadas no contexto educacional, compreendendo esse espaço como um todo para conhecer suas especificidades, contradições e possibilidades de intervenção.

Esse modelo de metodologia possibilita a mudança social, tendo em vista que ela se fundamenta em prol de causas sociais como racismo, feminismo, da comunidade LGBTQIA+; psíquicas, educativas dentre outros; se fazendo presente ainda nos mais variados campos de conhecimento como psicologia, sociologia, assistência social. Seu objetivo é produzir o conhecimento de que a teoria e a prática sempre caminhem juntas, transformando a sociedade e a educação (Pereira, 2019).

É nesse sentido que Galvão e Galvão (2017) vem apontar que a intervenção surge como percurso metodológico alternativo ao propor ações que discutam temáticas dentro do campo que muitas vezes não são abordados no campo da educação. Então além de trazer toda a temática proveniente da intervenção, ainda é possível compreender como comportamentos, sentidos e significados são produzidos dentro desse espaço.

> [...] A opção pela pesquisa-intervenção se dá na medida em que o pesquisador percebe que ela oferece a oportunidade de atuar diretamente no campo da pesquisa, estabelecendo/criando práticas/dispositivos que se constituem em acontecimentos diferenciadores, com grande potencial de análise. Sendo este um ponto fundamental considerando a situação de subserviência/utilidade que, historicamente, envolve as relações institucionais (Galvão, Galvão; 2017, p. 62).

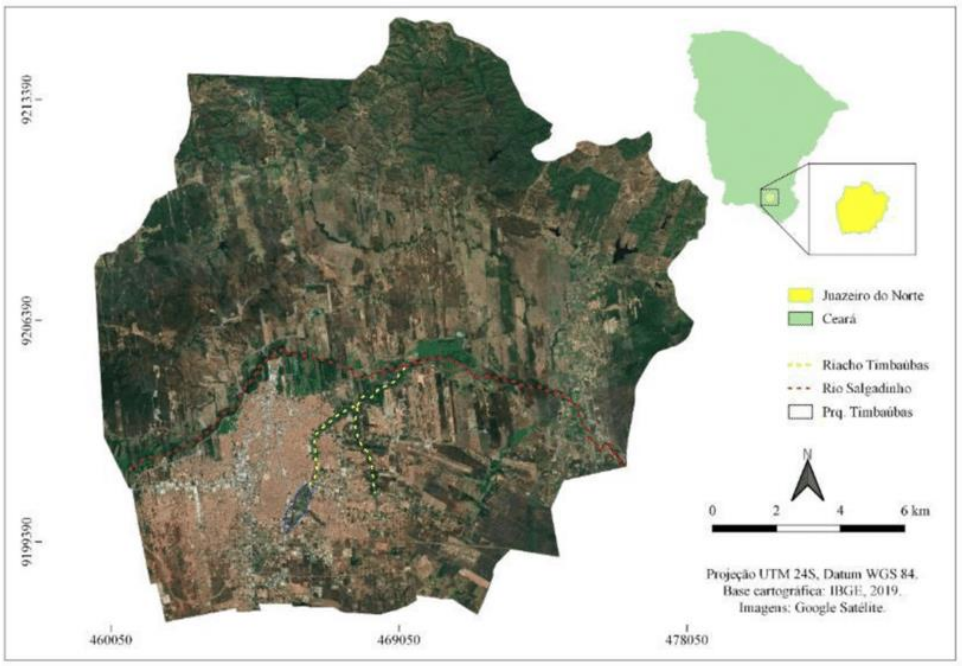
O pesquisador que, ao mesmo tempo que inicia e recebe essas práticas,

interfere e se altera também com as transformações da realidade. É nesse encontro que acontece a convergência de diversos conhecimentos, sendo necessário adotar uma postura reflexiva, incentivadora ao debate e histórias vivenciadas pelas pessoas e, consequentemente, propondo novas formas de socializar esses achados, não restringindo apenas à coleta de informações sobre o contexto e realidade dos participantes (Galvão, Galvão; 2017).

5.2 Localização da área em estudo

A presente pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil (E.M. E. I.) Professora Francisca Letícia do Amaral Brasileiro, localizada em Juazeiro do Norte-CE. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a cidade possui como área territorial 258,788km², com população estimada pelo censo de 2022 de aproximadamente 286.120 pessoas e densidade demográfica de 1.105,62 km² por habitante. Está localizada na mesorregião Sul Cearense e microrregião Cariri, possuindo como área da unidade territorial 258,788 km², com região de influência a cidade de Fortaleza-CE (IBGE, 2023). Abaixo, segue localização a territorial da cidade:

Figura 01: Mapa da localização de Juazeiro do Norte-CE



Fonte: Freitas *et al* (2023).

No ano de 2021, a cidade de Juazeiro do Norte apresentava 1,8 salário-mínimo como média mensal da população e proporção de 20,85%, estando em 34º e 13º lugar de 184 municípios quando comparado aos demais do Estado do Ceará, e ocupando a posição 3288 e 1425 de 5570 cidades, quando comparada a nível Brasil, respectivamente. Na educação, no ano de 2010 apresentava taxa de 97,3% para escolaridade de 6 a 14 anos, estando 103º de 184 municípios. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano de 2021, a cidade apresentava 5,4 como índice para os anos iniciais do ensino fundamental e 5,1 para os anos finais, ambos da rede pública (IBGE, 2023).

Dentro desse patamar, o local escolhido para a realização da pesquisa é uma escola municipal de educação integral[3], localizada Bairro São José, tendo como Ato de criação a Lei 4.322 de 22 de maio de 2014. Após uma reforma na estrutura física para melhor atender aos estudantes no ano de 2022, a instituição foi reinaugurada em 2023 e segue em pleno funcionamento até o presente momento em conformidade com a legislação que governa a educação infantil brasileira (PPP,2024).

Atualmente, a escola funciona em tempo integral e no ano de 2024 possui uma diretora, coordenadora pedagógica e secretária, 25 (vinte e cinco) professoras e 29 (vinte e nove) funcionários, distribuídos entre merendeiras e auxiliares, cuidadoras, auxiliares de desenvolvimento infantil, auxiliar de secretaria, auxiliar de serviços gerais e porteiro; com cargos temporários e efetivos (PPP,2024).

Em relação aos seus estudantes, a instituição possui 200 (duzentos) estudantes matriculados, distribuídos em 10 (dez) salas, provenientes do bairro São José e bairros circunvizinhos. As turmas são divididas em: Infantil II (turma A), Infantil III (turma A/B), Infantil IV (turma A/B/C) e Infantil V (turma A/B/C). Os estudantes são provenientes de famílias com diferentes poderes aquisitivos e culturais que, devido ao trabalho dos pais, geralmente acabam optando por uma escola em tempo integral para seus filhos (PPP,2024).

A escolha pela referida escola aconteceu devido a faixa etária das crianças apresentarem estruturas cognitivas que estão em desenvolvimento, bem como estão em processo de estruturação de conceitos sobre padrões sociais comportamentais

[3] A carta de anuência da escola participante não foi colocada nos anexos da dissertação de forma proposital, visando à preservação da instituição, das professoras e dos estudantes que participam da pesquisa.

que são como corretos ou inadequados. Além disso, de acordo com o relato do núcleo gestor e de algumas docentes, a instituição já vivenciou casos de violência contra professoras tanto por parte da comunidade externa quanto de pais e responsáveis de estudantes. Também foram relatadas situações de comportamentos agressivos entre os estudantes em sala de aula como mordidas, chutes e tapas.

Outro ponto que corroborou para a escolha da instituição diz respeito ao bairro em que a escola está situada. De acordo com o relato das participantes, o espaço apresenta alto índice de vulnerabilidade social, sendo observado: pessoas desempregadas, que fazem uso de álcool e outras drogas, roubo, assassinatos e dentre outros.

Com isso, foi realizada uma visita a instituição onde foi apresentada a proposta de pesquisa, seus objetivos e atividades a serem desenvolvidas com professoras e com os estudantes. O núcleo gestor se demonstrou disponível e colaborativo com a realização da pesquisa, sendo as intervenções realizadas durante o segundo semestre do ano de 2024.

5.3 Participantes da Pesquisa:

Visando uma melhor compreensão das categorias de análise da pesquisa, os sujeitos das pesquisas são compostos por estudantes, professoras e núcleo gestor da escola. Devido à idade das crianças que frequentam a instituição, bem como a proposta de encontros temáticas utilizadas pela pesquisa, optou-se por trabalhar com as turmas do Infantil V. A presente escolha se deu pela idade dos estudantes apresentarem uma maior maturidade para a compreensão das categorias de análise estudadas e já estarem em uma faixa etária que estão iniciando o processo de alfabetização.

Ao todo, a intervenção visava ser realizada com o total de dezesseis participantes. Destes, doze seriam estudantes do Infantil V, escolhidos de maneira proporcional por turma e por gênero, ou seja, quatro estudantes por sala, sendo duas meninas e dois meninos visto a existência de três turmas do Infantil V na escola. As demais participantes da pesquisa seriam compostas pelas três professoras das respectivas turmas participantes da pesquisa e uma representante do núcleo gestor da instituição.

Para isso, foi realizado um primeiro contato com as docentes e com o núcleo

gestor através de uma reunião previamente agendada pela direção da escola para a realização do convite das participantes. No referido encontro, foi realizada a apresentação da pesquisa, seus objetivos, a quantidade de encontros e como ocorreria a contribuição de cada participante. Além disso, foi possível tirar dúvidas e realizar a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com isso, a amostra final de professoras e núcleo gestor foi de três participantes, onde apenas as docentes aceitaram participar da pesquisa.

Foram adotados os seguintes critérios de inclusão e exclusão para os participantes: critérios de inclusão para professoras e núcleo gestor: a) ser professora do Infantil V da escola; b) lecionar nas turmas do Infantil V que terão crianças participando dos encontros da pesquisa; ou fazer parte do núcleo pedagógico da escola. Como critérios de exclusão para professoras e núcleo gestor: a) estar afastada da escola por motivo de férias ou licença de saúde.

Para a seleção das crianças, foi encaminhado o TCLE para os pais e responsáveis que estavam de acordo com os critérios de inclusão da pesquisa, além do convite para a participação de uma reunião na escola. Entretanto, após esse processo, foi recebido apenas a devolutiva de 12 doze pais, número mínimo de participantes proposto pela pesquisa, o que impossibilitou a realização do sorteio para a participação dos estudantes.

Após isso, foi realizado um encontro presencial com todas as crianças que tiveram autorização por escritos dos pais para a apresentação do termo de assentimento da pesquisa. Ne momento, foi explicado a atividade adequando os termos da pesquisa para sua faixa etária. Em seguida, foi solicitado a participação e aceite dos participantes através do seu consentimento com um “X” no referido documento.

Os critérios de inclusão utilizados para compor a amostra de estudantes foram: a) estar devidamente matriculado no Infantil V durante a realização da pesquisa; b) ter mais de 75% de frequência na escola; c) estar com matrícula ativa durante o ano de execução da pesquisa. Critérios de exclusão para estudantes: a) ter feito matrícula no ano de execução da pesquisa b) não participar de 75% dos encontros realizadas.

Ao término dos encontros, a pesquisa contou com uma perda amostral de uma criança que não conseguiu participar de 75% dos encontros. Assim, o número total de participantes para a realização da análise de dados foi composto por 11 onze

estudantes, sendo 5 meninos e 6 meninas.

Visando a preservação dos sujeitos da pesquisa e seguindo os procedimentos éticos adotados pela mesma, optou-se por atribuir o nome de uma brincadeira infantil para cada participantes de maneira aleatória, conforme quadro abaixo:

Quadro 03: Anonimização dos Participantes

Participante da pesquisa	Brincadeira associada
Professora 1	Ciranda
Professora 2	Pega-Pega
Professora 3	Amarelinha
Estudante 1	Pula-corda
Estudante 2	Telefone sem fio
Estudante 3	Passa anel
Estudante 4	Pião
Estudante 5	Pega-varetas
Estudante 6	Cabra-cega
Estudante 7	Elástico
Estudante 8	Corrida de saco
Estudante 9	Bambolê
Estudante 10	Carrinho de rolimã
Estudante 11	Peteca

Fonte: Pesquisa, 2024.

5.4 Coleta de dados e registo de informações

A coleta de dados corresponde aos caminhos percorridos no campo da pesquisa para apreender as informações necessárias para a compreensão do objeto de estudo. Dessa forma, a presente pesquisa utiliza encontros temáticos com o intuito de aproximar as categorias de análise dos participantes e, assim, compreender suas percepções sobre a referida temática.

Em busca de uma melhor estruturação dos procedimentos de coleta de dados, os encontros foram sistematizados de forma que fosse possível compreender as percepções das professoras e estudantes sobre as temáticas da amorosidade e da violência escolar. Para isso, foram realizadas o total de seis encontros temáticos, sendo a primeira e última direcionada às docentes, e demais encontros realizados com os estudantes. A organização dos encontros ocorreu de maneira sequencial e

continuada, ou seja, o que havia sido abordado em um encontro foi dado continuidade junto às metodologias utilizadas no momento seguinte. Com isso, segue quadro com as principais informações de cada encontro:

Quadro 04: Encontros realizados na escola

Encontro	Proposta	Objetivo	Participantes
Encontro 1 - Chuva de ideias	Apresentação da proposta do projeto às professoras, o conceito de amorosidade e posteriormente foi realizado um levantamento das potencialidades e vulnerabilidades presentes na escola no enfrentamento a violência.	Compreender as percepções das professoras a respeito das potencialidades e vulnerabilidades encontradas na escola no tocante a violência escolar	Professoras
Encontro 2 - Conhecendo a violência através da contação de histórias	Realização de uma contação de histórias através do livro “O que não cabe no meu mundo: crueldade”, de Fábio Gonçalves Ferreira e assim foi apresentado o conceito de crueldade/violência.	Compreender como os estudantes entendem a violência através da contação de história	Estudantes
Encontro 3 - Percebendo a violência no meu dia a dia	Através do conceito de violência apresentado anteriormente na contação de história, as crianças construíram com massinha de modelar uma situação que presenciou a violência em seu bairro, em sua família ou na sua escola.	Identificar como as crianças percebem situações de violência no ambiente familiar e na escola	Estudantes
Encontro 4 - Caixinha da violência	Foi lembrado que o Crudêncio (personagem do livro utilizado na contação de história) vive em nossos corações, e devido a isso, podemos acabar sendo violentos. Posteriormente, os estudantes desenharam uma situação em que se perceberam sendo violentos e compartilharam com a turma. Após isso, o desenho foi dobrado e depositado na “caixinha da violência”, visando a não repetição desse comportamento.	Identificar situações em que o estudante foi violento na escola ou no ambiente familiar	Estudantes
	Conforme exposto na contação de história, foi lembrado as crianças que uma		

Encontro 5 - Reconhecendo sentimentos em situações de violência	das fraquezas da crueldade é o amor e, em seguida, apresentada a música “O amor é tudo de bom” do Mundo Bita e Emicida. Posteriormente foram apresentadas imagens que representam uma emoção, nas quais as crianças as identificaram e reconheceram quais são percebidas em situações de violência.	Compreender quais sentimentos são usadas no enfrentamento a violência	Estudantes
Encontro 6 - Como a escola enfrenta a violência?	Foram apresentados os dados obtidos com os encontros realizadas pelos estudantes as professoras da escola e assim compreender quais medidas de enfrentamento a violência são desenvolvidas em seu Projeto Político Pedagógico	Identificar estratégias usadas no enfrentamento a violência pelas escolas e que estão presentes em seu Projeto Político Pedagógico	Professoras

Encontros adaptados através de Pinheiro *et al*. (2018), Balduíno e Cunha (2015), Santos e Fernandes (2021); Pontes *et al* (2023).

Os encontros com as professoras aconteceram às quintas-feiras, no período da manhã, nos dias 22/08/2024 e 19/09/2024, na sala dos professores da instituição. A escolha dos dias e horários foi feita por conveniência das participantes, já que estas estariam em horários de planejamento, não sendo necessário se ausentar da sala de aula. Cada encontro teve duração média de 1 hora.

Já os encontros com os estudantes aconteceram no período da tarde, nos dias 27/08/2024, 28/08/2024, 02/09/2024 e 03/09/2024. As datas e horários foram sugeridas em acordo entre as professoras do Infantil V, por ser um horário que, a retirada dos estudantes não traria um impacto pedagógico na rotina escolar. Os encontros ocorreram na sala dos professores, que foi cedida para a realização da pesquisa. Cada encontro teve duração média de 2 horas.

Para o registro das informações coletadas, foi utilizado como estratégia o uso do diário de campo, sendo realizado após a finalização de cada encontro com as principais informações dos participantes e as impressões do pesquisador sobre o que foi vivenciado.

As informações registradas no diário configuram-se como uma forma de diálogo do pesquisador com ele mesmo e com o que está sendo pesquisado, saindo de uma esfera de meras anotações, mas servindo como um diário de bordo, onde é

descrito sentimentos, percepções, valores e compreensões dos participantes sobre o que está sendo abordado.

No que diz respeito a essa forma de registro de informações, Medrado, Spink e Méllo (2014), apontam que o diário de campo é uma importante ferramenta na produção de narrativa. Suas anotações, que podem ser sistemáticas ou não, apresentam-se como ferramenta de pesquisa, sendo capaz ainda de fomentar discussões e análise de como esses registros estão sendo produzidos e vividos em campo.

Nessa perspectiva, Martins (2022, p.56) vem elucidar ainda que

> [...] um diário de campo que contém tudo o que é importante para os participantes e o que parece importante para o próprio observador. As notas do diário de campo devem ser feitas imediatamente após a observação, ou o mais breve possível. Alguns pesquisadores mais experientes preferem, durante o processo de observação, fazer apenas anotações simples para, mais tarde, ampliá-las detalhando os diferentes aspectos que foram observados.

Nas anotações do diário de campo abre-se um fluxo para descrever o que foi vivido. Aqui, o pesquisador rompe com uma ideia contemplativa do seu objeto de estudo para uma posição ativa, onde intencionalidades materializadas de conceitos são registradas. As anotações produzidas ainda auxiliam o pesquisador na compreensão dos fatos interpretados e implicados para sua compreensão (Medrado, Spink, Méllo; 2014).

É nelas que são registradas o que aconteceu, quando o fato ocorreu, quem disse, o que foi dito, como isso aconteceu, em relação ao que, se teve alguma mudança no contexto. Ou seja, uma descrição da experiência vivida que fomente as interpretações do pesquisador em um outro momento sobre aquilo que estava sendo observado (Martins, 2022).

5.5 Aspectos Éticos

A presente pesquisa ocorreu após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Regional do Cariri (URCA), através do CAAE: 79045524.9.0000.5055 e número do parecer: 6.841.511, conforme as exigências das resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Todos os procedimentos metodológicos, compostos por seis encontros e riscos, descritos como mínimos e que podem ser caracterizados por: constrangimento, vergonha em participar das atividades, choro, não ter respostas ao que é perguntado

e ausência de sigilo na pesquisa, foram descritos no TCLE por parte das professoras e no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e TCLE para responsáveis por menores. A apresentação aconteceu de maneira presencial, sendo a linguagem utilizada adequada a cada público, visando uma melhor compreensão dos procedimentos utilizados e com isso não interferindo na decisão de participação do estudo.

Os participantes ainda estavam cientes de que, caso algum encontro trouxesse desconforto ou precise ser interrompido, o pesquisador se responsabilizará por realizar o acolhimento imediato e, havendo necessidade de algum tipo de acompanhamento em decorrência da pesquisa, este seria direcionado a Clínica Escola de Psicologia do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (Unileão), em Juazeiro do Norte-CE.

Todas as informações coletadas durante os encontros foram utilizadas somente para esta pesquisa. As respostas coletadas são confidenciais e o nome do participante não aparecerá nos registros feitos nem quando os resultados forem apresentados. Entretanto, para melhor sistematização das informações produzidas, será atribuído a cada participante o nome de uma brincadeira infantil. O pesquisador ainda é encarregado pela manutenção do banco de dados em arquivo sigiloso, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de cinco anos. Após o término desse prazo, o arquivo ou documentos serão destruídos/inutilizados.

Além disso, todos os participantes tiveram o direito de optar por não participar ou desistir da pesquisa a qualquer momento de sua realização, e sem nenhum prejuízo para sua integridade como estudante, pessoa ou profissional da referida instituição.

6. A AMOROSIDADE E A VIOLÊNCIA ESCOLAR: PERCEPÇÕES E VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente capítulo é dividido em sete subtópicos, sendo os seis primeiros tópicos correspondentes os encontros realizados com os participantes da pesquisa e o último destinado a apresentação do produto educacional. Os resultados dos encontros realizados com as professoras e com os estudantes foram sistematizados em um documento Word em formato de diários de campo, sendo delimitado como unidades de análise: a amorosidade, violência escolar e a educação infantil.

Para isso, foi realizada a transcrição detalhada da intervenção, levando em consideração não apenas os registros realizados e discursos produzidos pelos participantes, mas também a forma como foram expressos e o contexto social a qual esse sujeito faz parte. Em seguida, foi feita uma leitura aprofundada de todo o material obtido nos encontros e dos diários de campo, na busca de uma melhor identificação das categorias analisadas pela presente pesquisa.

Para facilitar esse processo, optou-se por apresentar a intervenção pela ordem cronológica que foi realizada na escola e com os participantes e, posteriormente, foram sistematizados de forma que fosse possível compreender entre discurso e vivência, semelhanças e diferenças apresentados pelos participantes da pesquisa. Por fim, o resultado da análise será apresentado a seguir.

6.1: Chuva de ideias:

O primeiro encontro aconteceu com as docentes na sala dos professores, local escolhido por elas e em acordo com a coordenação da escola para a realização dos encontros. Na ocasião, iniciei o momento me apresentando novamente, o tema da pesquisa que estava desenvolvendo e expliquei o conceito de amorosidade, tendo como referencial teórico os autores bell hooks e Paulo Freire.

Em seguida, lembrei que o momento era para a valorização de suas vivências e experiências como docentes, não havendo resposta certa ou errada. Além disso, tudo que fosse conversado no momento iria ser mantido em sigilo entre as pessoas que estavam ali presentes e, caso elas tivessem alguma dúvida ou não se sentissem confortáveis para responder alguma pergunta, poderiam sinalizar ao facilitador do momento para as orientações necessárias acerca dos seus questionamentos.

Como forma de aproximação das professoras, solicitei que elas se apresentassem, falassem sobre sua formação e o tempo que estavam na instituição. Em seguida, para uma melhor compreensão das categorias de análise da pesquisa, foram realizadas algumas perguntas disparadoras através de um roteiro de entrevista[4] em busca de compreender suas percepções sobre o conceito de violência, se elas conheciam ou já tinham sido vítimas de algum caso de violência escolar na instituição que lecionam ou em outra escola que já trabalharam, e as potencialidades e vulnerabilidades da escola em relação a violência. Além disso, também foi possível compreender suas percepções sobre o conceito de amorosidade, como elas percebem o amor na relação com os estudantes e entre eles, e se seria possível utilizar a amorosidade no enfrentamento a violência.

No que diz respeito a violência escolar, todas as participantes relataram que, de alguma forma, já presenciaram ou já foram vítimas de violência. Durante o encontro, as participantes contaram seis situações diferentes de violências divididas em: dois casos citados envolveram familiares na escola, uma das situações em que as crianças eram violentas com os colegas de salas, um caso em que alunos agrediram fisicamente as professoras, um caso de uma estudante que chegava na escola com sinais que se assemelhavam a marcas de agressões físicas e uma situação com ameaça de morte.

Em relação aos casos envolvendo a família, foram relatadas pelas professoras duas situações distintas onde os familiares dos estudantes acabaram apresentando comportamento violentos na escola e com funcionários e professoras da escola, ou seja, a escola se tornou um dos espaços em que a violência foi expressa.

O primeiro relato apresentado pelas participantes havia acontecido recentemente, onde um pai tentou invadir a escola para ver sua filha, pois sua ex-esposa havia imposto uma medida protetiva contra ele[5]. Por ter seu acesso negado pelos funcionários, ameaçou o porteiro e a diretora da escola, afirmando que iria “pegá-lo” em um outro momento. Disse ainda que iria pular o muro e causou um grande alvoroço na instituição, sendo necessário chamar a polícia para acalmá-lo e retirá-lo do local.

[4]O roteiro de entrevista realizado com as professoras está disponível nos apêndices da dissertação.
[5]O recorte temporal e o nome dos envolvidos no relato fornecido pelas participantes não foram incluídos na dissertação de maneira intencional, visando a preservação e segurança de todos os envolvidos nos acontecimentos narrados.

A segunda situação relatada foi de um pai que chegou alcoolizado para pegar a filha com a professora Ciranda. Devido a ingestão de álcool, ele acusou a docente de agredir sua filha, falando que ela a teria empurrado, causando uma situação constrangedora na frente de outros estudantes. A situação somente foi contornada devido a uma cuidadora que estava próximo ao local que, vendo como a situação estava se agravando, informou ao pai que a criança havia caído e a professora tentou apenas ajudá-la. Elas acabaram se retirando do local às pressas, com receio que algo pior poderia acontecer.

No que diz respeito aos relatos de agressões de estudante a outras crianças, as participantes relataram que já presenciaram diversas situações de agressões físicas na escola, mas uma foi marcante. Contam que a instituição já recebeu duas irmãs gêmeas e era comum situações em que uma criança agredia a outra. As agressões eram tantas que, chegou ao ponto de ser sugerido pelas professoras que as meninas estudassem em salas separadas, visando a segurança física da aluna que estava sendo agredida e a mudança de comportamento da criança que agredia.

Em relação a agressões físicas contra as professoras, as participantes relataram uma situação em que o aluno apresentava constantemente comportamentos violentos, quebrando vidros na escola, derrubava as cadeiras da sala e empurrava os demais estudantes. Além disso, houve momentos em que o aluno chegava à escola com tanta revolta que chegava a bater e chutar a professora em sala de aula, fazendo com que esta chegasse a chorar.

Também foi relatado o caso de uma estudante que apresentava diversos tipos de machucados, que se assemelhavam a marcas de agressões físicas. A aproximação com a estudante era difícil, principalmente quando a professora tentava demonstrar algum tipo de comportamento de afeto com a criança.

O último caso pontuado pelas participantes foi um caso de ameaça de morte a docente. De acordo com o seu relato, a situação aconteceu durante o desfile cívico de 7 de setembro, onde uma mãe, sob o efeito de drogas, pensou ter deixado sua filha com a professora Pega-Pega. Ao final do momento, ao questionar a docente sobre sua filha, foi informada que havia a deixado com outra pessoa e ela não sabia onde a criança estava. Posteriormente, a aluna foi encontrada pela mãe, pois estava sob os cuidados de outra professora.

No dia seguinte, mesmo a situação tendo sido resolvida, a mãe da estudante foi até a escola com o objetivo de matar a professora, não sendo o ato realizado devido

a uma outra funcionária, que presenciou a situação e acabou a enfrentando-a e expulsando da escola com uma vassoura. Durante muito tempo, a professora precisou entrar e sair da escola com a presença de outra pessoa, com medo de ser agredida novamente. A situação só foi solucionada algum tempo depois, quando a mãe foi presa e a aluna precisou ir para uma casa abrigo.

De acordo com Brasil (2023), a escola é um lugar fundamental para construção de relações sociais e exercício da cidadania. Entretanto, por ser um espaço plural, acaba sendo influenciada por fatores políticos, sociais, tecnológicos e econômicos. Devido a isso, os vínculos estabelecidos nem sempre são harmônicos, podendo então gerar conflitos e situações de violência escolar.

> Os ataques contemporâneos às escolas exibem uma série de elementos que se combinam em sua constituição. Entre eles, a motivação quase sempre se fundamenta no desejo de vingança e ressentimento em relação à sociedade e ao ambiente escolar. A busca por notoriedade também está presente, manifestando um desejo desenfreado de reconhecimento público por parte dos perpetradores, que veem os ataques escolares como uma maneira de obter atenção social [...] (Brasil, 2023, p.18).

Com isso posto, os casos citados pelas participantes configuram-se como violência física, sendo ainda classificados por Charlot (2002) como violência à escola, onde os atos violentos no espaço físico da escola acabam afetando os profissionais que compõem esse espaço, nesse caso, as professoras.

Após a apresentação dos relatos, as participantes foram questionadas sobre quais as suas percepções sobre as vulnerabilidades e potencialidades que a escola possui no tocante a violência escolar, sendo estes apresentados através do quadro abaixo:

Quadro 05: Vulnerabilidades e potencialidades percebidos pelas professoras

Vulnerabilidades	**Potencialidades**
A comunidade em que a escola está inserida	Olhar humanizado das professoras em relação às crianças.
Moradores do bairro presos	Diálogo através de rodas de conversa abordando temas como: respeito, conscientização do toque permitido, que todos são amigos.
Crianças que presenciam a venda de drogas em suas residências.	Humanização para a diversidade
Famílias economicamente vulneráveis	Tentar levar o que muitas vezes é negado pela família
A localização em que a escola está inserida ano bairro	Transmitir afeto para a criança
Assaltos próximo a escola	Suporte da coordenação da escola
	Trabalhar com músicas, brincadeiras e histórias que dão ênfase a valores
	Trabalho com o toque com crianças autistas para

	a redução de comportamentos violentos

Fonte: Ciranda; Pega-Pega; Amarelinha, 2024.

Conforme apresentado no quadro, é possível perceber que as vulnerabilidades apresentadas pelos participantes estão relacionadas a questões externas da instituição, ou seja, fora do ambiente escolar; mas que influenciam diretamente no comportamento dos educandos e na rotina da escola. Já as potencialidades citadas e que podem auxiliar no enfrentamento à violência, diz respeito principalmente às relações que são construídas entre professoras, estudantes e a coordenação da escola, assim como em práticas pedagógicas que estimulam a criticidade, diversidade, humanização e empatia dos estudantes.

Após o processo de identificação das potencialidades e vulnerabilidades à violência escolar, foi perguntado as participantes, em sua prática docente, como elas compreendiam à amorosidade. A participante Pega-Pega apontou que se identifica como o ato de acolher, de ter afeto pelos estudantes, se colocar no lugar dele por sua família. É se fazer presente para eles. Amarelinha conta que, para ela, a amorosidade seria quando os estudantes conseguem fazer aquilo que havia sido orientado em sala, demonstrar preocupação com um colega, ajudar quando algo acontece, pegar água quando alguém se machuca. Já Ciranda apresentou uma concepção de amorosidade ligada a capacidade de semear as relações, ensinamentos, empatia. É ter um olhar humanizado sobre as pessoas.

De acordo com as participantes, a amorosidade também é percebida na relação construída entre elas e as crianças, assim como os estudantes entre si. As participantes Pega-pega e Amarelinha chamam atenção para o fato de que, na educação infantil, as emoções são vivenciadas de forma intensa pelas crianças. Em momentos de conflitos, é possível perceber uma raiva acentuada, muitas vezes preocupando as professoras. Entretanto, pouco tempo depois, já é possível perceber uma mudança de comportamento, principalmente quando as crianças começam a brincar juntas. Essa amorosidade também é percebida pela participante Ciranda nas relações mais próximas que eles constroem com os colegas de sala, onde eu digo: “Você já está com seu casca de bala[6]? (Ciranda, 2024)”, sendo esta forma que

[6] A música “Casca de Bala” é uma composição de Flávio Pizada Quente e interpretada pelo cantor Thullio Milionário. A canção, lançada em fevereiro de 2024, relata a relação de um amigo que está disposto a ajudar em todas as horas, principalmente em atividades da região Nordeste.

encontra para se aproximar das crianças, por elementos culturais presentes em seu cotidiano.

Ainda em relação à amorosidade, a professora Pega-pega aponta que, em muitas situações, as docentes acabam se tornando uma ferramenta de aceitação da criança no grupo e de si. Quando os estudantes se percebem excluídos nas brincadeiras pelos colegas, as docentes precisam demonstrar afeto, amor e empatia com o estudante, sendo muitas vezes um espelho para que os demais aprendam como aceitar as diferenças em sala de aula. As demonstrações de amorosidade também acontecem no contato físico entre as crianças através do carinho, do abraço e do toque.

Em sala de aula, as participantes apontaram que a amorosidade pode auxiliar no enfrentamento a violência através do diálogo e da escuta com os estudantes, através da demonstração de amor como abraço, carinho, cuidado; assim como através da construção de projetos sobre a temática. Com isso, o amor acaba sendo vivenciado pelas crianças na escola e, posteriormente, demonstrado a outras pessoas do seu convívio social.

No que diz respeito a nossa capacidade de dialogar, Freire (1983, p.28) aponta que:

> O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanizaçâo de todos. Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis.

Freire (1983) ainda chama nossa atenção para a importância da capacidade de dialogar. Para ele, o ato do diálogo é compreendido como um encontro amoroso, que ao ser mediado pelo mundo, acaba o transformando, ou seja, concebem nessa relação o outro como um humano. É um encontro ativo, onde os participantes não são inconciliáveis ou passivos em uma relação, mas sim desenvolvem a criticidade e transformação social.

Assim, ser dialógico é empenhar-se na busca da transformação da realidade social de uma maneira contínua. Este faz parte da nossa condição humana e só pode existir em momentos em que as relações construídas são horizontais, possibilitando o compartilhamento de opiniões e o crescimento mútuo com opiniões diferentes, mas nunca enrijecendo lados partidários (Freire, 1983).

Entretanto, para as participantes, esse processo precisa acontecer de maneira

contínua e gradual na escola, não sendo apenas algo pontual que precisa ser trabalhado nos calendários de ações escolares. hooks (2021) aponta que o caminho para o amor não é algo árduo, mas que precisa de iniciativa para iniciar. Mesmo que não o conhecemos, existem pessoas em nosso cotidiano capazes de nos ensinar, e abertas a nos mostrar o verdadeiro caminho para nos levar de volta ao amor. Ao final do encontro, agradeci a participação das professoras, e os demais encontros foram agendados de acordo com o termo de consentimento assinado pelos pais.

6.2: Conhecendo a violência através da contação de histórias:

De acordo com a LDB, a educação infantil tem como finalidade a garantia do seu desenvolvimento integral como sujeito, para crianças de até 5 (cinco) anos. Para isso, sua atuação deve contemplar ações e intervenções que englobam os aspectos sociais, físicos, psicológicos e intelectuais, em parceria com a comunidade e a família que cada educando está inserido (Brasil, 1996).

Dentre as diversas possibilidades para estimular o crescimento integral da criança, Dantas (2019), aponta que a contação de história é uma importante ferramenta para o desenvolvimento psicológico e cognitivo infantil. Através da contação, estimula-se a criação de um jogo de faz de conta, possibilitando à criança distinguir o que é real do imaginário, auxiliar na aquisição da fala, escrita e leitura, bem como apreender valores e crenças de sua cultura.

Desta forma, a contação de história usada no referido encontro justifica-se pela possibilidade de abordar a temática da violência de maneira lúdica com as crianças, compreendendo suas percepções e vivências pessoais dentro e fora da escola, já que esta promove uma linguagem acessível para o público infantil. Através da contação também foi possível se aproximar dos estudantes, ao mediar a situação que estava sendo narrada com sua realidade.

Com isso exposto, por ser meu primeiro contato com às crianças, realizamos um círculo, todos sentados em um tapete e iniciei o momento me apresentado. Em seguida, falei que gostaria de conhecê-los, pedindo para que falassem seu nome e em qual turma estudava, promovendo assim um espaço de acolhimento e aproximação entre todos os participantes. Após isso, expliquei que teríamos quatro momentos juntos e nosso primeiro encontro seria destinado a uma contação de história. Ao perguntar se eles queriam ouvi-la, as crianças começaram a gritar falando

que “Sim” e expressando um semblante de alegria e entusiasmo com a atividade proposta.

Para o momento, apresentei as crianças o livro “O que não cabe no meu mundo: Crueldade”, de Fábio Gonçalves Ferreira[7]. A escolha pela referida obra aconteceu devido a história narrar de maneira lúdica a presença da crueldade como um monstro que, ao chegar no coração das crianças, faz com que estas tenham comportamentos violentos, como agressões físicas a outras crianças, animais e com as plantas, onde o amor seria a forma de vencê-lo; correspondendo então às categorias de análise da pesquisa.

Comecei então chamando atenção para a capa do livro, que contém a imagem do personagem principal da história, o Crudêncio. Fui perguntando o que eles estavam vendo no monstro e se eles acreditavam se ele seria capaz de fazer coisas boas ou ruins. Assim como narrado no livro, as crianças descreveram o Crudêncio um monstro feio, com dentes grandes e afiados, com os olhos vermelhos de raiva e muito mal.

A narração da história aconteceu fazendo sempre um paralelo entre o texto e as ilustrações do livro, possibilitando assim a visualização do que estava sendo narrado. Durante a contação, as crianças fizeram menção ao filme *Divertida Mente*[8], questionando se o personagem seria uma nova emoção, pois não se lembravam dela nos filmes. Expliquei que o Crudêncio era um sentimento diferente do filme e que todos poderiam ter, o que facilitou a compreensão da história. Mostrei para as crianças que o personagem buscava invadir o coração das pessoas e, quando isso acontecia, ele começava a fazer maldades com todos que estavam ao seu redor.

A narração contada no livro apontava ainda o comportamento violento de um garoto que estava com o monstro em seu coração, sendo representado por uma agressão verbal e física a uma colega, ele maltratando um animal e destruindo algumas plantas. Nesse momento ainda foi possível realizar uma analogia com o

[7] O livro O que não cabe no meu mundo: Crueldade faz parte do primeiro volume de uma coleção de livros infantis Fábio Gonçalves Ferreira. Cada livro aborda um comportamento negativo e produz uma reflexão sobre a importância de valores positivos com outras pessoas. A coleção já possui vinte livros, sendo direcionado principalmente ao público infantil. A imagem do livro está disponível como anexo da pesquisa.

[8] O Filme Divertida Mente é uma animação da Disney Pixar, dirigido por Pete Docter em 2015. A obra retrata como Riley, personagem principal da obra, lida com uma mudança de sua cidade natal. Dentro de sua cabeça mostrando cinco emoções principais, alegria, tristeza, medo, nojo e raiva; e como elas influenciam nas tomadas de decisões da criança. Em 2024, foi lançado um segundo filme dando continuidade a história narrada, apresentando agora mais cinco emoções: ansiedade, tédio, vergonha, inveja e nostalgia.

conceito de violência, ao possibilitar que os participantes visualizem comportamentos violentos expressos por um dos personagens do livro.

É válido ressaltar que, durante a contação, o participante Pega-Varetas afirmou que monstros não existiam, pois sua mãe já havia lhe falado isso e que ele não tinha mais medo de monstros. Expliquei então para o grupo que, o monstro da história era diferente, pois este poderia viver no coração das pessoas, caso elas fossem malvadas com as pessoas. Percebi que ele ficou pensativo, pois o que havia sido respondido era algo diferente do que sua mãe o havia explicado. Em seguida, o participante demonstrou que havia entendido o que foi dito acenando de maneira positiva e voltando sua atenção para a atividade.

Sobre a verbalização de algumas emoções durante a contação de história, podemos compreender que

> É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em que as ouvem – com toda amplitude, significância e verdade que cada um deles faz (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário (Abramovich, 2009, p.17).

Já Guimarães (2022) explicita que, na educação infantil, a contação da história é uma possibilidade de aprendizado sobre como a criança pode lidar com seus sentimentos. Pelo relato dos personagens, a criança vai construindo seu autoconceito, pois pode ter contato com situações que considera estressantes ou negativas e, com isso, aprender estratégias de como gerenciá-las.

Antes de finalizar a história, os participantes começaram a ficar inquietos, pois, apesar de todas conseguirem ver o livro, algumas queriam se aproximar e ver mais de perto as ilustrações do personagem principal. Como algumas crianças queriam impedir a mudança de lugar, começaram a demonstrar comportamentos agressivos uns com os outros, por meio de socos, chutes, tapas e empurrões. Com isso, foi necessário parar temporariamente o momento, acalmá-los e, após todos conseguirem ver e tocar o livro, finalizar o momento.

Infere-se que as agressões e comportamentos violentos apresentados no encontro podem representar uma das possíveis estratégias aprendidas pelos participantes para lidar com suas dificuldades, adversidades e emoções no seu dia a dia. E a escola, que em sua missão educativa, também proporciona ao estudante o processo de solicitação com as diferenças, acaba sendo palco da realidade familiar, econômica e cultural que cada aluno carrega consigo.

Ao final da história, assim como abordado no livro, foi apresentado aos estudantes que uma das formas de superar a crueldade/violência seria através do amor. Quando amamos, conseguimos fazer com que o monstro saia de nossos corações feito uma fumaça, e este poderia ser expresso por meio de demonstrações de carinho, afeto, cuidado com o outro e por meio de palavras gentis e afetuosas.

Abramovich (2009) ainda aponta que, pela mediação da contação, a criança consegue se deparar com diversas possibilidades de conflitos e impasses presentes na vida real. Além disso, pela identificação com os personagens e com suas narrativas, vão conhecendo estratégias e mecanismos para aprender a lidar com as situações da vida cotidiana de maneira satisfatória ou não. Desta forma, as agressões expressas no final do momento podem representar as estratégias aprendidas pelos participantes para lidar com suas dificuldades, adversidades e emoções no seu dia a dia.

Após isso, foi solicitado que os estudantes fizessem um resumo da história contada e, verificou-se que eles haviam entendido os conceitos de violência e a importância do amor como uma forma de combatê-lo. Em seguida, agradeci a participação de todos e os estudantes foram direcionadas às suas respectivas salas.

6.3: Percebendo a violência no meu dia a dia:

O segundo encontro com as crianças teve como objetivo identificar como elas percebiam situações de violência em seu cotidiano. Para isso, e levando em consideração a idade dos participantes, optou-se pelo uso de massinha de modelar, de forma que eles pudessem se expressar de maneira livre e dar forma, pela percepção que tiveram do fato, à situação de violência que presenciou.

A escolha por este material ainda se justifica pelo fato de que o trabalho com massinha de modelar ou argila estimula a imaginação e a criatividade, ao possibilitar à criança expressar-se por meio de uma construção artística tridimensional. O ato de manipular o material ao cortar, apertar, esticar e enrolar proporciona a sensibilização de quem a manipula, pois o material ainda possibilita a exploração dos sentidos infantis e, consequentemente, auxilia no processo de desenvolvimento da coordenação motora (Morais, 2021).

Para a realização do encontro, iniciamos o momento realizando um círculo, de

forma que todos pudessem se ver e realizar um resgate a contação de história, assim como sobre seu personagem principal, o monstro Crudêncio. Como estratégia para verificar se os participantes haviam compreendido o que foi repassado, tendo em vista que os encontros acontecem de maneira sequencial, pedi que eles contassem o que haviam compreendido da história, desde seus personagens, onde o monstrinho costumava morar, o que acontecia quando entrava em nossos corações e qual a forma de enfrentá-lo. Ao perceber que tinham compreendido a ideia principal do momento anterior que correspondiam às categorias de análise da pesquisa, demos prosseguimento com a segunda atividade.

Foi então solicitado para as crianças que pensassem em situações que elas percebiam o Crudêncio nas pessoas do seu cotidiano, como sua família, as pessoas que moravam em seu bairro ou em sua escola, ou seja, como elas percebem situações de violência. Em seguida, pedi para que elas retratassem essa situação através da massinha de modelar, podendo usar as cores que desejassem e quantas massinhas precisassem. Coloquei o material no centro do círculo e, empolgados com a atividade, pedi que iniciassem.

Percebi que, de maneira imediata, a maioria dos participantes começaram a realizar a atividade sem dificuldades, entretanto, três crianças precisaram de ajuda para entender melhor a atividade. Para isso, acabei me aproximando delas de maneira individual e explicando novamente o que poderia ser feito. Ao final das explicações, me coloquei à disposição para auxiliar na construção da atividade, caso alguma criança precisasse.

Durante o encontro, algumas crianças solicitaram minha ajuda para dar forma as massinhas, enrolar ou para perguntar quais cores poderiam utilizar para representar suas construções. Para essa ajuda, coloquei-me de maneira neutra, sempre perguntando a forma como ela gostaria que deixasse o material e mostrando as cores de massinha disponíveis, com o intuito de interferir o mínimo possível na atividade. No final do momento, um por vez, solicitei que os participantes realizassem a apresentação da situação de violência.

Na apresentação, seis participantes fizeram representações de violência presentes em suas famílias, estando principalmente ligadas a conflitos presenciados entre os pais, com os irmãos e avós. Mesmo com as produções apresentando um núcleo familiar em comum, o motivo pelo qual a situação de violência ocorreu apresentou diferenças na apresentação das crianças. As imagens de 02 a 05 foram

motivadas pela divisão de atividades domésticas, perda de objetos dentro de casa, por desentendimentos em espaços públicos devido ao horário de retornar para casa.

De acordo com hooks (2021), na infância, a família desempenha um papel de grande importância para o sujeito, pois representa a primeira escola onde costumamos aprender sobre o amor. Esse aprendizado ocorre pela vivência e no compartilhamento de afetos com os familiares, não sendo necessárias explicações científicas sobre esses sentimentos.

Figura 02: Pais brigando por divisão de atividades em casa

Fonte: Bambolê, 2024.

Figura 03: Pai brigando com a mãe devido perda de um carregador

Fonte: Corrida de saco, 2024.

Figura 04: Pais brigando em espaço público devido horário para retornar para casa

Fonte: Carrinho de rolimã, 2024.

Ainda nesse contexto, as famílias acabam sendo estruturadas de uma maneira a encarar a violência como algo aceitável para o controle social. Assim, castigos e abusos psicológicos ou físicos acabam sendo utilizados pelo grupo dominante, na medida em que as estruturas hierárquicas são ameaçadas, sendo ainda reverberadas na relação entre homens e mulheres e até mesmo entre pais e mães com seus filhos (hooks, 2018).

A autora ainda chama atenção para o fato de que

> Quando indivíduos são feridos no espaço onde conheceriam o amor durante a infância, essa ferida pode ser tão traumática que qualquer tentativa de voltar a habitar aquele espaço parece extremamente insegura e, às vezes, até mesmo uma ameaça à vida (hooks, 2021, p.165).

Na figura 05 é relatado o momento em que a mãe da criança Peteca acabou brigando com seu pai em casa. De acordo com a participante, sua mãe estava gritando em casa e batendo na rede que o pai estava deitado. Para evitar um desentendimento maior, o pai acabou abraçando com força a mãe até ela se acalmar.

Figura 05: Mãe violenta

Fonte: Peteca, 2024.

Nas figuras 06 e 07, foram relatadas situações em que as crianças percebem seus familiares apresentando comportamentos violentos direcionados a elas ou outros familiares. Na figura 06, a participante Passa o Anel relatou uma situação de discussão com seu irmão mais velho. De acordo com seu relato, o momento ocorreu em uma praça próximo ao local em que residem, onde seu irmão acabou brigando com uns amigos. Por estar presente na situação e por eles serem amigos, a criança não compreendeu o motivo do desentendimento, alegando que houve vários gritos, mas logo em seguida foi levada para casa e que, no final, ficou tudo bem.

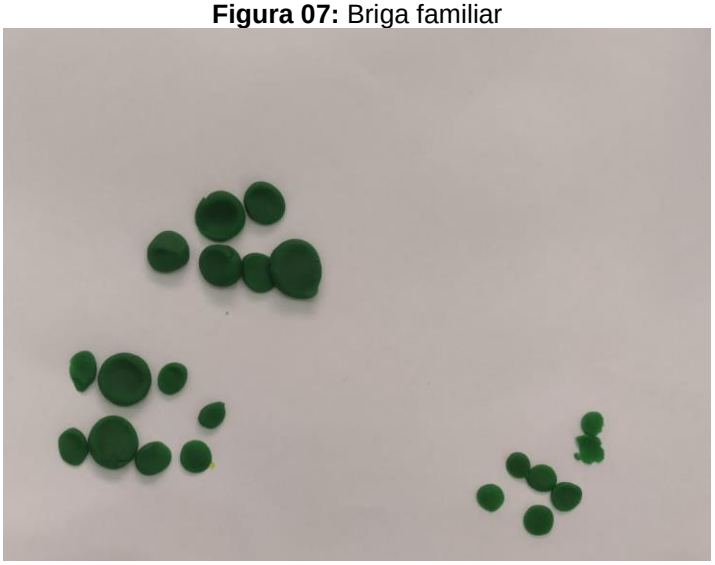
Figura 06: Irmão brigando com amigos

Fonte: Elástico, 2024.

Já o participante Cobra Cega, optou por retratar uma situação de agressão física que aconteceu em sua família. Conta que em um determinado dia, seu irmão mais velho acabou agredindo fisicamente sua avó com um soco, fato que fez todos da família ficarem chateados e com raiva. Ao saber da situação, seu pai acabou batendo em seu irmão, como uma forma de castigo e vingança pelo que ele havia feito. Na atividade, ele optou por fazer seu pai na parte superior da folha, em formato de circunferências; seu irmão com esferas pequenas e grandes na parte esquerda e inferior da folha e ele, com esferas pequenas, afastado e observado a situação de longe.

Em uma revisão realizada por Santos *et al.* (2022) que buscava entender os fatores associados a idosos, foi observado que o fenômeno aparece de maneira multifatorial. Como fatores associados, pode-se observar: sexo, faixa etária, estado civil, renda e arranjo familiar, relação com seus familiares, rede social de apoio, nível educacional, presença de psicopatologias como depressão, solidão, dependência para atividades diárias da vida, dentre outros.

Figura 07: Briga familiar



Fonte: Cobra Cega, 2024.

Para a superação desses meios de controle, faz-se necessário que pais e mães de crianças aprendam como exercer de maneira não violenta sua paternagem e maternagem. Pois, é através do exercício não violento das figuras familiares que a criança aprenderá novas possibilidades de valores e escolhas para lidar com situações difíceis e violentas, que ainda se fazem presentes em nosso cotidiano (hooks, 2018).

Além das construções já citadas, duas crianças relataram que percebem

situações de violência atreladas ao bairro em que vivem com seus familiares. A participante Telefone sem Fio, conforme imagem 08, relatou a perda de um gato como algo marcante. De acordo com sua explicação, a criança possuía uma relação de afeto com o animal, mas por algum motivo que não soube explicar, o gato foi amarrado pelas patas e jogado em um terreno baldio próximo de sua casa. Pouco tempo depois, após um incêndio, foram encontrados apenas os restos mortais do animal, fato que a fez ficar muito triste.

Figura 08: Gato queimado

Fonte: Telefone sem Fio, 2024.

Já o participante Peão, relatou que fez uma planta carnívora, pois próximo ao local onde mora, existe uma praça com esse tipo de planta e, de acordo com sua mãe, caso ele mexesse nesse local, ela iria machucá-lo ao ponto de morder e arrancar seu dedo.

Figura 09: Planta carnívora

Fonte: Peão, 2024.

É válido ressaltar que o participante Pula Corda estava com dificuldade para realizar a atividade. Quando questionado se havia compreendido o que deveria fazer, falou que não sabia trabalhar com massinha de modelar. Perguntei então o que ele gostaria de fazer e, o participante optou por falar ao ouvido, para que ninguém mais escutasse, que queria fazê-lo brigando com sua irmã, mas não sabia como concretizar a cena na massinha de modelar. Me coloquei à disposição para ajudá-lo, mas ao perceber que seu colega ao lado havia feito uma planta carnívora, escolheu por também fazer uma planta, apontando que tinha visto ela em um desenho animado pela televisão e sabia que ela era muito violenta.

Figura 10: Planta carnívora

Fonte: Pula Corda, 2024.

Foi observado que o ato de falar ao ouvido, representou um comportamento de segurança, acolhimento e sigilo da criança com pesquisador. Falar ao ouvido aquilo que não consegue ser verbalizado ao grupo, mesmo com a dificuldade de realizar a atividade da forma como ele queria com a massinha, também se mostrou uma forma de transmitir o fato vivenciado pela criança. Mesmo Pula Cordas tendo feito uma planta carnívora com a massinha, sua intenção foi transmitir uma situação de violência com a irmã.

Além deles, o participante Pega Varetas fez a figura de um homem. Durante a apresentação da atividade, falou que tinha feito um homem com dois braços, duas pernas e uma cabeça. Perguntei então se ele o conhecia e se ele se recordava de alguma situação de violência com aquele homem, mas o participante apenas respondeu que não para ambas as indagações com um gesto com a cabeça e, em seguida, afirmou que não gostaria de falar para o grupo e no ouvido do pesquisador.

Conforme os princípios éticos adotados pela pesquisa, foi respeitado o silêncio do participante.

Figura 11: Homem violento

Fonte: Pega Varetas, 2024.

Após todas as crianças apresentarem suas construções com as massinhas, agradeci a participação de todos e direcionei os estudantes às suas respectivas salas. Em seguida, fiz o registro do material confeccionado pelos participantes para o relatório final da pesquisa.

Com isso exposto, no segundo encontro com os estudantes, foi possível perceber situações de violência vivenciadas em ambiente familiar através de seus pais, irmãos e primos; sendo percebido agressões verbais e físicas. Além disso, foi vivenciado situações no bairro em que residem, sendo agressões físicas a um animal e a presença de violência simbólica através de plantas carnívoras em uma praça pública.

6.4: Caixinha da violência:

De acordo com Souza (2011), a produção de desenhos como meio de investigação com crianças possibilita a construção de uma espécie de linguagem entre quem a constrói e quem a observa. É através deles que é possível compreender afetos e representações internas que, apesar de poderem apresentar desconexões e distorções com a realidade, propiciam uma compreensão sobre sua visão interna do mundo.

Já Costa *et al* (2017, p. 2) ainda aponta que

> O educador deve reconhecer a importância da pintura e do desenho como elemento crucial no processo educacional uma vez que na educação infantil as crianças não possuem o domínio da escrita, logo o desenho surge como uma das primeiras formas de expressão dos sentimentos, desejos e da realidade. A criança necessita comunicar-se e expressar a sua imaginação, e encontra no papel e no lápis a oportunidade de externalizar tudo o que está lhe afetando.

Com isso, na educação infantil, o desenho deixa de ser apenas uma atividade usada para fins recreativos e se torna uma importante estratégia lúdica de estímulo ao desenvolvimento da criança. Por meio do desenho, é possível trabalhar com habilidades motoras, artísticas, emocionais e sociais, indispensáveis para a formação integral infantil e, consequentemente, em seu processo de alfabetização (Santos; Radvanskei e Bachmann, 2016; Costa *et al*, 2017).

Desta forma, o terceiro encontro com as crianças foi destinado a compreender momentos em que elas se percebem sendo violentas, através de desenhos. Em círculo, iniciamos o momento lembrando novamente do Crudêncio, personagem principal da contação de história, e como costumamos agir quando ele entra nos corações das crianças. Após isso, foi realizada uma reflexão com os participantes, apontando que, assim como as pessoas com que convivemos podem ter comportamentos violentos, em sua vida, as crianças também poderiam ser agressivas com as pessoas. Assim, foi pedido a elas que desenhassem, com giz de cera, uma situação em que elas se percebiam com o monstro em seu coração, ou seja, alguma vivência em que elas haviam sido violentas em sua família, seu bairro ou em sua escola.

Antes de iniciarem o desenho, três crianças alegaram que o monstro nunca havia entrado em seu coração, pois elas eram boas. Com isso exposto, apontei que todos os participantes eram boas crianças, mas, em alguns momentos das nossas vidas, poderíamos ter em nossos corações a crueldade, a maldade e a violência; sem deixarmos de ser boas pessoas. Entendendo o que havia sido dito, começaram então a pensar em situações que haviam sido violentas. Coloquei-me à disposição para ajudar, caso alguém precisasse, sendo o momento realizada sem dificuldade pelos participantes. Para a apresentação, foi solicitado que os participantes mostrassem o que haviam feito para o grupo e explicassem sobre seu desenho.

Durante o compartilhamento da atividade, cinco participantes apresentaram relatos onde se perceberam sendo violentos no contexto familiar. Nos desenhos, foi possível perceber uma situação em que as crianças: discordam da decisão sobre o

tempo na TV, realização de atividades domésticas e conflitos com familiares resultando em agressões físicas.

Assim como no segundo encontro, a maior prevalência de casos de violência presenciados e praticados pelos estudantes acocoram no ambiente familiar. Das situações apontadas, se destacam principalmente agressões físicas e verbais destinadas a seus pais, irmãos e primos.

No que diz respeito à situação de violência na esfera familiar, hooks (2021) aponta que a maioria das pessoas cresceram em famílias em que atos de violência, como por exemplo a punição, eram considerados um dos principais meios, se não o único, para ensinar disciplina às crianças. Quando pais ensinam através de punições, há um efeito negativo para seus filhos, pois essa se torna a forma com que eles aprendem a responder a esse tipo de situação.

Assim, para que crianças consigam lidar com adversidades na vida para além de comportamentos violentos, faz-se necessário a construção de uma disciplina amorosa (hooks, 2021).

> Enquanto não começarmos a ver a criação amorosa em todos os tipos de família em nossa cultura, muitas pessoas continuarão acreditando que só se pode ensinar disciplina com punição, e que a punição severa é uma forma aceitável de se relacionar com as crianças. Como são capazes de oferecer afeição instintivamente ou reagem ao cuidado carinhoso retribuindo-o, geralmente se pressupõe que as crianças sabem como amar e, portanto, não precisam aprender essa arte. Embora o desejo de amar esteja presente em todas as crianças pequenas, ainda assim, elas precisam de orientação quanto às formas de amar. Adultos podem orientá-las (hooks, 2021, p.65).

A participante Passe o Anel, conforme figura 12, relatou que desenhou um momento de conflito com sua mãe devido ao tempo que gostaria de assistir. A criança relata que estava vendo desenhos, mas após uma ordem de sua mãe para desligar a TV, ela ficou com raiva e começou a resmungar. Ao ver esse comportamento, sua mãe a repreendeu, fazendo com que ela optasse por ir para o seu quarto e ficar isolada das demais pessoas.

Figura 12: Participante discordando da mãe sobre tempo para ver TV

Fonte: Passe o anel, 2024.

Já a participante Corrida de Saco optou por não compartilhar com o grupo o que havia desenhado, preferido relatar ao pé do ouvido do facilitador. De acordo com seu relato, a criança optou por desenhar um momento em que foi agressiva com sua mãe devido às atividades domésticas. Em seu desenho, optou por fazer ela e a mãe durante a discussão, onde ela se recusava a ajudar nas atividades de casa e sua mãe a repreendendo. Na parte superior da folha, optou por fazer a mãe novamente e um coração, alegando que a amava muito.

Figura 13: Conflito com a mãe devido atividades domésticas

Fonte: Corrida de Saco, 2024.

A participante Elástico, apresentou um desenho em que retrata uma briga com seu irmão mais velho. Pelo que foi apresentado, contou que seu irmão costuma provocar bastante ela e, por não aguentar as provocações, acabou o agredindo com seu cabelo. Na parte superior do desenho fez vários corações, representando ainda seu coração que estava cheio de amor e, após a briga, sendo quebrado.

Figura 14: Briga com irmão

Fonte: Telefone sem Fio, 2024.

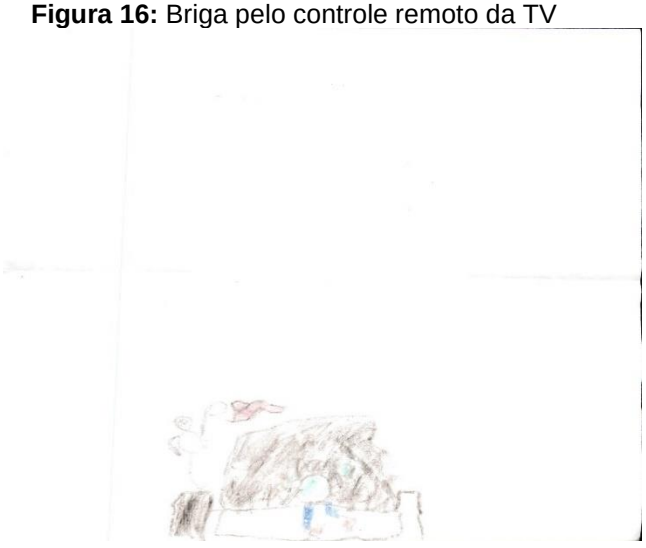
O participante Peão, optou por trazer um desenho que é comum acontecer em seu cotidiano: brigas com a irmã mais velha. De acordo com seu relato, as brigas acontecem por vários motivos. Em alguns momentos ele inicia e, em algumas vezes, apenas responde as provações da irmã. Todas as vezes, as brigas são acompanhadas de xingamentos e agressões, como tapas, socos e chutes.

Figura 15: Briga com a irmã

Fonte: Pula corda, 2024.

A participante Telefone sem Fio, acabou relatando um momento em que agrediu seu primo por causa do controle da TV. Em seu relato, falou que costumava ficar na casa de sua avó com outros primos e, no dia em questão, ela era a responsável pelo controle. Em um momento que precisou se ausentar e seu primo tomou o controle e, ao perceber essa situação em seu retorno, acabaram brigando. Devido a esse desentendimento, acabou jogando o controle no primo, fazendo com que este chorasse, além de trocarem tapas e socos.

Figura 16: Briga pelo controle remoto da TV



Fonte: Pião, 2024.

De todos os participantes três desenharam situações que se percebem como violentas dentro da escola. As participantes Bambolê e Carrinho de Rolimã relataram que haviam feito elas brigando com um colega em comum de sua sala. Contam que ele costuma ser agressivo com os demais estudantes, pegando seus brinquedos e falando que não gosta de ninguém, fato que dificulta a construção de uma relação de amizade. Devido a isso, as crianças, incomodadas com a forma como são tratadas, costumam revidar os comportamentos com agressões verbais e físicas, por meio de palavrões, tapas, socos e empurrões. A figura 17 e 18 retratam momentos de brigas entre as participantes e o colega de sala.

Figura 17: Briga com um colega de sala

Fonte: Bambolê, 2024.

Figura 18: Briga com um colega de sala

Fonte: Carrinho de rolimã, 2024.

No desenho da participante Carrinho de Rolimã, ainda foi possível perceber a presença do monstro Crudêncio, personagem da contação de histórias do primeiro encontro e do personagem *Stitch*[9]. De acordo com seu relato, a presença do monstro se deu por acreditar que ele estava morando em seu coração no momento que brigou com seu colega de sala e, devido a isso, acabou tendo atos de violência com o colega. Já o *Stitch* apareceu no seu desenho representando um brinquedo que havia levado para a escola no dia do ocorrido e que gerou o desentendimento entre os estudantes, pois seu colega havia tirado o brinquedo de sua bolsa sem sua autorização.

A terceira criança que desenhou uma cena de violência na escola foi Peteca. De acordo com seu relato, ela optou por representar uma cena em que ela está vestida de Wandinha[10], pois é uma personagem que gosta muito de assistir. Além disso, o desenho possui uma outra criança de uma sala que acabou puxando seu cabelo. Por causa disso, ela optou por revidar puxando seu cabelo também. Já o *Stitch* foi feito devido ser outro personagem que gosta muito de assistir na TV.

Figura 19: Briga com um colega de outra sala

Fonte: Peteca, 2024.

Tais manifestações de violência relatados pelas participantes podem ser categorizados por Charlot (2002) como violência na escola. Para o autor, essa

[9]Stitch é um personagem fictício do filme Lilo e Stitch da Disney. Na trama, Stitch é uma experiência alienígena que fugiu do espaço e, ao chegar na terra, é adotado por uma criança como um cachorro. Durante sua jornada, se mostra agressivo com as pessoas ao seu redor e precisa aprender a controlar sua raiva.

[10]Personagem fictícia criada pelo cartunista Charles Addams para a revista americana The New Yorker, em 1930. A trama “A Família Adsams” já teve várias versões em formato de filme, seriado e animação, sendo a mais recente lançada pela plataforma de streaming Netflix, no ano de 2022.

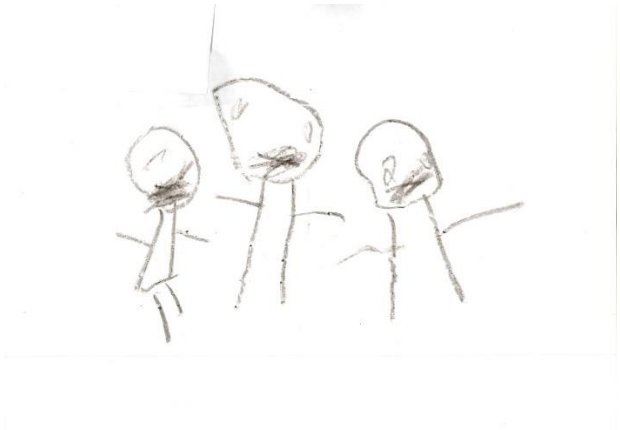
categoria representa a manifestação da violência que é produzida dentro da escola, onde o espaço se torna palco para a manifestações de tais comportamentos. Estes podem acontecer por pessoas externas ao espaço, assim como pelos próprios membros da comunidade educacional, como estudantes, professores, zeladores, orientadores educacionais e entre outros.

No que diz respeito a presença de personagens agressivos presentes nos desenhos dos participantes e disseminados pela mídia, hooks (2021) aponta que os meios de comunicação em massa disseminam uma cultura de dominação e violência, principalmente porque cenas sanguinárias tendem a capturar a atenção do espectador com uma maior facilidade que aquelas que repassam paz e calmaria.

> Quando as imagens que vemos justificam a brutalidade, levando ou não algum de nós a ser “mais” violento, elas reforçam a ideia de que este é um meio aceitável de controle social, de que está tudo bem se um indivíduo ou um grupo dominar outros (hooks, 2021, p.120).

Por fim, o participante Pega Varetas, desenhou três crianças com bocas rabiscadas. Quando questionado sobre o que havia feito, o participante novamente optou por ficar calado. Para respeitar os limites éticos da pesquisa, optei por seguir com as apresentações e deixei o espaço aberto para que, caso ele se sentisse confortável novamente, pudesse apresentar seu desenho para o grupo ou apenas para mim. Até o final do momento, a criança optou por não apresentar seu desenho.

Figura 20: Crianças



Fonte: Pega varetas, 2024.

Para realizar o fechamento do encontro, mostrei aos participantes uma pequena caixa de papelão e contei que ela era a “caixinha da violência”. O objeto era mágico e, ao guardar qualquer momento de violência dentro dela, esse não poderia se repetir. O uso da caixa ocorreu porque era possível materializar, de maneira lúdica, um espaço onde o comportamento violento dos estudantes pudesse ser guardado. Seria um compromisso firmado entre o grupo e, todos que colocassem o desenho na caixa, estavam dispostos a não deixar esse comportamento se repetir. Após todos afirmarem que haviam entendido o que havia sido passado, perguntei quem gostaria de guardar o desenho, tendo adesão de todos os participantes na atividade.

Ao final do momento, informei que ficaria com a caixinha da violência e, no encontro seguinte, iríamos finalizar nossos encontros com mais uma atividade. Agradeci a participação de todos e os direcionei novamente para suas respectivas salas.

6.5: Reconhecendo sentimentos em situações de violência:

Para o último encontro, iniciei o momento lembrando as crianças que aquele seria nosso último encontro, visando realizar o fechamento da intervenção. Com isso, foi relatado que iríamos começar a atividade de maneira diferente, ouvindo uma música. Fizemos um círculo e pedi que elas tentassem prestar atenção na mensagem que estava sendo cantada, sendo passado aos estudantes a música “O Amor é Tudo de Bom” do Mundo Bita & Emicida, composição e interpretação Emicida e Chaps Melo[11]. A escolha da música ocorreu em detrimento de sua letra apresentar uma mensagem que aborda como o amor pode ser expresso de diferentes formas e que é o mais valioso sentimento presente no mundo.

A escolha metodológica pelo uso da música no referido encontro aconteceu devido esta possibilitar uma nova aproximação do conceito de amorosidade de maneira lúdica com os participantes. Souza *et a*l (2023) ainda vai além ao elucidar que, na educação infantil, a música propicia a evocação e expressão de sentimentos da criança, auxiliando ainda em seu processo de desenvolvimento socioemocional.

Finalizada a música, perguntei o que as crianças acharam da música e quais as percepções sobre a letra da canção. Foi relatado pelos participantes que a música

[11] A versão utilizada na órfica está disponível no YouTube através do link: https://www.youtube.com/watch?v=HgcjI7RQSK4

era muito bonita, que haviam se acalmado com a melodia, assim como chegaram a relatar que já conheciam a canção, pois costumavam ouvir na casa da avó.

Em seguida, comecei a apresentar, uma por vez, algumas emoções, tendo como base o filme *Divertida Mente* presentes nos dois filmes existentes. A escolha aconteceu devido a familiaridade que as crianças já possuíam com os personagens, tendo em vista que estes já são trabalhados pela escola, através de alguns projetos pedagógicos e já terem sido citados em encontros anteriores.

Foram levadas as imagens[12] das seguintes emoções para os participantes: alegria, tristeza, raiva, nojo, medo, ansiedade, inveja, tédio, nostalgia e vergonha. Levando em consideração ainda a compreensão das categorias de análise da pesquisa, também foram apresentadas as seguintes emoções em formato de animação: amor, paz, satisfação, cansaço, preocupação e esperança. Já o uso de imagens teve por objetivo auxiliar os participantes no reconhecimento de suas próprias emoções, favorecendo assim a verbalização do que era vivenciado em situações de violência. hooks (2021, p.61) ainda aponta que:

> Para desmistificar o significado do amor, da arte e da prática de amar, precisamos usar definições claras de amor quando falamos com as crianças, e precisamos também assegurar que ações amorosas nunca sejam contaminadas pelo abuso.

Durante a apresentação das emoções, as crianças ficaram eufóricas com as imagens levadas para a intervenção, muitas vezes disputando entre si para tocá-las primeiro. Além disso, todas as vezes que apresentava uma emoção, começavam a gritar de tanta alegria, sem acreditar no que estavam vendo. Com isso, precisei acalmá-la para conseguir dar continuidade ao encontro. Ao mostrar a emoção, perguntava se as crianças a conheciam e, caso a resposta fosse afirmativa, pedia para que alguém explicasse para o grupo qual era essa emoção. Caso não conhecesse, expliquei para os participantes qual era a emoção e como ela era manifestada. De todas as imagens apresentadas, às crianças não reconheciam as seguintes emoções: nostalgia, satisfação e esperança. As imagens ficaram expostas no centro do círculo junto com a caixinha da violência, de forma que todos pudessem visualizar o material, conforme figura 21.

[12] As imagens utilizadas nos encontros foram retiradas dos sites Coruja Pedagógica e Drive da Cris: o mais completo em artes gráficas do Brasil. Todas as imagens estão disponíveis como nos anexos da pesquisa.

Figura 21: Apresentação das emoções para os estudantes

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

Souza, Mendes e Kappler (2021), elucidam que crianças no final da pré-escola já são capazes de diferenciar e nomear expressões emocionais. O vocabulário emocional, ou seja, a forma como reconhecem e expressam suas emoções, é proveniente da interação social por meio de seus pares e das pessoas com quem convivem. Entretanto, nesta idade, diversos fatores também podem auxiliar a criança nesse processo de aprendizagem emocional.

Após acalmá-las, lembrei aos participantes da caixinha da violência. Ao abri-la, foram entregues os desenhos confeccionados no momento anterior a cada criança e foi pedido que, uma por vez, lembrasse a situação de violência que havia desenhado. Em seguida, dentre todas as emoções apresentadas, deveria escolher aquela que conseguia identificar quando estava realizando o ato de violência.

Com isso exposto, novamente, algumas crianças optaram por relatar em meu ouvido o que tinham feito no desenho, assim como verbalizar a emoção que vivenciou na situação em que foi violento. Em relação a emoção, todas as crianças que participaram do encontro relataram que, durante o ato de violência, conseguem perceber a raiva agindo em seus corações. O sentimento foi citado ainda como algo passageiro, sendo vivenciado apenas durante o momento em que a situação de violência é vivenciada.

Ao analisarmos a concepção psíquica e afetiva da criança, Henri Wallon, através da teoria da psicogênese, integra a afetividade, a inteligência e as ações

motoras. Para ele, a afetividade acaba ocupando uma esfera central no desenvolvimento da criança, principalmente porque é através das expressões emocionais que ela entra em contato com o meio social (Gratiot-Alfandéry, 2010).

De acordo com Wallon (1968), as emoções são bases de experiências primitivas de convívio em grupo que, a partir do momento de convivência na coletividade, acabam se refinando e se especializando de maneiras mais estruturadas. Assim, com o tempo, as emoções vão se complexificando ao passo de ganharem mais autonomia e se tornarem meios simbólicos de comunicação.

Com isso, desde a infância, já seria possível sentir emoções intensas, apesar de ainda não serem vivenciadas de uma maneira totalmente consciente. Para o autor:

> Na criança, a paixão pode ser viva e profunda. Mas como ela surge o poder de tornar a emoção silenciosa. Ela pressupõe, portanto, para se desenvolver, a capacidade de autocontrolo e não se pode antecipar a posição claramente sentida entre o ego e as outras pessoas, cuja consciência não se produz antes dos 3 anos. Então a criança torna-se capaz de amadurecer secretamente frenéticos ciúmes, ligações activas exclusivas, ambições mais ou menos vagas mais existentes. Na idade seguinte, as relações mais objectivas com o ambiente poderão acentuá-las. Não deixam de ser, por isso, menos reveladoras de um temperamento (Wallon, 1968, p.154).

Assim, as emoções, independentemente daquelas que estão sendo apresentadas pela criança, acabam servindo de base para a construção de sua consciência. São pelas emoções, e expressas pelo substrato corporal, que acabamos nos comunicando com o meio e nos socializando (Galvão, 1995).

Além desse sentimento, quatro participantes também citaram o medo três crianças apontaram a tristeza como emoções presentes nas situações de violência representadas pelos desenhos. Essas emoções foram apontadas como aquelas que surgem após a raiva diminuir, muitas vezes fazendo com que os participantes se arrependam do ato de violência que foi realizado.

Em seguida, foi pedido às crianças que identificassem qual emoção poderia ser usada no enfrentamento de situações de violência. Com isso, todos os participantes apontaram o amor como a principal emoção, que os auxiliaram em casos de violência, sendo apontado ainda as seguintes formas de manifestação do sentimento: abraço, saber brincar com o colega e cuidar do outro.

Com isso posto, a concepção de amor aqui apontada pelos estudantes vai ao encontro ao que Freire e hooks aponta, um amor capaz de causar a transformação social, que luta pela mudança e que se afirma como um sentimento político e

transformador da realidade social.

Além do amor, quatro crianças ainda apontaram mais duas emoções no enfrentamento à violência: a alegria e a paz. De acordo com seus relatos, quando sentimos essas duas emoções, é possível evitar situações de brigas e se divertir com as pessoas. Ao final do momento, agradeci a participação das crianças nos encontros realizados, me despedi e as direcionei para a sala de aula.

6.6: Como a escola enfrenta a violência?

Dessa forma, o segundo encontro com as professoras e último encontro de intervenção da pesquisa foi destinado a apresentação dos resultados dos encontros com os estudantes e, em seguida, compreender quais as medidas de enfrentamento a violência utilizados pela instituição e que estão presentes em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2024.

Com isso posto, no dia agendado para a realização do último momento, cheguei mais cedo na escola para preparar o espaço e, ao encontrar as professoras, me informaram que a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi cedida para o momento, por apresentar maior privacidade para a conversa. Após organizarmos as cadeiras e mesa, informei que havia preparado alguns slides para apresentar as principais produções dos estudantes.

Iniciamos o encontro com um momento de acolhimento através da música “Mundo Bita & Emicida - O Amor é Tudo de Bom” e informado que, posteriormente, seria explicado onde ela havia sido apresentada. A escolha por apresentar a música no começo da apresentação dos resultados teve por objetivo promover um espaço de acolhimento para as participantes.

Após isso, iniciei a apresentação dos dados dos encontros através do quantitativo de crianças que iriam compor a amostra final da pesquisa e informando que tivemos uma perda amostral, devido a uma criança não ter conseguido participar de no mínimo 75% dos encontros. Com isso, os dados confeccionados nos encontros seriam guardados pelo pesquisador com os dos demais estudantes, mas não iriam compor os resultados da pesquisa.

Em seguida, apresentei os principais resultados dos encontros, já descritos anteriormente, seguindo a sequência de sua realização: contação de histórias, construção com massinha, desenho e música com identificação de emoções. Durante

a apresentação, as professoras se mostraram surpresas com alguns relatos trazidos pelos estudantes, não imaginando que eles poderiam ter vivenciado tais experiências em seu ambiente familiar. Além disso, percebem que o contexto social impacta significativamente nas experiências relatadas pelas crianças e no comportamento que elas apresentam no ambiente escolar.

Após a apresentação dos resultados dos encontros, abrimos um momento para discussão para compreender como a escola aborda a temática da amorosidade em seu PPP. Foi então relatado pelas professoras que a temática da amorosidade já se faz presente de maneira transversal em alguns projetos que são trabalhados na escola com os estudantes, como por exemplo, o que aborda a importância da equidade e a diversidade, sendo trabalhados ao decorrer do ano letivo. Entretanto, percebem a importância da existência de ações mais específicas para serem trabalhadas a temática, pois compreendem que só é possível amar a partir do momento que amamos.

Ao analisar o PPP da escola, e de forma mais específica, as metas da instituição, é possível perceber que não apenas a amorosidade, mas outros valores já são propostos para serem trabalhos com os estudantes. Entretanto, estes aparecem de maneira transversal, fazendo parte do currículo oculto da escola, conforme levantamento realizado através do documento e descritos no Quadro 06:

Quadro 06: Metas Estabelecidas Pelo PPP da Escola

Meta da Escola	**Valores que podem ser abordados**
Estimular e incentivar a importante e necessária parceria das famílias no processo educativo dos filhos.	Cooperação, Sensibilidade, Unidade.
Garantir o acesso, e permanência das crianças com deficiências, acompanhando seus avanços e dificuldades no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral, respeitando suas limitações.	Amorosidade, Pertencimento, Coletividade, Conexões.
Motivar os funcionários para um trabalho prazeroso e produtivo.	Apoio, Dignidade, Motivação.
Firmar parcerias entre a escola, faculdades, posto de saúde, vigilância sanitária, saúde na escola, PSE, Busca Ativa na comunidade, dentre outras instituições e segmentos.	Colaboração, Sociabilidade, Compartilhamento.

Possibilitar, estimular e garantir o trabalho pedagógico através de projetos conforme a necessidades e curiosidades da criança, trabalhando assim experiências significativas que agregam aprendizagens diversas na criança.	Criatividade, Dinamismo, Aprendizagem, Amorosidade.
Adequar o espaço físico para um melhor acolhimento, comodidade e segurança da criança, no retorno das aulas e durante todo ano letivo em curso, planejando e possibilitando estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral da criança.	Segurança, Utilidade, Eficácia.
Propiciar o desenvolvimento da criança em toda sua plenitude, favorecendo a participação da família, buscando o interesse social para um maior aperfeiçoamento.	Educação, Unidade, Espiritualidade.
Possibilitar momentos de diversas brincadeiras com vistas ao desenvolvimento da imaginação, “brincar do seu jeito”, apropriar se de diferentes linguagens, respeitando o tempo, o ritmo e a limitação de cada criança.	Amorosidade, Educação, Diversidade.
Proporcionar experiências significativas e diversificadas pautadas nos princípios éticos e estéticos, criando momentos culturais e enriquecedores, que motivem e despertem saberes próprios e novos nas crianças.	Amorosidade, Aceitação, Curiosidade.
Estimular o uso da cultura digital de forma necessária para os tempos atuais, de forma consciente e crítica.	Aprendizagem, Profissionalização, Responsabilidade.
Estimular o interesse pela natureza e sustentabilidade do nosso planeta.	Aprendizagem, Curiosidade, Unidade.

Fonte: PPP, 2024.

Além disso, as participantes percebem a importância da amorosidade ser trabalhada dentro do PPP da escola de maneira objetiva, pois após os encontros realizados com os estudantes, as docentes observam uma mudança de comportamento nos estudantes quando comportamentos violentos acontecem em sala de aula. Existe agora uma maior reflexão por parte dos estudantes sobre o que está sendo feito por eles e orientações de como vencer esses comportamentos para

os demais colegas de sala.

Em casos de violência na escola praticados pelos estudantes, como por exemplo agressões verbais e físicas, as docentes estimulam práticas amorosas como forma de mediação da situação: pede para a criança respirar e colocar a mão no coração, quando percebe que ela está muito nervosa, oferece carinhos como cafuné e abraço; e tenta, no diálogo, mostrar que aquele comportamento não deve se repetir.

Com isso, percebendo a potencialidade da amorosidade na educação infantil e a importância de ser trabalhada de maneira estrutural na escola, foi acordado entre as participantes que, nas reuniões de colegiado com a gestão da escola, a temática seria abordada como sugestão para compor o PPP da instituição. Assim, seria uma forma de darem continuidade em atividades e intervenções que possibilitem o trabalho com a amorosidade na escola.

Possibilitar que a amorosidade esteja presente nas mais variadas esferas das nossas vidas vai ao encontro àquilo que hooks (2019), chama de ética amorosa, onde o seu exercício em sociedade acontece pela capacidade de usarmos as dimensões do amor, de uma maneira consciente e crítica em nosso cotidiano. É pela ética amorosa que realizamos uma autorreflexão sobre nossos comportamentos e como podemos mudá-los para formas que visem o respeito, compreensão, carinho e abertura para aprender.

> Se todas as políticas públicas fossem criadas no espírito do amor, não teríamos que nos preocupar com o desemprego, as pessoas em situação de rua, o fracasso de escolas em ensinar às crianças ou os vícios. Se uma ética amorosa influenciasse todas as políticas públicas nas metrópoles e nas cidades, os indivíduos convergiriam e planejariam programas voltados ao bem de todos (hooks, 2019, p.121).

Assim, todos os movimentos sociais de grande importância em nossa sociedade tiveram como pressuposto, em seu íntimo, a amorosidade, onde seu exercício cotidiano possibilita a transformação de práticas coletivas e, com isso, transformação e bem social (hooks, 2019).

Também foi pontuado pelas professoras uma mudança de comportamento visível dos estudantes que participaram dos encontros. De acordo com seus relatos, em situações que estes estão com raiva ou em situações que apresentariam comportamentos violentos, eles ou os colegas acabam se recordando do personagem da contação de história, o monstro Crudêncio, e se acalmam; lembrando que precisa vencê-lo através do amor.

É válido ressaltar ainda que esses comportamentos não ficaram restritos apenas aos participantes dos encontros, pois o que havia sido vivenciado nos momentos pelas crianças foram compartilhados pelos estudantes com as turmas do infantil V. Com isso, os valores trabalhados nos encontros foram sendo multiplicados através dos estudantes e das professoras. Por fim, agradeci a participação das professoras na pesquisa, e registramos o momento com uma foto.

6.7 Produto Educacional

O Programa de Mestrado Profissional em Educação (MPEDU), da URCA, nasce com o objetivo de proporcionar melhorias da educação ao possibilitar uma formação continuada para docentes que atuam nesse nível de educação. Nesse aspecto, para a obtenção do título de mestre em educação, também é necessário do mestrando a construção de um produto educacional, visando melhorias nas práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelos profissionais da educação (MPEDU, 2021).

A construção do produto educacional é apontada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como um requisito obrigatório dos programas profissionais (Mestrado e Doutorado), fazendo ainda parte do seu currículo e desenvolvido com o acompanhamento e supervisão profissional. Com isso, na área de ensino, os mestrados profissionais, diferentemente dos programas de mestrados acadêmicos, precisam da produção de um produto educacional que seja possível ser aplicado nos mais variados espaços educacionais ou na sala de aula.

A Capes ainda aponta que

> A área de Ensino entende como produto educacional o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado (Capes, 2019, p.16).

Desta forma, o produto educacional na área de ensino pode acabar sendo apresentado de diferentes formas, mas que busca trazer um impacto para a sociedade por meio da temática trabalhada na pesquisa. Assim, o que é produzido na dissertação acaba servido como base para o desenvolvimento e aplicação do produto educacional (Capes, 2019).

Com isso posto, o produto educacional da presente dissertação é proveniente do levantamento bibliográfico realizado e das intervenções feitas na escola, constituindo-se então na confecção de uma *coletânea de afetos lúdicos: amorosidade através de brincadeiras*. A escolha por este produto se deu pela necessidade de propor atividades para professoras e profissionais da educação básica em trabalhar a temática da amorosidade com os estudantes no enfrentamento a comportamentos violentos e, com isso, estimular o desenvolvimento de práticas amorosas no contexto escolar.

A coletânea é composta pela ficha catalográfica, apresentação dos autores, sumário, apresentação do produto educacional, uma breve apresentação sobre o conceito de amorosidade, discussão sobre as potencialidades que a amorosidade pode propiciar na sala de aula, uma breve descrição da presença da violência na escola, uma sequência de onze brincadeiras, as considerações finais e suas referências bibliográficas.

Cada brincadeira ainda é apresentada seguindo quatro subtópicos principais: material, descrevendo a necessidade de preparação de materiais ou não, a depender de cada brincadeira. Modo de brincar, as regras de cada brincadeira e a forma como pode ser conduzida pelo facilitador; os valores trabalhados, o que propicia uma reflexão sobre o que cada brincadeira pode estimular em cada criança, seguindo ainda como sugestões para serem abordadas como reflexão com as crianças no final de cada brincadeira e o tipo de violência que ela pode auxiliar a enfrentar.

A coletânea foi confeccionada através da ferramenta de design gráfico Canvas e sua versão final foi disponibilizada em formato PDF[13], no site do programa de mestrado em educação da URCA. Além disso, uma cópia física será entregue à escola participante da pesquisa, para que sirva como recurso didático para a escola no desenvolvimento da amorosidade em seus estudantes.

[13] A abreviação PDF corresponde a abreviação do termo inglês *Portable Document Format*, o que possibilita sua visualização em todos os sistemas operacionais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A presente dissertação é proveniente de inquietações sobre o conceito de amorosidade, decorrentes de vivências singulares do pesquisador ao longo de sua vida pessoal e como estas se entrelaçam com seu percurso educacional da educação básica até o ensino superior. Dessa forma, buscou-se então compreender como a amorosidade pode ser utilizada na educação como uma estratégia de mitigação à violência, através da percepção de professoras e estudantes da educação infantil.

No tocante a violência escolar, todas as professoras apontaram já terem presenciado ou sido vítimas de alguma forma de violência, sendo elencados seis situações principais. Das situações relatadas, dois casos apresentaram envolvimento com a família de estudantes, dois casos citados envolveram familiares na escola, uma das situações em que as crianças eram violentas com os colegas de salas, um caso em que alunos agrediram fisicamente as professoras, um caso de uma estudante que chegava à escola com sinais que se assemelhavam a marcas de agressões físicas e uma situação com ameaça de morte.

Nos encontros realizados com os estudantes, pode-se perceber que a violência é algo que faz parte do seu cotidiano. Na atividade que buscava compreender como as crianças percebiam a violência nos espaços que estão inseridos, seis participantes elencaram situações em que elas percebem a violência no ambiente familiar, principalmente com relatos de discussões e desentendimentos entre seus pais ou em desentendimentos com seus irmãos. Além disso, também foram relatadas situações de violência ligadas ao bairro, sendo um caso ligado a morte de um gato e duas situações retratadas com a presença de plantas carnívoras em uma praça.

A pesquisa também buscou identificar situações em que as crianças se percebem como produtoras de comportamentos violentos. Dentre os desenhos realizados e as explicações apresentadas durante o encontro, cinco participantes apresentaram relatos onde se perceberam sendo violentos no contexto familiar devido a discordarem da decisão sobre o tempo na TV, realização de atividades domésticas e conflitos com familiares resultando em agressões físicas. Três crianças desenharam situações que se percebem como violentas dentro da escola, onde apresentaram situações de brigas e agressões físicas com um colega de sala e estudantes de outra turma.

Em relação a amorosidade, as professoras apontaram que percebem a amorosidade como uma ferramenta de enfrentamento a violência escolar. Esta acaba sendo demonstrada através do diálogo e escuta dos estudantes, possibilitando assim um momento de acolhimento às crianças. Além disso, a amorosidade é vivenciada e ensinada através do contato físico por meio de abraços, gestos de carinho e cuidado, possibilitando assim que elas vivenciem afeto, e posteriormente, também consigam demonstrá-lo com outras pessoas.

Já no encontro sobre o reconhecimento de emoções em situações de violência, todas as crianças apontaram o amor como a principal emoção a ser utilizada para seu enfrentamento, manifestada ainda através do abraço, do saber brincar com o amigo e do cuidar do outro. Além disso, quatro crianças ainda indicaram a alegria e a paz como emoções que auxiliam no enfrentamento a violência.

Outro ponto observado durante a intervenção é que, de maneira geral, a temática da amorosidade não é trabalhada pela instituição, mas aparece de maneira transversal em projetos que já são desenvolvidos pela escola. Entretanto, após os momentos, as docentes perceberam a necessidade de incluir a amorosidade como temática trabalhada no enfrentamento à violência escolar, na próxima reformulação do PPP da escola.

Também foi relatada uma melhoria visível no comportamento dos estudantes que tiveram a oportunidade de participar da intervenção pela presente pesquisa. De acordo com o relato das professoras, situações em que os estudantes estão com raiva e até mesmo apresentando comportamentos violentos, acabam se recordando do personagem principal da contação de história, o Crudêncio, e lembrando que só é possível vencer esse sentimento através do amor.

Outro ponto também importante a ser destacado é que as vivências durante os encontros acabaram sendo compartilhadas com os demais colegas de sala. Com isso, observou-se uma mudança de comportamento aconteceu para além dos participantes, devido ao compartilhamento do que havia sido trabalhado nos encontros com os demais estudantes do infantil V.

Ao término dessa pesquisa, espera-se que as intervenções realizadas sejam um pontapé para que a escola, às docentes e os estudantes compreendam a importância da temática da amorosidade em sua vida pessoal, assim como consigam continuar o processo de compartilhamento sobre o que foi aprendido e vivenciado em cada encontro.

O trabalho com a temática da amorosidade dentro da educação infantil, mas acima de tudo, na educação como um todo, precisa acontecer de maneira contínua e estruturada através dos planos e políticas educacionais em nosso país. A abordagem do tema precisa ainda acontecer de uma maneira crítica, reflexiva, empoderada e com compromisso pela transformação social, assim como aponta bell hooks e Paulo Freire.

Assim, em tantos casos de violência escolar presentes em nossa realidade, que o amor nos mostre caminhos para que este fenômeno possa ser enfrentado. Um amor que parte de uma escolha, de uma implicação e de uma ação do sujeito, que possibilite e incentive o crescimento dos sujeitos, que é individual e, ao mesmo tempo, coletivo. Um amor armado, brigão, que luta; mas, acima de tudo, um amor que promova a transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; SILVA, A. P. da; FIGUEIREDO, E. Violência e Escola: A Juventude e suas inquietações. In: ABRAMOVAY, M. et al (orgs.). **Reflexões sobre convivências e violências nas escolas**. Rio de Janeiro: Flacso, 2021. Disponível em: https://flacso.org.br/files/2021/11/RCVE.pdf. Acesso: 22 de out. de 2024.

ABRAMOVICH, F. **Leitura Infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: editora Scipione 5. Ed. 2009.

BALDUÍNO, G. E., CUNHA, M. D. da. Uma àrvore de multiplas histórias: experiências lúdicas com as crianças maravilhosas de um terceiro ano do ensino fundamental. **Revista Rascunhos- Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas.**Uberlândia v. 2 n. 1 p. 84-97, 2015. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/27265. Acesso: 31 Dez. 2023.

BRASIL. **ATAQUES ÀS ESCOLAS NO BRASIL**: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf. Acesso: 22 de out. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum Curricular**-BNCC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso: 19 de fev. de 2025.

BRASIL. Lançada em abril, Operação Escola Segura já efetuou 400 prisões e apreensões. **Gov.br,** 2024 Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/lancada-em-abril-operacao-escola-segura-ja-efetuou-400-prisoes-e-apreensoes. Acesso: 22 de out. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de Janeiro de 2025.** Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica**.** Brasília, 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.819, de 16 de Janeiro de 2024**. Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Brasília, 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394/96.** Ministério de Educação e Cultura. LDB -, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_cn_educacao_basica_nova.pdf. Acesso: 22 de fev. 2025.

BRASIL. **PROJETO DE LEI N° 4932, DE 2024.** SENADO FEDERAL, Brasília (DF), 2024. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleg-

getter/documento?dm=9876912&ts=1734710550367&disposition=inline. Acesso: 21 Dez. 2024.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012**. Conselho Nacional de Saúde. Brasília (DF), 2012. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf. Acesso: 06 Jul. 2024.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 510, DE 7 DE ABRIL DE 2016.** Conselho Nacional de Saúde. Brasília (DF), 2016. Disponível em:https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso: 06 Jul. 2024.

BOURDICU, P. **O Poder Simbólico**. Editora Bertrand Brasil. Rio de Janeiro: 1989.

CAPES. Documento de Área 46: Ensino. **Ministério da Educação**. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf. Acesso: 30 de Dez. de 2024.

CARVALHO, L. O. R. *et al*. **Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância**. Petrolina: Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2019.

CAPITAL. Operação Escola Segura: Governo pede a suspensão de mais de 430 contas no Twitter. **Carta Capital**. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/operacao-escola-segura-governo-pede-a-suspensao-de-mais-de-430-contas-no-twitter/. Acesso: 22 de out. de 2024.

CHARLOT. B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Porto Alegre: **Sociologias,** n. 8, 2002, p. 432- 443. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?format=pdf&lan g=pt. Acesso: 03 de jul. de 2023.

COSTA, A. M. de O. *et al.* IN: Anais do Congresso de Iniciação Científica Estágio e Docência do Campus Formosa Prática pedagógica e a formação docente: teoria e realidade. **A Importância Do Desenho Na Educação Infantil.** Universidade Estadual de Goiás, v.2, p. 1-12, 2017. Disponível em: https://www.anais.ueg.br/index.php/ciced/article/view/10428. Acesso: 30 de set. de 2024.

DAHER, C. M. S., Paiva, F. S. de., Barcellos, L. F. Mídia, criminalização da juventude e adesão subjetiva à barbárie. **Rev. Polis e Psique**, 2022; 12(1): 239-266. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/117185/84803. Acesso: 21 de set. 2024.

Drive da Cris: o maior completo em artes gráficas do Brasil. **Kit Digital – Divertida Mente 2.** Disponível em: https://drivedacrisoficial.com/shop/kits-digitais/kit-digital-divertida-mente-2/. Acesso: 25 de Dez. de 2025.

ESPINOSA, J. **A superação da vingança**: um horizonte espiritual. Santo André:

Presságio, 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática libertadora**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1967.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: 7ª ed., Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não.** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d´Água, 1997.

FREITAS, C. A. S. De. et al. Sensoriamento Remoto aplicado à análise do fenômeno de Ilhas de Calor na Cidade de Juazeiro do Norte – CE. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 12, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/363551802_Sensoriamento_Remoto_aplicado_a_analise_do_fenomeno_de_Ilhas_de_Calor_na_Cidade_de_Juazeiro_do_Norte_-_CE. Acesso: 28 de dez. 2023.

FLICK, W. **Introdução à metodologia da pesquisa:** um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

GALVÃO, E. F. C., GALVÃO, J. B, Pesquisa Intervenção e Análise Institucional: alguns apontamentos no âmbito da pesquisa qualitativa. **Revista Ciências da Sociedade (RCS**). v. 1, p.54-67, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323925640_Pesquisa_Intervencao_e_Analise_Institucional_alguns_apontamentos_no_ambito_da_pesquisa_qualitativa. Acesso: 26 de set. de 2023.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GRATIOT-ALFANDÉRY, G. **Henri Wallon**. Recife: Editora Massangana, 2010.

GUIMARÃES, L. M. A. A importância da contação de histórias na educação infantil. **Caderno Intersaberes**. Curitiba, v. 11, n. 32, p. 128-139, 2022. Disponível em: https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2202. Acesso: 24 de set. de 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4º ed., 2002.

GUSTSACK, F., LOVATO, A. C. do A. Escrita e Emoções no Ensino Superior Segundo uma Abordagem Complexa. **Contexto & Educação**. V. 33, N. 106, 2018, P. 56-71. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7815. Acesso: 21 abr.de 2023.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOOKS, B. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, B. **Erguer a voz:** pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, B. **Tudo sobre o amor:** novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021.
IBGE- Institui Brasileiro de Geografia e Estatística. **Juazeiro do Norte**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/juazeiro-do-norte/panoram. Acesso: 28 de dez. 2023.

JACKIW, E., BENVENUTTI, C. D. da S., HARACEMIV, S. M. C. A Amorosidade no Ato de Educar em Paulo Freire e Humberto Maturana: aproximações possíveis. **Revista Teias**. Rio de Janeiro: v. 22, n. 67, 2021, p. 7-17. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v22n67/1982-0305-teias-22-67-0007.pdf. Acesso: 21 abr.de 2023.

JUAZEIRO DO NORTE**. Lei n° 5.569**, de 08 de setembro de 2000. Dispõe sobre a Organização Territorial e estabelece novos limites para a zona urbana da cidade de Juazeiro do Norte. Disponível em: https://www.juazeirodonorte.ce.gov.br/arquivos/1927/LEI%20MUNICIPAL_5152_2021_0000001.pdf>. Acesso em: 01 de jul. de 2024.

KRUG, E. G. *et al*. **World report on violence and health**. Geneva, World Health Organization, 2002. Disponível em: <https://www.cevs.rs.gov.br/upload/arquivos/201706/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf: Acesso: 15. de jul. de 2023.

LEAL, H. M. Amor e educação libertadores em bell hooks. **Kalagatos,** Fortaleza, V.19, N.1, 2022, p. 01-15. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/8226/6906. Acesso: 01 jul. de 2023.

MACEDO, L. C., *et al.* Análise do Discurso: uma reflexão para pesquisar em saúde. **Interface: Comunicação Saúde Educação.** v.12, n.26, p.649-57, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/4vm8ycTGFRQzzTZM6dFqZCz/?format=pdf&lang=pt . Acesso: 20 de Jul. de 2024.

MARCONDES, O. M. Paulo Freire: por uma educação amorosa! **Revista Cactácea.** IFSP: Câmpus Registro: V.02, N.04, 2022, P. 56-68. Disponível em: https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/view/40/43. Acesso: 24 de abr.de 2023.

MARTINS, R. X. Planejamento de pesquisa. In: **Metodologia de pesquisa**

científica: reflexões e experiências investigativas na educação. MARTINS, R. X. (ORG). Lavras: Ed. UFLA, 2022.

MATURANA R. H. **Cognição, Ciência e Vida cotidiana.** Ed. UFMG: Belo Horizonte, MAGRO, C., PAREDES, V. (Org), 2001.

MATURANA R. H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2002.

MATURANA R. H., VERDEN-ZÕLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MEDRADO, B., SPINK, M. J., MÉLLO, R. P. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas, In: SPINK, Mary Jane Paris; et al. **A produção de informação na pesquisa social:** compartilhando ferramentas. – 1.ed. – Rio Disponível em: https://www.ufrgs.br/blogdabc/a-producao-de-informacao-na-pesquisa. Acesso em 23 de abr. 2024.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** Editora HUCITEC, 10 Ed, 2007.

MINAYO, M. C. de S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: **Impactos da Violência na Saúde**. (Org). Njaine, K. *et al*. Rio de Janeiro: Coordenação de Desenvolvimento Educacional e Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, ENSP, Fiocruz, 4 ed., p. 21-42, 2020.

MINAYO, M. C. de S. **Violência e Saúde.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

MINGOTE, B. Fim da violência nas escolas ainda é desafio para o Brasil**. Senado Federal.** Disponível em: https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2024/01/29/fim-da-violencia-nas-escolas-ainda-e-desafio-para-o-brasil#:~:text=A%20viol%C3%AAncia%20no%20ambiente%20escolar,o%20que%20pode%20gerar%20atritos. Acesso: 22 de out. de 2024.

MORAIS, M. R. S. Proposta de Aula: Oficina de Modelagem. **Revista SL Educacional**. São Paulo: v. 27, n. 4, p. 207-226, 2021. Disponível em: https://www.sleditora.com/_files/ugd/235dad_59fc47138a0f4863a555055cf8d9bdfd.pdf#page=207. Acesso: 06 de out. de 2024.

MPEDU, Centro de Educação Regimento do Mestrado. **Universidade Regional do Cariri,** 2021. Disponível em: https://www.urca.br/mpe/wp-content/uploads/sites/14/2021/06/regimento_mpedu.pdf. Acesso: 01 de Jan. 2025.

PEREIRA, A. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB, 2019.

PINHEIRO, N. C., PIRES, R. R., MAIA, I. B. C., TORRES, A. C. S. (2018). A violência no contexto de crianças em uma escola pública: relato de experiência de uma oficina. **Tempus – Actas De Saúde Coletiva**, v.12, n.1, p. 223-234, 2018.

Disponível em: https://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/2296. Aceso em: 20 de dez. 2023.

PONTES, J. L. de, BENEVIDES, T. E. P., BEZERRA, A. V., FARIAS, A. Q. De. A educação emocional e a vivência do medo: o que nos revelam as crianças? **Anais VIII CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89222. Acesso em: 20 de dez. de 2023.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. E. M. E. I. PROFª Francisca Letícia Do Amaral Brasileiro**. Juazeiro do Norte: 2024.

RATIER, R. Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. IN: **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Cássio, F. (Org). São Paulo: Boitempo, 2019.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia.** Campinas: V. 27, N. 3, 2010, p. 403-412. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/yHSYRVgtXbrdFnBHw5BVsRc/?lang=pt. Acesso: 22 de abr. de 2023.

SANTOS, G. C. C dos., FERNANDES, P. H. C. O ensino como estratégia de enfrentamento da violência: proposta de oficina pedagógica. **Form@re.** Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, v.9, n. 1, 2021. Disponível em:< https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/12410> Acesso: 29/ set. 2023.

SANTOS, M. A. B. do S. *et al.* Fatores associados à violência contra o idoso: uma revisão sistemática da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.25, n.6, p.2153-2175, 2020. Disponível em: https://www.scielosp.org/pdf/csc/v25n6/1413-8123-csc-25-06-2153.pdf. Acesso: 17 de fev. de 2025.

SANTOS, R. O. dos; RADVANSKEI, S. de F; BACHMANN, V. da S. Desenho na Educação Infantil: a importância e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e para a alfabetização. **Cadernos Cajuína:** v. 3, n. 3, 2016, p.147-161. Disponível em: https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/207/171. Acesso: 30 de set. de 2024.

SHOR, I., FREIRE, P. **Medo e Ousadia** - O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 18, 1986.

SILVEIRA, D. T., CÓRDOVA, R. P. A pesquisa científica. In: **Métodos de pesquisa.** GERHARDT, T. E., SILVEIRA, D. T. (Org). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SIMÕES, T. **Cards para Jogos com o Tema Divertidamente 2: Baixe Gratuitamente!** Blog Coruja Pedagógica! Disponível em: https://corujapedagogica.com/cards-para-jogos-com-o-tema-divertidamente-2/. Acesso: 25 de Dez. de 2025.

SOUZA, A. B, de M. e, MENDES, D. M. L. F., KAPPLER, S. R. A Compreensão

Emocional Infantil: Uma Revisão Da Literatura. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte: v. 27, n. 1, p. 224-244, 2021.Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v27n1/v27n1a14.pdf. Acesso: 11 de out. de 2024.

SOUZA, A. S. L. DE. O Desenho Como Instrumento Diagnóstico: Reflexões A Partir Da Psicanálise. **Boletim de Psicologia**, v. LXI, N. 135, 2011, p. 207-215. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432011000200007. Acesso: 29 de set. de 2024.

SOUZA, L. S. de, *et al.* A importância da música na Educação Infantil: uma análise baseada em evidências. **REBENAR: revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem.** V.6, 2023, p.429-436. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/124/113. Acesso: 25 de dez. 2024.

SOUZA, M. R. de. Violência nas Escolas: causas e consequências. **Caderno Discente do Instituto Superior de Educação**. Aparecida de Goiânia: n. 2, p. 119-136, 2008. Disponível em: http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/pesquisa/Artigo%20VIOL%C3%8ANCIA%20NAS%20ESCOLAS%20-%20CAUSAS%20E%20CONSEQU%C3%8ANCIAS.pdf. Acesso: 02. de jun. de 2024.

STRECK, D., REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

UNICEF. **A Educação que protege contra a violência.** v.1, p. 1-55, 2019. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/4091/file/Educa%C3%A7%C3%A3o%20que%20protege%20contra%20a%20viol%C3%AAncia.pdf. Acesso em 02 de jul. de 2023.

VIANA, N. Violência Escolar. In: **Educação, Cultura e Sociedade**: Abordagens Críticas da Escola. PEREIRA, C. *et al* (Org), Edições Germinal, Goiás: 2002, p. 111-136.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1968.

ANEXO A - Aprovação do CEP

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A amorosidade como ferramenta de mitigação a violência na escola: percepções de professores e estudantes da educação infantil

Pesquisador: ITALO PEREIRA COELHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79045524.9.0000.5055

Instituição Proponente: Universidade Regional do Cariri - URCA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.841.511

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa configura-se através de uma de intervenção em educação, ao possibilitar a produção de conhecimentos por meio da realidade e do cotidiano do ambiente educacional. Para a presente pesquisa entendemos a referida metodologia como um [...] conjunto de metodologias de investigação que intervêm na educação de modo multireferencial para produzir conhecimentos científicos com os coletivos sociais sobre suas condições, objetiva e subjetivamente, intencionando a transformação crítica de tais condições, sendo, portanto, um conhecimento advindo de uma práxis investigativa, centrada no diálogo humano com vistas à emancipação social (Pereira, 2019, p. 35). O autor ainda aponta que esse tipo de pesquisa possui como práxis a educação, buscando assim a incorporação da escola de maneira integral através de seus conhecimentos e práticas realizadas em espaços formais e não formais de educação. Sua execução é desenvolvida através de questões educativas, psíquicas e sociais, possibilitando assim uma concreta alternativa para a transformação social e podendo se fazer presente nas mais variadas áreas de conhecimento como psicologia, sociologia e entre outros (Pereira, 2019). Com isso, o presente modelo de pesquisa busca ¿saber ouvir e conviver com o diferente, desenvolver atividades que possam constituir-se em acontecimentos analisadores, enfrentar os próprios limites e medos¿ (Galvão; Galvão, 2017, p. 61). O plural presente no espaço da pesquisa ganha voz e faz parte do objeto de análise da pesquisa.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA

Plataforma Brasil

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Compreender a percepção de alunos e professores da educação infantil de Juazeiro do Norte-CE referente a amorosidade como estratégia de enfrentamento da violência na escola.

Objetivo Secundário: Discutir a concepção do amorosidade como prática pedagógica para a educação; Identificar se a amorosidade é vivenciada no contexto escolar por professores e alunos da educação infantil; Analisar se os professores da educação infantil utilizam a amorosidade como uma estratégia pedagógica em sala de aula no enfrentamento a violência

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos são mínimos, podendo ser descritos: Constrangimento, vergonha em participar das atividades, choro, não ter respostas ao que é perguntado e ausência de sigilo na pesquisa. Como forma de minimização dos riscos citados ocorrerá através do esclarecimento de casa etapa durante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte das professoras e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e TCLE para responsáveis por menores, garantindo o direito de desistirem da pesquisa a qualquer momento e sem nenhum prejuízo para os participantes e em não dar continuidade a pesquisa e com isso promover uma escuta empática e acolhedora. Caso alguma oficina traga desconforto ou precise ser interrompida para prestar suporte a algum participante, o pesquisador Italo Pereira Coelho se responsabilizará de realizar o acolhimento imediato e, havendo necessidade de algum tipo de acompanhamento em decorrência da pesquisa, será responsável direcionamento e suporte a Clínica Escola de Psicologia do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (Unileão).

Benefícios: Como benefícios da pesquisa, espera-se: identificar se a amorosidade é utilizada como ferramenta no enfrentamento a violência nas escolas e auxiliar em práticas pedagógicas em sala de aula que possibilitem o desenvolvimento da amorosidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de dissertação mestrado relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1) Folha de rosto apresentada e adequada.
2) Carta de anuência apresentada e adequada.
3) Orçamento apresentado e adequado.
4) Cronograma apresentado e adequado.
5) Instrumentos de geração de dados apresentados e adequados.

Endereço: Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1366
Bairro: Pimenta **CEP:** 63.105-000
UF: CE **Município:** CRATO
Telefone: (88)3102-1291 **E-mail:** cep@urca.br

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA

Continuação do Parecer: 6.841.511

6) TCLE para participantes maiores de idade corrigido apresentado e adequado.

7) TALE participantes menores de idade corrigido apresentado e adequado.

8) TCLE para os pais ou responsáveis legais pelos participantes menores de idade corrigido apresentado e adequado.

9) Projeto apresentado.

Recomendações:

No TALE, retirar as expressões "seu(sua) filho(a) / seu(sua) tutelado(a)" e substituir por "você", visto que o termo de assentimento é direto para o menor de idade e ele que vai assinar. Os pais/responsáveis assinam o TCLE próprio, autorizando os filhos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador dirimiu todas as pendências. Quando o trabalho for defendido, deverá enviar o relatório final ao CEP/URCA, conforme artigo 28 da Resolução 510/2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2321055.pdf	01/05/2024 16:05:56		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_Brochura_Investigador.pdf	01/05/2024 16:05:36	ITALO PEREIRA COELHO	Aceito
Cronograma	Cronograma_detalhado.pdf	01/05/2024 16:02:59	ITALO PEREIRA COELHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Criancas.pdf	01/05/2024 16:02:51	ITALO PEREIRA COELHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MAIORES.pdf	01/05/2024 16:02:43	ITALO PEREIRA COELHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS.pdf	01/05/2024 16:02:35	ITALO PEREIRA COELHO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_ESCOLA.pdf	15/04/2024 15:31:34	ITALO PEREIRA COELHO	Aceito

Endereço: Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1008
Bairro: Pimenta **CEP:** 63.105-000
UF: CE **Município:** CRATO
Telefone: (88)3102-1291 **E-mail:** cep@urca.br

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA

Continuação do Parecer: 6.841.331

Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	12/04/2024 14:03:34	ITALO PEREIRA COELHO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CRATO, 22 de Maio de 2024

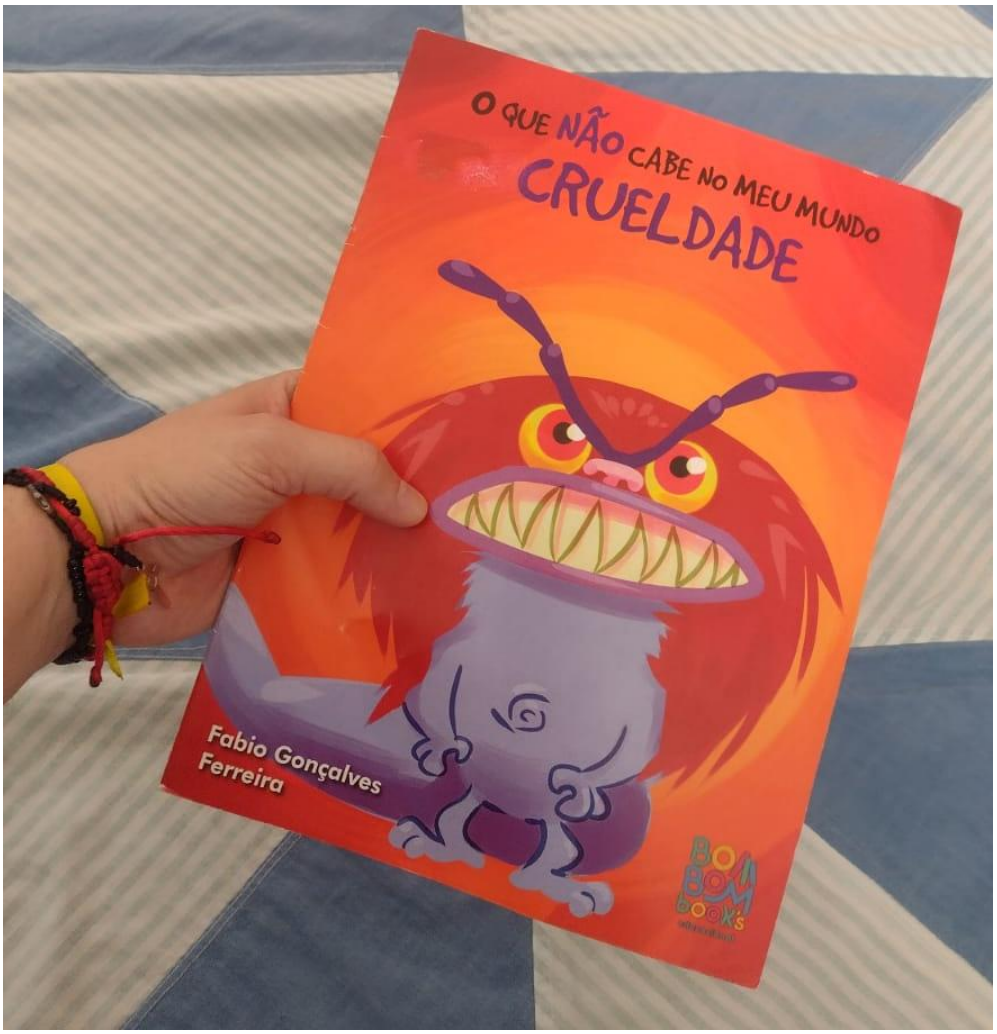
Assinado por:
CRISTIANE RODRIGUES VIEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1350
Bairro: Pimenta **CEP:** 63.105-000
UF: CE **Município:** CRATO
Telefone: (88)3102-1291 **E-mail:** cep@urca.br

ANEXO B – Roteiro de entrevista

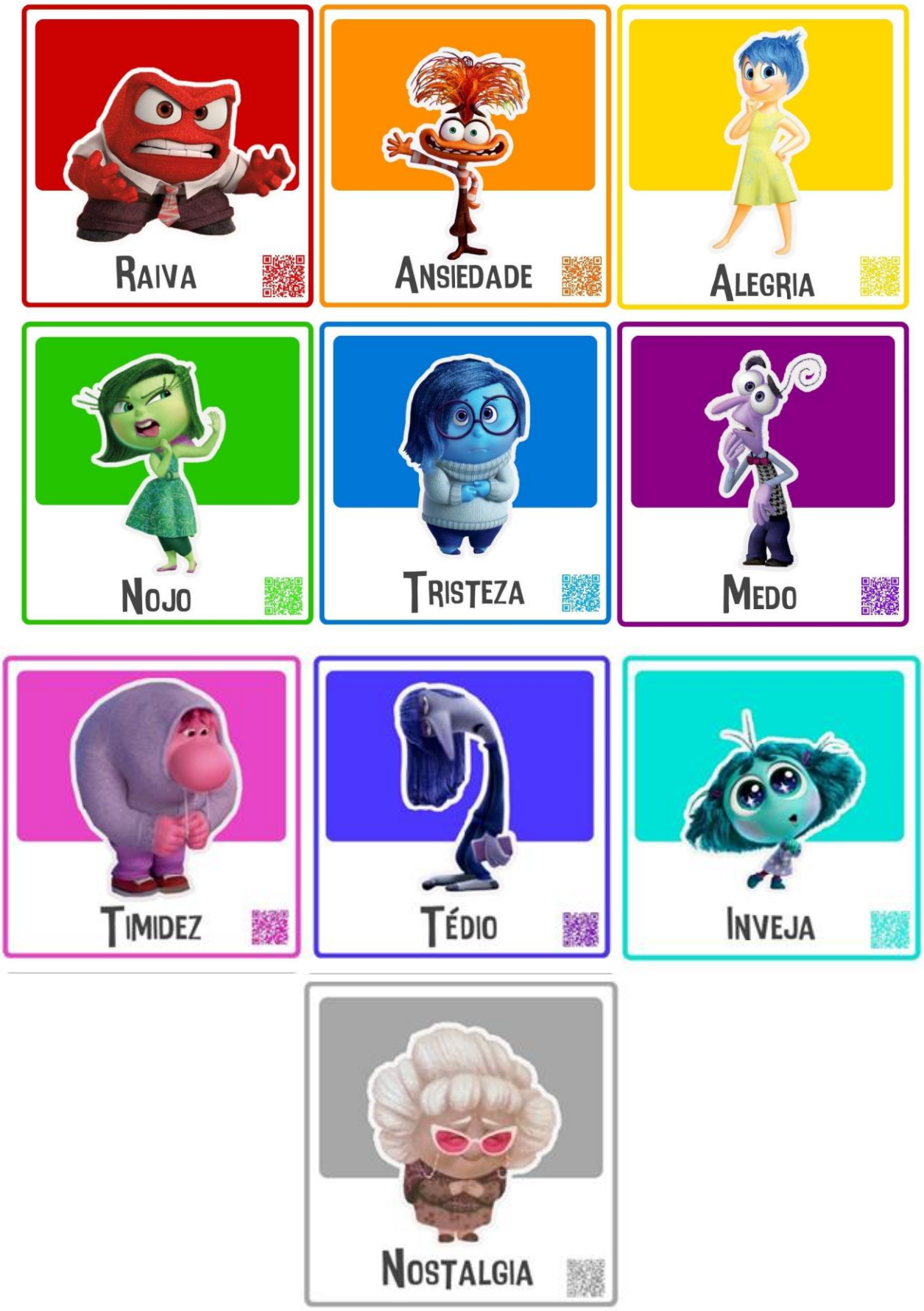
1. Na percepção de vocês, o que vocês entendem por violência?
2. E na escola, como essa violência acontece? Ou seja, o que seria violência escolar?
3. Vocês ou algum profissional que trabalha na escola já foram vítimas de violência escolar?
4. Quais comportamentos são adotados por vocês em casos de violência escolar?
5. Existe algo na escola que incentive ou propicie casos de violência escolar? (Vulnerabilidades)
6. Existe algo na escola que auxilie no enfrentamento nos casos de violência escolar? (Potencialidades)
7. Vocês percebem a amorosidade presente na escola (professoras-estudantes-núcleo gestor)?
8. Na percepção de vocês, seria possível o amor auxiliar no enfrentamento a violência escolar?

ANEXO C - Livro usado na contação de história



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

ANEXO D - Imagens usadas no encotro



Fonte: Coruja Pedagógica, 2024.

ANEXO D - Imagens usadas no encontro

Fonte: Drive da Cris, 2024.