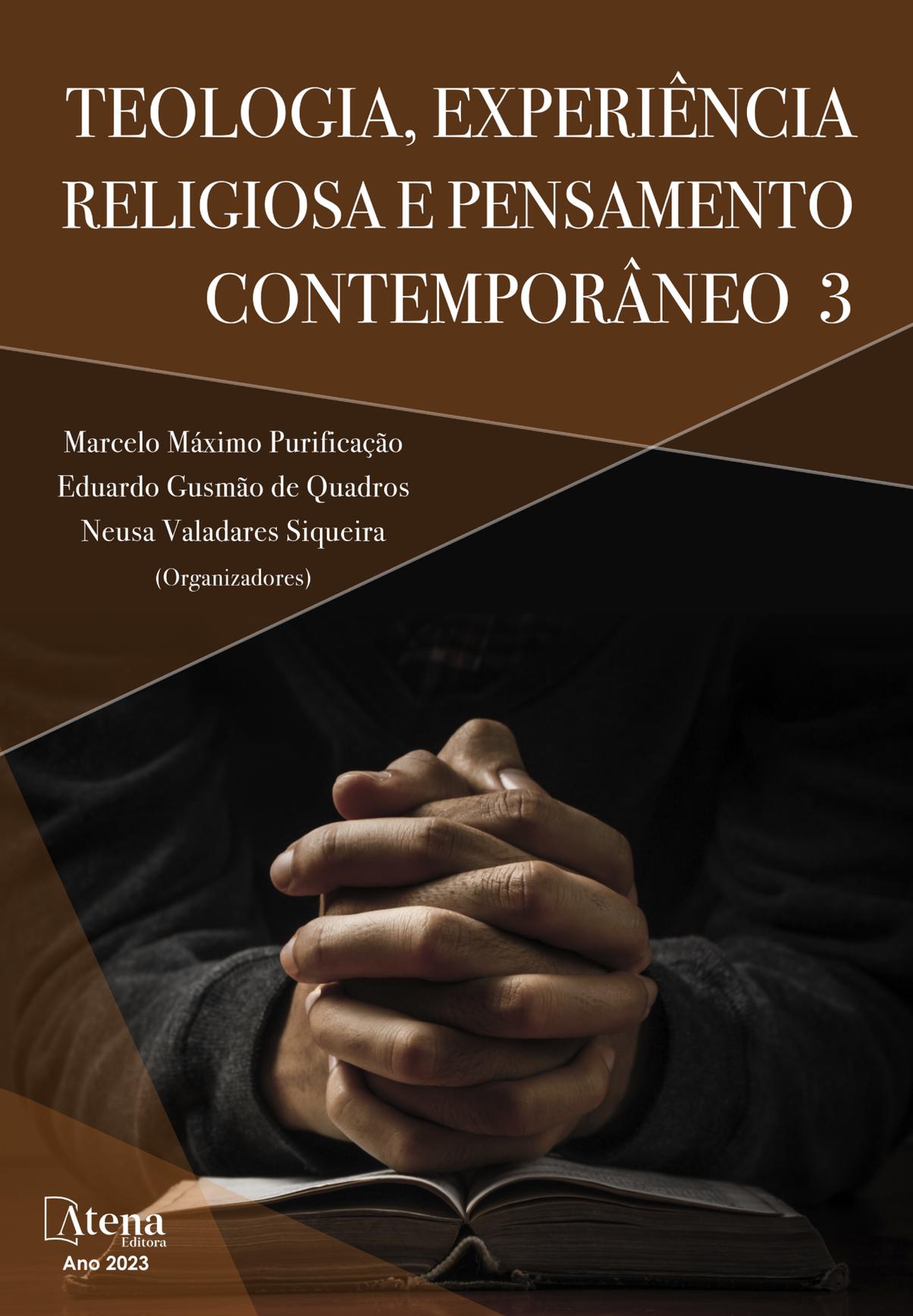


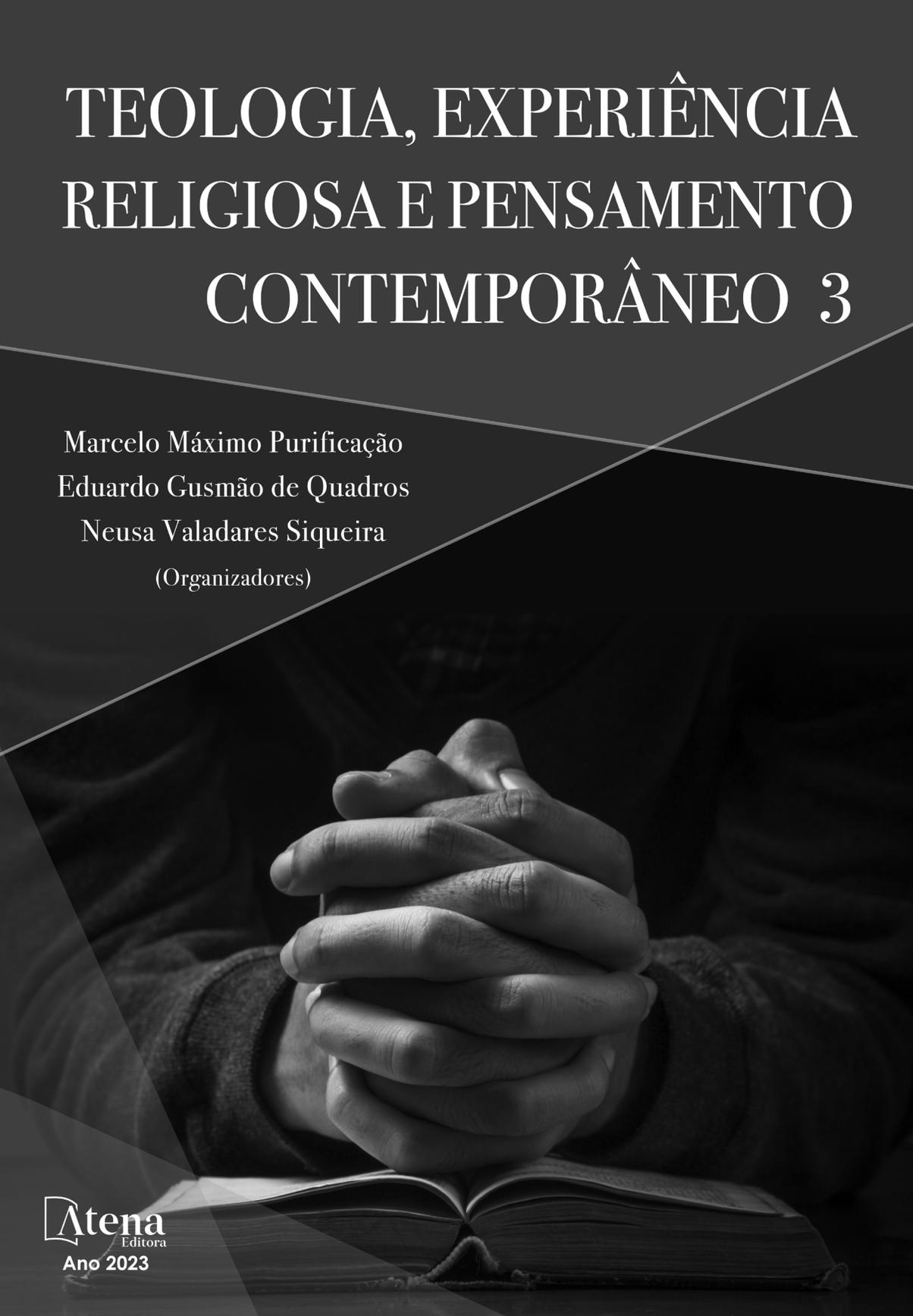
TEOLOGIA, EXPERIÊNCIA RELIGIOSA E PENSAMENTO CONTEMPORÂNEO 3

Marcelo Máximo Purificação
Eduardo Gusmão de Quadros
Neusa Valadares Siqueira
(Organizadores)



TEOLOGIA, EXPERIÊNCIA RELIGIOSA E PENSAMENTO CONTEMPORÂNEO 3

Marcelo Máximo Purificação
Eduardo Gusmão de Quadros
Neusa Valadares Siqueira
(Organizadores)



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof^ª Dr^ª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof^ª Dr^ª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina
 sProf^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 aProf^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof^ª Dr^ª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Teologia, experiência religiosa e pensamento contemporâneo 3

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Marcelo Máximo Purificação
 Eduardo Gusmão de Quadros
 Neusa Valadares Siqueira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T314 Teologia, experiência religiosa e pensamento contemporâneo 3 / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Eduardo Gusmão de Quadros, Neusa Valadares Siqueira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-1048-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.485231502>

1. Teologia. 2. Religião. I. Purificação, Marcelo Máximo (Organizador). II. Quadros, Eduardo Gusmão de (Organizador). III. Siqueira, Neusa Valadares (Organizadora). IV. Título.

CDD 215

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Caros leitores, saudações.

Apresentamos a obra “ Teologia, Experiência Religiosa e Pensamento Contemporâneo 3”, organizada em 4 capítulos, sistematizada nos diálogos de pesquisadores da Universidad Adventista del Plata (UAP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Federal do Tocantins (UFT- Porto Nacional), Associação Latino Americana de Literatura e Teologia (ALALITE), Sociedade de Teologia e Ciências da Religião (SOTER), Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (UNIFIMES), Universidade Estadual de Goiás – (UEG) e Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). O primeiro capítulo tem como tema: Desafíos en la construcción de una teología veterotestamentaria: breve evaluación y contribuciones, onde os autores André L. Vasconcelos e Eduardo Rueda Neto, discutem três dos principais desafios relacionados com o desenvolvimento de uma teologia do Antigo Testamento: o cânon do Antigo Testamento e sua relação com o Novo Testamento; variação literária e temática no Antigo Testamento; e a natureza descritiva/prescritiva do Antigo Testamento. No segundo capítulo – Ensino religioso e a Base Nacional Comum Curricular - Rosileide Batista Glória e Valdir Aquino Zitzke -, discorrem sobre o primeiro documento curricular proposto pelo Ministério da Educação, em nível nacional, que orienta a oferta do Ensino Religioso, a BNCC, trazendo à tona o processo de discussão do Ensino Religioso na legislação brasileira, considerando as diferentes discussões até a sua implantação nas escolas após da aprovação da BNCC. No terceiro capítulo - Contemplando o nascimento de Jesus: as representações do ícone da Natividade na arte sacra - Wilma Steagall De Tommaso -, apresenta e desenvolve teologicamente os simbolismos presentes na cena do Nascimento de Jesus (Natividade), mostrando que o ícone da Natividade já aponta para a Ressurreição, e que esse mistério não diz respeito apenas ao ser humano, mas se refere à toda a Criação. O quarto capítulo - Sagrado, violência escolar e cultura de paz, na perspectiva de alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública em Goiás - Marcelo Máximo Purificação, Eduardo Gusmão de Quadros e Neusa Valadares Siqueira -, investigam, como se formam ou não os conflitos relacionais no ambiente escolar com alunos, professores e alunos, demais profissionais da educação e alunos, segundo a percepção de alunos do 9º ano, e se o Sagrado pode contribuir para uma cultura de paz no ambiente escolar. Tais temas, discutidos e vistos através da lupa teórica da Teologia/ Ciências da Religião, ajudam a trazer o discurso religioso e a religiosidade para diferentes contextos. Portanto, um livro de grande contribuição reflexiva e dialógica que pode contribuir para a ampliação do diálogo teológico e sua sintonia com campos afins como as ciências sociais e humanas. Desejamos a

todos uma boa leitura e boas reflexões.

Marcelo Máximo Purificação
Eduardo Gusmão de Quadros
Neusa Valadares Siqueira

CAPÍTULO 1	1
DESAFÍOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA TEOLOGÍA VETEROTESTAMENTARIA: BREVE EVALUACIÓN Y CONTRIBUCIONES	
André L. Vasconcelos	
Eduardo Rueda Neto	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4852315021	
CAPÍTULO 2	8
ENSINO RELIGIOSO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	
Rosileide Batista Glória	
Valdir Aquino Zitzke	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4852315022	
CAPÍTULO 3	24
CONTEMPLANDO O NASCIMENTO DE JESUS: AS REPRESENTAÇÕES DO ÍCONE DA NATIVIDADE NA ARTE SACRA	
Wilma Steagall De Tommaso	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4852315023	
CAPÍTULO 4	38
SAGRADO, VIOLÊNCIA ESCOLAR E CULTURA DE PAZ, NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM GOIÁS	
Marcelo Máximo Purificação	
Eduardo Gusmão de Quadros	
Neusa Valadares Siqueira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4852315024	
SOBRE OS ORGANIZADORES	63
ÍNDICE REMISSIVO	65

SAGRADO, VIOLÊNCIA ESCOLAR E CULTURA DE PAZ, NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM GOIÁS

Data de aceite: 01/02/2023

Marcelo Máximo Purificação

Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior -UNIFIMES

Eduardo Gusmão de Quadros

Universidade Estadual de Goiás – UEG

Neusa Valadares Siqueira

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
- PUC-Goiás

RESUMO: Este texto é fruto de um estudo desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – (PUC-Goiás) em 2014. Procurou-se investigar em uma escola pública de Luziânia, como se formam ou não os conflitos relacionais em o ambiente escolar com alunos, professores e alunos, outros profissionais da educação e alunos, segundo a percepção dos alunos do 9º ano. – É indiscutível a importância de um ambiente escolar que promova a convivência harmoniosa entre seus sujeitos, tanto para a promoção do aprendizado quanto para a formação do aluno em geral e o bem-estar de todos. No entanto, a qualidade dessa convivência vem sendo comprometida pelo

contexto de violência presente nas escolas. A escola adquire diferentes significados, ao mesmo tempo que é um espaço onde as pessoas partilham objetivos comuns como o conhecimento e novas amizades, é também um local onde são obrigadas a viver juntas todos os dias, segundo determinadas regras. Nessa convivência diária também existem indisposições e conflitos (ABROMOVAY, 2003). Esses conflitos muitas vezes não são resolvidos pela escola, resultando em atos de agressão e humilhação verbal e física entre os alunos. Este estudo foi de natureza qualitativa, alicerçado em pesquisa documental e bibliográfica, articulado em torno das seguintes questões norteadoras: quais são as concepções dos alunos sobre a violência e como ela está presente em suas ações dentro da escola? Quais são os fatores que compõem a construção social desse conceito? O Sagrado pode contribuir para uma cultura de paz no ambiente escolar?

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Violência Escolar, Sagrado, Cultura de Paz.

SACRED, SCHOOL VIOLENCE AND PEACE CULTURE, FROM THE PERSPECTIVE OF 9TH GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS AT A PUBLIC SCHOOL IN GOIÁS

ABSTRACT: This text is the result of a study carried out within the scope of the Post-graduation Program in Religious Sciences of the Pontifical Catholic University of Goiás - (PUC-Goiás) in 2014. We sought to investigate in a public school in Luziânia, how form or not relational conflicts in the school environment with students, teachers and students, other education professionals and students, according to the perception of 9th grade students. – The importance of a school environment that promotes harmonious coexistence among its subjects is indisputable, both for the promotion of learning and for the formation of students in general and the well-being of all. However, the quality of this coexistence has been compromised by the context of violence present in schools. The school acquires different meanings, at the same time that it is a space where people share common goals such as knowledge and new friendships, it is also a place where they are obliged to live together every day, according to certain rules. In this daily coexistence there are also indispositions and conflicts (ABROMOVAY, 2003). These conflicts are often not resolved by the school, resulting in acts of aggression and verbal and physical humiliation among students. This study was of a qualitative nature, based on documentary and bibliographical research, articulated around the following guiding questions: what are the students' conceptions about violence and how is it present in their actions within the school? What are the factors that make up the social construction of this concept? Can the Sacred contribute to a culture of peace in the school environment?

KEYWORDS: Education, School Violence, Sacred, Culture of Peace.

1 | INTRODUÇÃO

O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação (1998), realizado pela UNESCO, aponta a convivência escolar como um dos grandes desafios do século XXI, pois desencadeia inúmeros casos de violência. Para AQUINO (1996, p. 23), “há muito, os conflitos deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais”. É irrefutável a importância de um ambiente escolar que promova a convivência harmoniosa entre seus sujeitos, seja para a promoção da aprendizagem ou para a formação do aluno de modo geral e o bem-estar de todos. Todavia, a qualidade deste convívio vem sendo comprometida pelo contexto de violência presente no interior das escolas.

A esse respeito, Abromovay e Castro (2006) destacam que um dos caminhos para melhor compreender as formas de violências que acontecem nas instituições de ensino é apreender as distintas relações que envolvem os sujeitos que convivem cotidianamente nas escolas. O termo é utilizado no plural, violências, para sublinhar a variabilidade da intensidade, gravidade e permanência do fenômeno. Esses aspectos estão estritamente vinculados ao estabelecimento escolar, a posição de quem fala (professores, direção, alunos, funcionários, pais etc.), sexo, raça, além de estar sujeita à temporalidade e ao lugar

nos quais os atores a vivenciam (ABRAMOVAY & RUA, 2003).

Nesse sentido, as boas e más relações interpessoais são processos concretos nos quais nos vemos envolvidos. A escola é um dos cenários dessa construção, espaço que como afirmou Paulo Freire (1995) não tem fins exclusivos para o aprender, pois é um local no qual se constituem vínculos e se criam expectativas e sentimentos. É um cenário de convivência que tem seus efeitos na formação geral da personalidade individual e social de seus protagonistas e agentes. A escola assume diferentes sentidos, ao mesmo tempo em que é um espaço onde as pessoas revelam ter fins comuns como o conhecimento e novas amizades, também é um local onde são obrigadas a conviver todos os dias, de acordo com determinadas normas. Nessa convivência diária, também se fazem presentes indisposições e conflitos (ABROMOVAY, 2003). Esses conflitos muitas vezes não são equacionados pela escola, culminando em atos de agressões verbais, físicas e humilhações entre os alunos.

As razões que justificaram essa pesquisa tiveram alicerce nos seguintes aspectos: o primeiro, aos meus interesses educacionais. Segundo, como professor de Matemática da Secretaria do Estado de Educação de Goiás, observo que a violência entre os alunos é um fato constante no cotidiano escolar e terceiro, por acreditar que a cultura de paz, pode colaborar na redução de atos de violência na escola contribuindo para uma boa convivência. A violência aqui entendida na concepção de Zaluar e Leal (2001) como o aniquilamento dos corpos e arruína da mente dos indivíduos. Caracterizada, portanto, pelo não reconhecimento do outro. “A violência, nessa concepção, relaciona-se com o desaparecimento do sujeito da argumentação ou da demanda, estando preso e esmagado pela força (física ou moral) de seu oponente que lhe nega diálogo” (Ibidem, p.30).

A cultura de paz é uma proposta para que as relações humanas sejam entremeadas pelo diálogo, pela tolerância, pela consciência da diversidade dos seres humanos e de suas culturas. Não se pode construir uma cultura de paz de forma isolada. Precisamos desenvolver o senso de justiça, de solidariedade e os direitos e valorização do humano (PURIFICAÇÃO, 2014). Assim, se desejamos fazer da cultura de paz, conforme postulou o pedagogo guatemalteco Carlos Aldana Mendonza, “o centro indiscutível de toda educação no mundo de hoje” (ALDANA, 1995 apud MALDONADO, 1997, p. 22), é preciso pensar como colocar a cultura de paz no coração do currículo, entendido como conjunto de vivências realizadas no processo educacional, superando o episódico que caracteriza, muitas vezes, iniciativas pedagógicas em torno da paz. Muitas vezes, nas escolas e outros ambientes educativos, com o intuito de tematizar pedagogicamente a paz, se organiza um evento, mas não se pensa todo o ambiente educativo a partir do eixo da paz.

Ao abordar o Sagrado entramos num campo delicado e complexo, mas que, por sua vez, nos remete a uma incrível sensação de familiaridade, um verdadeiro déjà vu, com o qual a humanidade sempre esteve e estará envolvida. A explicação para isso pode estar lá atrás, na história do surgimento humano narrada nas Sagradas Escrituras. No viés bíblico o homem carrega, simbolicamente, as impressões digitais de Deus. Nesse

universo de simbologia que mistura fé, mito e crença, o homem aparece como imagem de Deus, ou seja, o homem é representante de Deus na terra e, como semelhança, o reflete (MOLTMANN, 1999).

Deus está presente em todos os lugares, inclusive na escola. A religião está no imaginário popular. Crescemos ouvindo que fomos criados à imagem e semelhança de Deus. Partindo desse pressuposto bíblico, Deus tem um rosto. Deus tem uma imagem. E ela está bem mais próxima do que imaginamos, e é essa proximidade com Deus no outro (nos colegas de classe, de escola) e na nossa própria imagem que nos leva a valorizar a vida e respeitar meu próximo. Diante desse fato, pode a escola não pensar sua relação com a religião? Podemos nós educadores fugir deste desafio? (PURIFICAÇÃO, 2014).

Para Bourdieu (1998), o aluno traz consigo um capital cultural herdado, ou seja, uma visão de mundo e uma hierarquia de valores que definem sua relação com a escola e sua atitude no processo do conhecimento. A religião é parte fundamental deste capital cultural, muitas vezes norteando as escolhas dos pais em relação à educação de seus filhos.

O objetivo geral defendido neste estudo foi: Analisar na ótica dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola estadual em Luziânia - Goiás o conceito de violência, as relações estabelecidas no ambiente escolar entre os alunos, professores e alunos, e quais os fatores que propiciam conflitos nas relações interpessoais. Como objetivos específicos propomos: Identificar e descrever as percepções dos atos definidos como “violentos” e “não violentos” pelos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, e em que contexto essas práticas ocorrem; verificar os fatores que na concepção dos alunos promovem as ações violentas no espaço escolar; verificar se há relação entre a violência que ocorre na escola e o clima organizacional da instituição escolar; Identificar e descrever os mecanismos sociais e individuais presentes na concepção de violência descrita pelos alunos; relacionar os diferentes conceitos de violência (física, social, simbólica, psicológica) expressos pelos estudantes com as suas práticas nos espaços internos da escola e analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pela escola para enfrentar as violências presentes em seu cotidiano.

Na busca de compreender quais os elementos que constituem as representações sociais da violência na unidade escolar, utilizou-se da pesquisa qualitativa, baseada em material bibliográfico e documental. Foram selecionados aleatoriamente cem alunos de ambos os sexos, dentre os 295 matriculados no 9º ano do ensino fundamental, cujas idades variavam de 13 a 23 anos. Para participar da pesquisa os alunos deveriam estar matriculados na unidade escolar há mais de um ano, aceitar responder às perguntas do questionário e trazer o TCLE preenchido e assinado pelos pais e/ou responsáveis. Utilizamos como critério de exclusão deixar fora os alunos que faltaram no dia da aplicação dos questionários, alunos com menos de um ano de matrícula e os que se recusaram a participar. Integraram-se também ao estudo vinte servidores, sendo treze professores em regência e sete administrativos. Nesse caso, a forma de inclusão foi a opção pelos

servidores/professores que trabalham diretamente com os alunos do 9º ano e que se dispuseram a participar da pesquisa e entregaram no prazo determinado o TCLE. Como critério de exclusão do sujeito, a opção foi não incluir aqueles que apresentem um período de exercício no cargo e na instituição inferior há um ano, pois o alvo eram servidores/professores que tinham um maior conhecimento da realidade vivenciada pela instituição e seus atores. Após a aprovação do estudo no “comitê de ética” iniciamos o trabalho de campo e o levantamento das categorias que levaram em consideração o conteúdo do material analisado em relação aos objetivos da investigação. Compreendido isso, segundo Silva et al. (2009), a revisão de documentos foi dividida em dois momentos bem diferenciados: o primeiro para a coleta de documentos e o segundo para a análise do conteúdo, que foi desenvolvida a partir da perspectiva teórica de Bardin (2011).

2 | DIÁLOGOS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR, SAGRADO E CULTURA DE PAZ

Refletir sobre o tema violência na escola implica na escolha de um caminho permeado por muitas tensões, pois o conceito é polissêmico, apresenta uma variedade e interação de suas causas, e não apresenta consenso sobre sua natureza. Assim, o que é definido como violência varia segundo os aspectos sociais, culturais e econômicos, compreendendo uma diversidade de realidades e de especificidades. Atualmente, a violência é uma ameaça, não somente aos estudantes, mas a toda comunidade escolar. Quando compreendemos a violência como um comportamento que abrange formas de agressão premeditada, e em alguns casos mortal, de um indivíduo ou grupo contra seus semelhantes, observamos que ela não nos é estranha. A história sublinha que os atos de violência sempre estiveram presentes na trajetória do homem.

Costa (1997), refere a origem da violência humana tem sido estudada por muitos sociólogos e historiadores, que vêem na escassez de bens e fonte maior de conflito entre os homens. Para esses estudiosos, entre os quais estão Hobbes, Rousseau, Marx e Engels, a origem dos conflitos e da violência remonta às organizações humanas mais primitivas. No entanto, o autor discorrendo sobre a origem da violência e suas distintas concepções, apresenta uma substancial diferença entre esta e a agressividade (COSTA, 1984).

Para Ortega; Marta-Merchán (1997), Costa (1984), Ortega (1997) e Debarbieux (1997), discernir as más relações dos verdadeiros atos de violência de separar as manifestações de agressividade boas, salutares, que contribuem para o processo de autoafirmação do indivíduo, daqueles que comportam um teor destrutivo. Para efeitos deste estudo, compreendemos por violência atos que não se restringem a sanção penal, mas são caracterizados pelo não reconhecimento do outro, tais como: desrespeito, descaso e humilhação. Violência, que explícita ou simbólica, é definida como incivildades.

Charlot (2002) afirma que a violência escolar não é um fenômeno recente. No século XIX, algumas escolas apresentavam explosões de violência. Contudo, em cada época ela

assume contornos próprios. Para Abramovay e Castro (2006), a discussão sobre violência nas escolas recebeu destaque não apenas pelas mudanças ocorridas no ambiente escolar, mas também pelos novos significados assumidos pela violência no mundo contemporâneo. Esse tipo de violência cria um ambiente de tensão ou insegurança nos lugares públicos, além de serem causas de agressões físicas. Tal fato, acontece porque “as pequenas violências anulam a ideia de um mundo que pode ser dividido com o outro, comprometem a reciprocidade e a solidariedade na vida social sem tocar na integridade física dos indivíduos” (ROCHÉ, 2002).

René Girard (1990), que ao explicar o começo da cultura e da estrutura inerente à violência nas sociedades começa fazendo uma consideração do que ele chama crise mimética, ou seja, a crise da cultura, da instituição, da sociedade e dos valores. Segundo ele, as pessoas são guiadas por um desejo que gera conflitos e rivalidades apresentando uma estrutura mimética.

2.1 Concepções dos alunos sobre a violência e como ela está presente nas ações dentro da escola

A importância de se investigar o conceito de violência dos alunos está pautada também na relevância das interações na construção da subjetividade humana. Essa posição, fundamentada nos pressupostos da teoria sócio-histórica, a respeito do desenvolvimento humano, assevera que “a criança, desde seus primeiros anos de vida, está imersa em um sistema de significações sociais (FONTANA, 1996, p. 122), sistema este que irá incorporar as ações e significados produzidos e acumulados historicamente. Nessa perspectiva, a composição humana é resultado de um processo de desenvolvimento que está densamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1984).

Nessa direção, os atos violentos caracterizam-se como uma forma de não reconhecer o outro como sujeito (OLIVEIRA, 1991). Costa (1984, p.103) complementa que “violência é o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos”, ocorrendo quando há desejo de destruição. A vítima é abatida pela força (física ou moral) de seu oponente, que lhe nega diálogo (ZALUAR; LEAL, 2001), tirando os sujeitos da posição de humanidade e alocando-os na condição de objeto.

A violência silencia as pessoas, pois o diálogo é fundamental para a relação de reconhecimento do outro. As expressões violentas fazem com que as ações características dos seres humanos, tais como a comunicação e o diálogo, não se concretizem. Nesse contexto, a concepção de disciplina atrelada à punição teria a função de reafirmar a autoridade do professor e as normas instituídas no espaço escolar, colocando o culpado em uma posição de isolamento e delimitando o espaço de “bem” e dos transgressores.

2.2 Experiência religiosa como produção de sentido para o espaço escolar

A escola é um grande espaço de diversidade no mundo moderno, e nesse ambiente

indivíduo de diferentes credos religiosos convivem. Por isso, mais do que simples tolerância, espera-se que haja respeito, partilha de valores construtivos, reconhecimento da qualidade da busca religiosa do outro. O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso entende que seu objeto de estudo é o fenômeno religioso. Por fenômeno religioso entende-se o processo de busca que o ser humano realiza na busca da transcendência, desde a experiência pessoal do Transcendente até a experiência religiosa na partilha de grupo, desde a vivência em comunidade até a institucionalização pelas Tradições Religiosas. (FONAPER, 2000, p. 16).

Dessa forma, a proposta mais recente do Ensino Religioso aponta para um novo paradigma, superando o modelo catequético e proselitista, por ser reconhecido como uma área de conhecimento e por ser parte integrante da formação básica do cidadão. O Ensino Religioso tem por objetivo:

Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando; Subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para que ele possa dar sua resposta, devidamente informado; Analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; Facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; Refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; Possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável. (FONAPER, 2000, p. 31).

Neste modelo fenomenológico, o Ensino Religioso como proposto não está comprometido com qualquer representação confessional religiosa ou com a teologia, e sim com o campo das ciências da religião. Entende-se que a teologia vincula-se ao pensamento oficial das diversas confessionalidades religiosas, e a ciência da religião tem como objeto de estudo o fenômeno religioso e suas múltiplas expressões culturais. “Seu objeto de estudo é maior do que a confessionalidade presente em cada denominação religiosa” (JUNQUEIRA, 2002, p. 51).

Portanto, contribuí na busca de respostas aos questionamentos existenciais dos alunos no entendimento da identidade religiosa, na convivência com as diferenças e na alteridade, numa perspectiva de compromisso histórico diante da vida e da transcendência. Como parte fundamental na construção da vida cidadã, o Ensino Religioso é do exercício de direitos e deveres de pessoas, grupos e instituições na sociedade, para que, em sinergia, em movimento cheio de energias que se trocam e se articulam, influam sobre múltiplos aspectos, possibilitando, assim, o viver bem e a transformação da convivência do cidadão, conforme o artigo 33 da LDBEN nº 9.394/96 (CARON, 1999).

Ao fundamentar a área de conhecimento de Ensino Religioso como relegere (reler), contribuir-se-á para a releitura do fenômeno religioso para que na diversidade se construam

os elementos básicos para a sustentabilidade humana de respeito e solidariedade, deixando de lado o proselitismo, tornando, assim, possível a transformação das informações em conhecimento com respeito ao outro.

2.3 Cultura de Paz e Violência Escolar no campo empírico

A cultura de paz é uma proposta para que as relações humanas sejam entremeadas pelo diálogo, pela tolerância, pela consciência da diversidade dos seres humanos e de suas culturas. Quando analisado no ambiente escolar, muitos autores consideram o sistema educativo uma estrutura violenta em si mesmo e discutem sobre a possibilidade de educar para a paz na atual organização educacional. É interessante observar que tanto a paz como a violência são processos construídos a partir das relações entre seres (des) humanos, podendo, então, serem ensinados e/ou aprendidos (GUIMARÃES, 2004). Nessa direção, é fundamental (re)pensarmos as ações que devem ser construídas diariamente dentro das unidades escolares. A valorização da diferença, da identidade dos sujeitos, é um passo importante para a promoção de uma educação para a paz. Refere Correa (2003, p. 97):

O direito à identidade é um aspecto essencial na educação para a paz; uma cultura e uma sociedade de paz só serão possíveis desde o reconhecimento e integração das diferentes culturas que a conformam. Por isso, hoje, reforçamos a reivindicação da diferença e a valorização da diferença no sentido cultural e étnico para o enriquecimento da humanidade.

A escola como um espaço de diversidade deve promover um ambiente em que as distintas identidades se manifestem e que os alunos se sintam orgulhosos de sua identidade cultural. No decorrer da pesquisa vimos que no dia a dia da escola-campo é comum a manifestação de queixas por parte dos profissionais da educação, que apontam a dificuldade de ministrar suas aulas sem antes perder preciosos minutos resolvendo questões de indisciplina, tentando controlar as conversas paralelas e trazer o aluno para o universo da aula, mediando conflitos entre alunos que na maioria das vezes partem para o xingamento e até mesmo para a violência física. Além desses, existem outros gargalos com os quais os professores são obrigados a conviver, como por exemplo a falta de compromisso com as atividades, ou seja, a maioria dos alunos não faz as tarefas, não valorizam o espaço escolar. Eles arrastam e derrubam cadeiras e mesas, picham as paredes, quebram os vidros, destroem as tomadas.

Os problemas não se limitam somente à sala de aula. O grupo gestor fez queixas em relação ao corpo docente, como faltas de professores, atrasos, não cumprimento de prazos, aulas não planejadas ou de má qualidade, falta de respeito às regras coletivas da instituição. E para completar o quadro, os professores muitas vezes manifestam insatisfação com relação ao trabalho dos seus líderes, reclamando da ausência, de falta de “pulso firme” ou de excesso de autoritarismo.

Tudo isso demonstra a fragilidade das relações sociais estabelecidas entre os agentes no ambiente escolar e aponta para a necessidade de políticas de combate. Percebe-se a prática isolada do uso de combinados por parte de alguns professores, que tentam firmar pactos de convivência ou acordos coletivos com os alunos. No entanto, há um enfraquecimento, por não haver um discurso unânime estruturado em torno dos combinados.

Tal realidade talvez seja comum a muitas escolas brasileiras, que encontram dificuldades de estabelecer um padrão de autoridade sobre o cumprimento das normas, e nesse contexto, muitas vezes, a visão autoritária tende a utilizar o medo como forma de manter o controle, com uma forte tendência à punição.

Como sugestão aponta-se uma reformulação na ideia de fazer combinados, que devem trazer uma solução não repressiva para o problema da indisciplina e da crise de autoridade do professor. No combinado, devem-se construir coletivamente os “acordos” necessários para criar e manter um convívio de respeito e solidariedade entre profissionais, alunos e pais e, com isso, prevenir os problemas de violência e indisciplina na escola. Analisando alguns aspectos extraescolares, a pesquisa demonstrou, ainda, que 74% dos alunos não gostam do bairro em que moram, não possuem nenhuma identificação positiva com o espaço. Esse dado é um indicador para compreendermos a crescente onda de violência vivenciada na unidade escolar.

Aqueles que se assustam com as múltiplas manifestações de violência na escola não percebem que a escola, de uma maneira geral, caracterizou-se como um espaço de violência. Em primeiro lugar, física. Não podemos esquecer que há mais de cinquenta anos, em muitos lugares, eram comuns as punições físicas. Depois, que ensinar e aprender sempre estiveram associados a punir e premiar. Enfim, que na escola sempre se processou a racionalização das violências, de todo tipo de violência, sejam físicas, psíquicas e simbólicas. Trata-se, portanto, de começar a compreender a própria contribuição da escola no processo de formação e consolidação desta razão bélica, começando a falar da violência da escola. Sobretudo, é preciso perguntar em que medida os discursos e as análises trabalham não apenas a violência expressa na educação, mas a violência produzida pela educação, ultrapassando o discurso descritivo sobre a violência (nos meios de comunicação, em sala de aula, na juventude etc.) e abrindo espaço para uma crítica e autocrítica da própria educação como instrumento de violência.

Muito do que qualificamos de violência na escola é um protesto contra a violência da escola. Tais colocações apontam para a importância de considerar atentamente a análise dos mecanismos através dos quais a escola perpetua instrumentalmente a violência e se coloca a serviço de uma sociedade violenta. Também aponta para a superação da contradição entre o currículo legal e o currículo ação, entre o que se estipula e o que se pratica (JARES, 1999 apud CORREA, 2008).

Estas colocações acentuam que a educação para a paz não é um processo apenas

intelectual ou que se estrutura numa disciplina ou numa determinada atividade. Não basta falar de paz para constituir a educação para a paz. Daí a importância da constituição das referências, das identidades, enfim, daquilo que poderemos chamar de simbólica. O símbolo, mais do que expressão da realidade, possui uma dimensão de organização instauradora da realidade. E se em todo processo educativo são os símbolos que educam, isto se aplica muito mais em relação à educação para a paz. A dimensão simbólica impõe o imperativo de ultrapassar as palavras. Os autores que trabalham educação para a paz fazem a distinção entre ensinar para a paz e entre ensinar acerca da paz, postulando uma relação estreita entre fins e métodos, conteúdo e forma. Para Jares (1999 apud CORRÊA, 2008), a forma deve excluir não apenas a violência direta, mas também a violência estrutural.

Finalmente, uma escola para a paz implicaria também a própria redefinição dos objetivos escolares, redefinindo-os ou apresentando novos, como a formação de um consenso para a paz, a crítica da violência oculta e a formação e o desenvolvimento do protagonismo para a paz.

Se, como afirmou Kant (1989, p. 32-33), “a paz não é natural e deve ser instaurada”, o exercício da razão e das dimensões comunicativa e argumentativa assume um significado especial. É preciso, então, operar um consenso humanitário para a paz, tal como aconteceu, por exemplo, com a Declaração Universal de Direitos Humanos. A humanidade não nasceu com esta noção e ela foi construída através de um intenso e conflitivo processo social até estabelecer um consenso através dos documentos que foram sendo proclamados.

A paz somente surgirá se a humanidade concordar em viver em paz. Isto é, ela não virá por decreto, nem mesmo virá apenas como consequência da atuação dos militantes pacifistas, mas será fruto do estabelecimento de um consenso discutido, conversado, negociado, entre as pessoas. Cabe à escola oportunizar um espaço para a formação desse consenso, propiciando a definição de um projeto e uma agenda de paz para o mundo, seus pontos essenciais, suas condições, suas consequências.

3 | DISCUSSÕES E RESULTADOS

Denominamos violência escolar todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados pela comunidade (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar. A escola muitas vezes é vista como um fator que reproduz as experiências de opressão de violência, de conflitos. São inúmeras as experiências sofridas pelos educadores no âmbito escolar, e isso acaba sendo a construção da sua própria violência e indisciplina. No ambiente escolar podemos inferir que a violência perpassa por diversos fatores, não havendo um único preponderante. Isso porque o fator social está diretamente ligado aos fatores econômicos, envolvendo a mídia, a moda e os novos costumes.

A violência na escola pode ser entendida como um processo complexo e desafiador que requer um tratamento adequado, cuidadoso e fundamentado teoricamente, por meio de conhecimentos científicos, desprovidos de preconceitos e discriminações. Esse tipo de violência torna-se preocupante, pelo fato de a escola ser um espaço institucionalizado de desenvolvimento do indivíduo pela educação, sendo esta um processo de socialização, de desenvolvimento intelectual, científico e filosófico do indivíduo.

Com o objetivo de apreender as representações sociais do conceito de violência, indagamos aos alunos qual a definição de violência que eles possuíam. As respostas encontram-se dispostas abaixo:

A1 É tudo aquilo que venha atingir diretamente ou indiretamente a uma pessoa. Seja por atitudes que cause dor física ou emocional ao ser humano. A2 É um ato tão perverso que causa dor e muitas vezes perdas. A violência afronta a paz e até Deus. A3 É o extremo da ignorância que uma pessoa pode chegar. Para tudo na vida tem jeito, mas, em meio ao sufoco e ao stress do dia a dia, qualquer coisinha é motivo de discussão, que muitas vezes acaba em agressão física ou verbal. A4 É um problema que está destruindo o mundo, acabando com a população. Isso não está certo, pois são muitas destruições, uma atrás da outra, drogas, armas, falta de respeito ao próximo, falta de amor aos irmãos. A5 São tapas, muros e surras. Mas pior violência são as palavras que ferem a alma, que pode passar muitos anos que você jamais esquece e normalmente são ditas por pessoas muito próximas. A6 É o ato social que existe na vida de cada ser humano que vive na sociedade. A7 É um desejo que nasce junto com o ser humano. Por isso, muitas vezes dizemos que fulano já nasceu ruim. A8 É algo muito triste, porque todos sofrem. A9 É tudo que o ser humano faz para prejudicar o seu semelhante. Pode ser verbal ou física. A10 É um sentimento mau que toma conta das pessoas. A11 É um ato de praticar maldades. Como por exemplo: inveja, arrogância, mentira e outras coisas. A12 É uma coisa muito séria e constrangedora. É um ato de desrespeito às pessoas. A13 É tudo aquilo que está envolvendo atitude, que nos agride e ofende. A14 É algo ruim que existe de várias formas, palavras e agressões. A15 É tudo que, de alguma maneira, ofende, constrange o indivíduo em seu meio familiar e social. A16 É deixar as crianças com fome, bater, violentar sexualmente. É o pai chegar em casa bêbado e bater na mulher e nos filhos. Ou mesmo não dar atenção. A17 É o caminho que leva uma pessoa a se afastar de Deus e se isolar do mundo. A18 É o ato de ofender o próximo. A19 É maneira de menosprezar o ser humano. Tanto quem pratica, quanto que a recebe. A20 É uma palavra fácil, porém difícil de definir, afinal existem tantas violências, uma mais terrível do que a outra. A21 É qualquer ato de discriminação, agressão que cause dor. A22 É um ato que machuca, magoa e muitas vezes até destrói a felicidade das pessoas. (PURIFICAÇÃO, 2014, p. 69-70).

Os relatos revelam que os alunos possuem uma concepção de violência que extrapola as agressões físicas. Expressam a violência como qualquer ação com intencionalidade de provocar dor ou sofrimento no outro. Essa compreensão demonstra a amplitude do conceito e evidencia que a violência encerra muitos elementos que não são necessariamente passíveis de sanção penal, tais como: agressões verbais, humilhações

etc. Por isso, a importância de se conhecer como se institucionalizam as práticas sociais, nesse ambiente carregado de diversidade que é a escola, visto que estas práticas são responsáveis pela transmissão de valores e a construção de conceitos incorporados nas subjetividades.

Abaixo apresentamos o Raio X da violência na escola, a partir das concepções dos sujeitos:

Nº	Perguntas	Nunca	Frequência Acontece uma vez	Acontece sempre			
01	Fui alvo de violência física (murro, empurrão, tapa etc.)	57	57%	19	19%	24	24%
02	Meus colegas colocam apelido(s) em mim	42	42%	35	35%	23	23%
03	Já fui ameaçado(a) por meus colegas	35	35%	35	35%	30	30%
04	Já levaram minhas coisas sem autorização	36	36%	21	21%	43	43%
05	Já quebrei objetos da escola	60	60%	14	14%	26	26%
06	Já briguei com colegas	51	51%	28	28%	21	21%
07	Falo muito em sala de aula, atrapalhando o professor	51	51%	35	35%	14	14%
08	Falo palavrões em sala de aula	42	42%	24	24%	34	34%
09	Já discuti com professores	50	50%	35	35%	15	15%
10	Distraio-me com facilidade em sala de aula	30	30%	25	25%	45	45%
11	Estou sempre fora do lugar e	75	75%	14	14%	11	11%

Tabela: 1 - Raio X da violência na escola

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013 (Adaptado).

As informações mostram que a violência física é a face mais visível do fenômeno, pois 57% dos participantes da pesquisa vivenciaram esse tipo de violência. Para Velho (2000, p. 18), o individualismo e a impessoalidade são aspectos preponderantes para que as relações interpessoais se tornem violentas, de tal forma que “a violência foi se rotinizando, deixando de ser excepcional para tornar-se uma marca do cotidiano”. O autor associa a violência à ideia de poder, como injunção de vontade ao outro. Por esta razão, fundamenta que a violência não pode ser reduzida à força física, pois abrange também o psíquico, o moral e sociocultural.

Assim, em cada contexto social no qual a violência é desempenhada temos justificativas diferenciadas, destacando um ou outro dos fatores. Em cada caso, temos uma construção discursiva que apresenta aspectos singulares que devem ser analisados para

compreensão do ato realizado. A razão disso está no fato de que, em algumas situações, a violência é nomeada pelos adolescentes e jovens como um exemplo de ação social a ser seguido, o que está diretamente vinculado à construção das identidades e expectativas de vida dos sujeitos. Exemplos dessa ideia estão presentes nos relatos dos principais casos de violências ocorridos na unidade escolar envolvendo alunos, professores ou técnico-administrativos.

As concepções de paz relacionam-se a um estado de espírito do ser humano, a um desejo incontestável de felicidade e realização. Trazendo isso para o universo escolar, significa um relacionamento tranquilo e harmonioso entre os seus partícipes. No grupo dos alunos entrevistados, as concepções de paz e do Sagrado em 33% dos casos têm a mesma representação. No decorrer da história da humanidade percebe-se que a definição de paz passou por várias acepções como a grega, a romana, a judaico-cristã, a platônica-agostiniana, a romântica, a socialista etc.

A paz como figura representativa de Deus no universo escolar descreve, segundo Zonta (2009, p. 11), “o ser humano como um lugar de teofania, a pessoa não somente tem o Sagrado como seu horizonte e destino, mas também o Sagrado tem na pessoa humana um lugar de representação, de realização, de epifania”. E nesse contexto, acrescenta Ribeiro (1995, p. 15), o “ser humano, enquanto possibilidade para Deus agir no mundo, é também uma paixão de Deus. Deus investiu no seu humano. Fez dele um “tu” divinizado, aquele que dialoga com Deus”. Na tabela abaixo, apresentamos a concepção dos alunos sobre o que é paz, chamando a atenção para o modo como o conceito de paz e o sagrado, se inter cruzam nas respostas.

O que é Paz?	Sujeitos
Não necessariamente é a ausência de guerra, mas é popularmente definida como tranquilidade, calma. Defino como aquilo que desprende o pensamento do homem para qualquer tipo de problema.	A-1
É um ato de prazer, de conformidade consigo e para com o meio. A paz nos faz ficar tranquilos com a nossa consciência, com nossa alma e com Deus.	A-2
Uma simples palavra que surge muito em seus efeitos. A paz é um momento tranquilo, reunido com a família. Significa amor, carinho, afeto, cuidado e respeito.	A-3
É amor consigo mesmo, harmonia, carinho, família, amigos, saúde. Dormir e acordar bem, junto com Deus.	A-4
É quando você se sente leve e tranquila. Quando você está com sua família, todos unidos e felizes.	A-5
É um ato de alegria, que existe na vida de quem está com Deus.	A-6
É um estado de espírito. Quem está em paz consigo mesmo, transmite paz.	A-7
É um sentimento muito importante, pois se vive em paz, e tem paz em sua casa, você também promoverá a paz.	A-8
É você sentir bem consigo mesmo e em meio aos outros.	A-9
É tudo de bom. É a esperança que todos nós temos em termos um mundo melhor.	A-10
É estar em paz consigo e viver bem com todos.	A-11
É ter Deus no coração e viver com igualdade, compreensão, sentimento e harmonia.	A-12
É todos viverem em harmonia, estar de bem com tudo, com todos e com Deus.	A-13
É sentir-se feliz, se não há PA,z deve buscá-la em Deus.	A-14
É a tranquilidade, felicidade e realizações. É cercar-se de coisas e sentimentos bons.	A-15
É quando vejo toda a família unida. Aí está em paz com a família e com Deus.	A-16
É um sentimento de liberdade, sensação de estar perto de Deus.	A-17
É a tranquilidade que sentimos quando estamos perto das pessoas que amamos.	A-18
É o sonho de cada ser humano.	A-19
É o que todos queremos e o que mais nos falta. Um estado de estarmos sempre na presença de Deus.	A-20

Tabela 2: Concepção de Paz

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

Hoje, no terceiro milênio, a busca pela paz é uma das grandes preocupações que envolvem a opinião pública, a esfera política, os grupos religiosos e instituições diversas, como por exemplo a escola. A busca de responder a esta preocupação socialmente generalizada fez e faz surgir estudos como o nosso, que transita no campo interdisciplinar e permite uma reflexão sobre paz, violência e conflitos, com o intuito de cunhar conceitos e objetivos metodológicos de ação prática.

Para Kant (2004, p. 54), é preciso um esforço consciente e racional dos governantes e governados para controlar e extinguir as causas das guerras. Esse esforço se daria, principalmente, num aperfeiçoamento das instituições humanas, como o direito, pois seriam elas as garantidoras e mantedoras da paz.

Para isso, no campo de pesquisa procuramos entender a concepção de paz a partir da ótica dos sujeitos e perceber quais fatores colaboraram para construção significativa desses conceitos.

Para o aluno (A1), paz não é “necessariamente a ausência de guerra, mas é popularmente definida como tranquilidade, calma. Defino como aquilo que desprende o pensamento do homem para qualquer tipo de problema”.

A fala de nosso aluno colaborador (A1) traz chavões que apontam e justificam o seu conceito. “Ausência de guerra” e “calma”. Tal preocupação não é recente. Nesse contexto, Bobbio (2000, p. 511) afirma que “o homem começou a refletir sobre a paz partindo do estado de guerra”, pois a guerra colocava em perigo o maior bem do homem, a sua própria vida.

Para outro aluno (A5), paz é “quando você se sente leve e tranquila. Quando você está com sua família, todos unidos e felizes”. A ausência de perturbações e agitações colabora para a construção do conceito de paz para muitos dos sujeitos. Isso nos remete ao nosso campo de estudo, ambiente travado por perturbações e agitações, que afastam do contexto educacional a sensação de paz, na concepção de alunos e professores. No plano pessoal, paz designa um estado de espírito isento de ira, desconfiança, e de um modo geral de todos os sentimentos negativos.

As palavras-chave retiradas das concepções dos alunos a respeito da definição de paz estão na tabela que segue:

Palavras	Percentual	
Tranquilidade	02	2,5%
Família	14	18%
Deus	18	23%
Amor	13	17%
Harmonia	05	06%
União	03	04%
Felicidade	06	08%
Ato de solidariedade	10	13%
Afeto	03	04%
Carinho	04	05%

Tabela 3: Definição de paz

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

A Tabela 3 evidencia que 23% dos entrevistados associam em suas concepções a paz como sendo algo próximo ou similar a Deus. Essa concepção é corroborada nos depoimentos:

É o que todos queremos e o que mais nos falta. Um estado de estarmos sempre na presença de Deus. (A20).

É um sentimento de liberdade, sensação de estar perto de Deus. (A17).

É um ato de prazer, de conformidade consigo e para com o meio. A paz nos faz ficar tranquilos com a nossa consciência, com nossa alma e com Deus. (A2).

Quando procuramos conhecer como são as relações familiares dos alunos do 9º

ano, como é estruturada a família desses alunos, começamos a compreender as dimensões que envolvem a cultura de paz no ambiente escolar. Isso porque a paz é uma obrigação primária para todos, mas em especial dos pais, pois é no lar que se aprende a viver e construir a paz; é nesse espaço que os pais têm a enorme responsabilidade de ensinar aos filhos a maneira de comportar-se, de tratar aos demais e de resolver os problemas.

Os depoentes (17%) também relacionaram a concepção de paz ao amor.

Uma simples palavra que surge muito em seus efeitos. A paz é um momento tranquilo, reunido com a família. Significa amor, carinho, afeto, cuidado e respeito. (A3).

É amor consigo mesmo, harmonia, carinho, família, amigos, saúde. Dormir e acordar bem, junto com Deus. (A4).

Para o poeta brasileiro Machado de Assis, “o melhor modo de viver em paz é nutrir o amor próprio dos outros com pedaços do nosso”. Tal postura é o que falta no universo escolar, pois é exatamente essa carência de amor que torna as relações pessoais conflituosas. A esse respeito, o apóstolo Paulo complementa: “devemos viver em paz com todas as pessoas”.

Os elementos sociais são inúmeros e cada um colabora com menos ou mais intensidade nesse processo de construção da identidade humana. E adentrando nesse universo de diversidade identitária que é a escola, solicitamos aos alunos do 9º ano a representação simbólica e subjetiva do Sagrado (Deus) e como resultado tivemos um enumerado de concepções conforme demonstrado na Tabela 4 logo abaixo:

1-1	É um ser que está em outras dimensões, que possui contatos com o ambiente em que vivemos. Muitos o definem como a natureza, ou o tudo, mas Ele é a essência de tudo o que existe. Não pode ser delimitado, medido e visto.
1-2	É a verdade de nossa existência, é a paz, que tranquiliza a alma e acaba com toda a violência. Deus é tudo, ele é único e universal.
1-3	É incondicional, supremo, companheiro, amigo. Fiel, não esquece seus filhos, guia, ajuda, orienta, não te desampara nos momentos ruins.
1-4	É tudo em minha vida, pois Ele me criou, me trouxe ao mundo e me sustenta A-5 É um ser superior, criador de todas as coisas. É nele que buscamos força e fé.
1-6	É o amor verdadeiro, é um ser que nos protege de todo mal. Que nos dá paz e que está em toda parte.
1-7	É o que há de mais puro e sublime no ser humano, Deus é paz é amor.
1-8	É tudo que está em nossa volta, menos a violência. É uma fonte de paz.
1-9	É tudo que é belo, que transmite amor, paz, perdão. A imagem mais próxima para se definir Deus é a família.
1-10	É a esperança, é a paz e o amor.
1-11	É Deus é Deus.
1-12	Deus é um sentimento puro, amor verdadeiro e incondicional.
1-13	Deus é único, é tudo na vida de uma pessoa.
1-14	É o senhor supremo, pai celestial.

1-15	Deus é meu PAI, minha MÃE, é aquele que me desejou, sonhou comigo e claro me criou para adorá-lo.
1-16	É o criador do universo, e está presente em cada irmão ou irmã. Em cada rosto feliz ou triste.
1-17	É o motivo pelo qual existo.
1-18	Explicar Deus é complexo, pois é difícil defini-lo. Mas a tranquilidade, o amor, o conforto, a humildade e sentimentos assim nos revelam Deus.
1-19	É tudo.
1-20	É maravilhoso, perfeito [...] meu senhor, meu salvador, minha base.
1-21	Tudo pra mim. Meu refúgio, meu porto seguro.
1-22	É o autor da vida, é aquele que nos ama muito além de qualquer sentimento existente.

Tabela 4: Concepção de DEUS Sujeitos Trechos de depoimentos – Quem é Deus?

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

Para entendermos as manifestações do Sagrado nas concepções dos alunos, buscamos em Otto (2005) uma explicação. Ele aponta a revelação interna e externa do divino. O “suprassensível”, outro nome dado pelo autor, revela-se segundo as religiões e a própria religião, não só pela voz interior, pela consciência religiosa ou pelo sentimento, mas também pode aparecer em certos fatos, acontecimentos e pessoas.

O quadro com os depoimentos acima é uma prova de que o fenômeno religioso faz com que a dimensão religiosa torne-se parte do ser humano, pois ela é simbólica e suas experiências mais fundantes são divinizadas. Analisando as respostas dos alunos participantes (A1 a A22), não há como negar que a pessoa humana é possuída pelo Sagrado e lhe confere várias interpretações, por não ser apenas externo, mas interno ao homem.

Deus é um sentimento puro, amor verdadeiro e incondicional. (A12).

Explicar Deus é complexo, pois é difícil defini-lo. Mas a tranquilidade, o amor, o conforto, a humildade e sentimentos assim nos revelam Deus. (A1).

Essas definições nos trazem à mente a afirmação de Galimberti (2003, p.12), de que o “sagrado é o fundo inconsciente da pessoa humana. Toda pessoa emancipou a sua consciência e tornou-a autônoma a partir do sagrado, sem, contudo, esquecer o cenário enigmático e obscuro de sua origem”.

É nessa perspectiva que este trabalho pretende ser um objeto a mais de reflexão para as políticas de contenção e combate à violência escolar. Acredita-se que com a experiência de Deus que cada ser humano pode fazer, ou encontrar em si mesmo, temos o Sentido capaz para orientar e conduzir o ser humano em seu contexto social.

Ao todo foram 100 alunos que definiram Deus. Dessas definições, transcrevemos 22 na íntegra, e das outras 78 tiramos palavras centrais. Grande parte dos alunos definiu Deus em frases curtas, das quais selecionamos as principais palavras-chaves. Deus, em muitos casos, pode ser definido como: paz, amor, esperança, Ser Superior, Ser Supremo etc. As

que mais apareceram foram:

Palavras	Percentual	
Alegria	01	01%
Amor	13	17%
Esperança	06	08%
Felicidade	04	05%
Paz	26	33%
Ser Superior	08	10%
Solidariedade	03	04%
Supremo	07	09%
Todo Poderoso	05	06%
Tremendo	05	06%

Tabela 5: Definição de Deus

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

Deus, na concepção subjetiva dos alunos do 9º ano, pode ser representado simbolicamente por alguns sentimentos: amor, esperança, paz, alegria, felicidade etc. O que seria nesse contexto o não Deus? O não Deus no universo escolar pode ser apresentado como um conjunto de elementos que desagregam, desestabilizam e que podem culminar em atos de desentendimentos, conflitos e violências. Exemplos:

1) Sentimento de inveja – é um sentimento de tristeza perante o que o outro tem e a própria pessoa não tem. No universo escolar torna-se fonte de violência, porque desenvolve o desejo mimético.

Para o aluno (A22), a inveja denota violência, pois “é um ato que machuca, magoa e muitas vezes até destrói a felicidade das pessoas”.

2) Sentimento de inutilidade – a este sentimento associam-se o fracasso, o derrotismo, o desprezo aos outros, os quais podem provocar situações de conflitos no universo escolar, pois tiram a esperança do sujeito.

Na concepção de outro aluno (A6), a inutilidade, quando propagada pelos agentes promotores da educação, pode ser vista como “a pior violência, pois brota de palavras que ferem a alma, que pode passar muitos anos e você jamais esquece e normalmente são ditas por pessoas muito próximas”.

3) Sentimento de opressão/aflição – estes sentimentos nos deixam de sobremodo angustiados, tristes, inquietos, tirando a nossa paz, trazendo cansaço, fadiga, não só em vida física, mas também em vida espiritual.

A opressão e a aflição tomam forma de violência na concepção de outro sujeito (A1), pois “é tudo aquilo que vem atingir diretamente ou indiretamente uma pessoa. Manifestada por atitudes que causem dor física ou emocional ao seu humano”.

4) Sentimento de discórdia – um sentimento com imenso poder de destruição de situações harmoniosas pode desenvolver a falta de entendimento, a desavença, o ódio, cizânia, com forte tendência ou inclinação a agressões (de todas as formas) entre os que estão em desavença.

Para justificar o sentimento da discórdia como agente de violência na unidade escolar, partimos para as concepções de dois dos sujeitos da pesquisa: (A9) “é tudo que o ser humano faz para prejudicar o seu semelhante [...]”, e (A15) “é tudo que de alguma maneira ofende, constrange o indivíduo em seu meio familiar e social”.

Um sentimento que não foi mencionado entre os exemplos de não Deus foi o sentimento de ignorância, no entanto apareceu intrínseco nas concepções de violência de alguns dos sujeitos: (A3) “é o extremo [a] que uma pessoa pode chegar. Para tudo na vida tem jeito, mas, em meio ao sufoco e o *stress* do dia a dia, qualquer coisinha é motivo de discussão que muitas vezes acaba em agressão física ou verbal”; (A19) a ignorância é vista como violência, pois é uma “maneira de menosprezar o ser humano. Tanto quem pratica quanto quem a recebe”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de compreender quais elementos constituem as representações sociais da violência na unidade escolar, foram selecionados aleatoriamente cem alunos de ambos os sexos entre os 295 matriculados no 9º ano do ensino fundamental. O estudo foi organizado em três eixos centrais definidos pelo cruzamento dos objetivos com as questões de investigação.

O primeiro eixo da pesquisa foi “identificar e descrever a forma como os alunos do 9º ano percebem a violência escolar, tanto no que diz respeito aos conflitos não resolvidos quanto em relação à sua percepção do funcionamento da escola, da organização da instituição, da aplicação e respeito às regras, à qualidade das relações interpessoais e também às suas concepções de resolução de conflitos”.

Nas falas dos sujeitos, percebemos que existem diversos tipos de ambientes violentos e a violência não pode se limitar a um único fator. Esses dados foram evidenciados nos danos físicos ou simbólicos sofridos por pessoas ou grupos pertencentes à escola. Também fica evidente que a violência na escola envolve seus integrantes, tanto como agentes do ato quanto como vítimas. A violência física é a faceta mais explícita desse fenômeno, caracterizada por brigas, ameaças, principalmente por parte dos alunos. Observou-se também que as brigas são banalizadas e, muitas vezes, incentivadas pelos pares.

Tais situações mostram a fragilidade do ambiente escolar e podem ser explicadas de diversas formas. Talvez porque a escola não seja um lugar “agradável” que dê aos seus alunos o prazer de estar ali. Outra justificativa, talvez, seja a falta de perspectiva e incerteza

com o futuro, do ponto de vista dos alunos. Diante disso, a violência é explicada como alternativa às frustrações sofridas: diante dos sentimentos de insegurança, injustiça, não reconhecimento, racismo, discriminação, ela explode em vivências violentas para esses jovens.

Nesse contexto de tensa convivência escolar, surgem atos de vandalismo na unidade escolar que expressam claramente o sentimento de não pertencimento ao espaço. Embora os debates sobre o tema discutido, nos espaços acadêmicos e entre as instituições de ensino, confirmem a necessidade de projetos educacionais voltados para a aproximação das pessoas com a escola, indicando propostas de trabalho voltadas para um novo modelo de formação de alunos e professores, há uma dissonância entre o que é oferecido e a prática do cotidiano escolar. Um dos aspectos que contribui para a ineficácia dessa proposta é a ausência de espaços educativos de escuta para os alunos.

Dar voz aos alunos, discutir com eles suas expectativas, explicar os objetivos educacionais, desenvolver normas coletivas são ações que podem contribuir muito para a formação de um ser social capaz de falar, de respeitar o outro.

Esta é uma informação que a literatura tem procurado mostrar, destacando que um maior envolvimento dos alunos com a escola se traduz em atividades escolares e de aprendizagem mais positivas.

Observou-se que a escola estudada, assim como muitas outras do país, se apresenta em vários momentos como um espaço de exclusão social, pois reproduz desigualdades sociais e exclui alunos devido às suas dificuldades de aprendizagem, adotando práticas pedagógicas e disciplinares autoritárias. Exemplos são as turmas formadas por alunos repetentes e com forte histórico de indisciplina, aplicando regras construídas sem a participação da comunidade escolar vinda de cima para baixo, apontando aqui a retirada do recreio no turno da tarde, o que para os alunos é uma espécie de castigo. Tais atitudes, enraizadas no autoritarismo institucional conforme os depoimentos apresentados, podem levar a atos de violência como forma de protesto e expressão crítica contra essa violência simbólica vinda da escola.

Os resultados da investigação apontaram que a violência escolar é um dos motivos do desinteresse pelos estudos e insegurança dentro da unidade escolar. Nesse processo, os professores também sofrem quando são agredidos em seu trabalho pelo desinteresse e apatia dos alunos. Entre os professores temos desmotivação no trabalho, medo e muitas vezes sentimento de impotência diante da situação.

Analisando esse contexto, acreditamos que hoje existem duas formas de lidar com a violência nas escolas: a formação continuada de professores e a implantação de uma cultura de paz nas escolas. Desenha-se para questionar se as violências encontradas nas escolas são atos gratuitos ou uma reação ao que a escola significa para seus alunos.

Os fatos evidenciam a necessidade de se refletir sobre um modelo de formação docente que tenha em conta aspectos como: as diferenças na sala de aula, as dimensões

da violência no contexto escolar, a proximidade com a comunidade, a constituição de valores e a formação de saberes.

Essa ação levaria a uma prática reflexiva das situações presentes nas escolas. O complexo cenário das escolas exige uma nova concepção das ações educativas: “Uma oficina de carpintaria que privilegie espaços de prática real em detrimento de modelos prescritivos, mais heterogeneidade da turma do que desempenho uniforme”. Nessa perspectiva, a problematização de acontecimentos reais nas escolas seria o instrumento básico para que os professores desenvolvessem projetos pedagógicos de acordo com as necessidades das unidades escolares em que atuam.

Por isso, acreditamos que a formação de professores deve incluir ações para uma cultura de paz que enfatizem os valores sociais e humanos, a ética, a solidariedade e o respeito aos direitos humanos na vida cotidiana. Dessa forma, os professores estarão preparados para lidar com a violência nas escolas.

A Cultura de Paz pressupõe o combate a todas as formas de exclusão. A escola pode ser um espaço de convivência harmoniosa. Entendemos que a construção do trabalho colaborativo nas escolas deve vir acompanhada de uma cultura de paz, pois é uma prática que busca a resolução de problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação para inviabilizar a guerra e a violência.

Portanto, a cultura de paz deve estar presente nas ações cotidianas de professores e alunos. Essa prática contribuirá muito para diminuir a evasão, a distorção idade/série, a reprovação, enfim, no combate e prevenção de todas as formas de violência. Esses passos devem ser seguidos por todos os envolvidos no processo de educação democrática e inclusiva.

O segundo eixo explorado foi identificar e descrever a concepção das imagens do Sagrado pelos alunos e sua relação com o conceito de Paz.

Aproximar-se do Sagrado é entrar em um campo delicado e complexo, mas que, por sua vez, nos leva a uma incrível sensação de familiaridade, um verdadeiro *déjà vu*, no qual a humanidade sempre esteve e sempre estará envolvida. A explicação para isso pode ser encontrada na história do surgimento humano narrada nas Sagradas Escrituras. No viés bíblico, o homem carrega simbolicamente as impressões digitais de Deus. Nesse universo de simbologia que mistura fé, mito e crença, o homem aparece como a imagem de Deus, ou seja, o homem é um representante de Deus na terra e, da mesma forma, o reflete.

Assim, os elementos sociais que representam e descrevem a concepção do Sagrado para os alunos são inúmeros e cada um colabora com maior ou menor intensidade nesse processo de construção da identidade humana, dentro desse universo de diversidade identitária que é a escola. E seguindo essa representação simbólica e subjetiva do Sagrado (Deus), a PAZ aparece como representação simbólica de Deus em 33% das concepções dos alunos, o AMOR com 17%, o SER SUPERIOR com 10%, o SUPREMO com 9% e a ESPERANÇA com 8%.

A força da análise do sagrado a partir da experiência dos alunos e suas relações sociais foi o uso da perspectiva da hierofania. Conceito definido por Eliade (1992) a partir da análise do espaço e do tempo sagrados. A escola pode ser considerada um espaço sagrado? Para Eliade, o homem religioso pensa o espaço de forma heterogênea e o diferencia de acordo com suas qualificações.

O terceiro eixo foi descrever se a relação do aluno da sexta série com o sagrado (espiritualidade) pode ser vista como fator de contenção da violência no ambiente escolar.

As concepções de paz estão ligadas a um estado de espírito humano, a um desejo inegável de felicidade e realização. Levar isso para o mundo escolar significa uma relação serena e harmoniosa entre seus participantes. No grupo de alunos entrevistados, as noções de paz e sagrado, em 33% dos casos, têm a mesma representatividade.

Fica claro, portanto, que a paz é uma figura representativa de Deus no universo escolar, pois o ser humano é como um lugar de teofania, onde Deus se manifesta. A pessoa não só tem o Sagrado como horizonte e destino, mas o Sagrado também tem na pessoa humana um lugar de representação, de realização, de epifania. E, neste contexto, “o ser humano, como possibilidade de Deus agir no mundo, é também paixão de Deus, Deus investiu no seu ser humano. Isso fez dele um “tu” divinizado, aquele que dialoga com Deus”.

Foi possível identificar nesta investigação que o reconhecimento da imagem de Deus e suas representações, seu medo e a observância de princípios religiosos influenciaram positivamente na redução da violência nas escolas. Ou seja, quanto mais importante é essa imagem de Deus na vida dos alunos, menos práticas violentas têm sido utilizadas na escola, e isso, mesmo que indiretamente, acaba influenciando também no desempenho escolar.

A escola não pode atribuir todas as suas dificuldades ao ambiente externo. No entanto, a violência escolar encontra-se, pelo menos em parte, na organização do sistema educacional e seu funcionamento. Assim, a análise da manifestação da violência escolar como um todo impregnou neste trabalho os aspectos sociais, relacionais, culturais e individuais. E o ponto de partida foi entender o fenômeno e a dinâmica da violência escolar, e para isso partimos das concepções e representações de alunos e professores sobre os elementos que contribuem para o fenômeno. Compreender o significado das ações pelas raízes dos conflitos que geram violência é um fator essencial que nos permitiu aludir à necessidade de uma cultura de paz e, portanto, implementar o Sagrado e suas representações como fator de disseminação dessa cultura .

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Escolas de paz**. Brasília: UNESCO; Governo do Estado do Rio de Janeiro/SEE/UFRG, 2001.

_____. **Violência na escola:** América Latina e Caribe. Brasília: UNESCO, 2003.

_____. **Cotidiano das escolas:** entre violências. Brasília: UNESCO no Brasil, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265POR.pdf>>. Acesso em: fev. 2014.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Caleidoscópio das violências nas escolas.** Brasília: Missão Criança, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Gangues, galeras, chegadas e rappers:** juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto (Coord.). **Revelando tramas, descobrindo segredos:** violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA), Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), 2009.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas.** Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Unaid, Banco Mundial, Fundação Forde, Consed, Undime, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena B. **Juventudes e sexualidade.** Brasília: UNESCO, 2004.

AQUINO, J. G. **A desordem na relação professor-aluno:** indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996a.

_____. **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. 9. ed. São Paulo: Summus, 1996b.

_____. **Autoridade e autonomia na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

_____. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedex**, v. 47, p. 7-19, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política:** a filosofia e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu.** São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Cientistas Sociais).

_____. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. **O poder simbólico.** Trad. Fernando Tomaz. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre et al. **A miséria no mundo.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**, Porto Alegre: UFRGS, n. 8, p. 432-443, jul.-dez. 2002.

CORRÊA, Bárbara Raquel do Prado Gimenez; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ensino Religioso: algumas orientações pedagógicas. **Revista Diálogo**, São Paulo: Paulinas, ano XI, n. 42, p. 58-59, maio 2006.

CORRÊA, Rosângela Azevedo. Cultura, educação para, sobre e na paz. In: MILANI, Feizi M.; JESUS, Cássia Dias P. de (Org.). **Cultura de paz**: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003.

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Record, 1984.

DEBARBIEUX, Eric. La violencia em la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. **Revista de Educación**, Madrid, n. 313, p.79-93, 1997.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FONAPER. **Ensino Religioso**: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola. Caderno Temático n.1. São Paulo, 2000.

_____. **Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso**. Estatuto, art. 3º, 2006. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

FONTANA, Roseli A. Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; GOÉS, Maria Cecília R de (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

GALIMBERTI, Umberto. **Rastros do sagrado**: o cristianismo e a dessacralização do sagrado. São Paulo: Paulus, 2003.

GIRARD, René. **A violência e o sagrado**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

_____. **O bode expiatório**. São Paulo: Paulus, 2004.

- GUIMARÃES, M. R. **Um mundo novo é possível**: dez boas razões para educar para a paz, praticar a tolerância, ser solidário, promover os direitos humanos. São Leopoldo: Sinodal, 2004.
- JUNQUEIRA, Sérgio R. A. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- KANT, Emmanuel. **A paz perpétua**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1989. Artes Médicas, 1997.
- MALDONADO, Maria Tereza. **Os construtores da paz**: caminhos da prevenção da violência. São Paulo: Moderna, 1997.
- MARX, Karl. **O capital**. Livro 1: O processo de produção do capital. 7. ed. São Paulo: Difel, 1982.
- MOLTMANN, Jurgén. Ressurreição: fundamentos, força e meta de nossa esperança. **Concilium**, n. 283, p. 110-120, 1999.
- OLIVEIRA, Roberto C. de. **Razão e afetividade**: o pensamento de Lucien Levy-Bruhl. Campinas: Ed. Unicamp, 1991.
- ORTEGA, R.; Mora-Merchán, J. A. Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre los escolares. **Revista de Educación**, n. 313, p. 7-27, 1997.
- OTTO, Rudolf. **O Sagrado**. Lisboa: Edições 70, 2005.
- _____. **O Sagrado**: os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional. São Leopoldo: Sinodal/EST; Petrópolis: Vozes, 2007.
- RIBEIRO, I. **Ensaio de antropologia cristã**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ROCHÉ, S. **Tolérance zéro?** Incivilités et insegurités. France: Odile Jacob, 2002.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- VELHO, Gilberto. O desafio da violência. **Estudos Avançados**, [online]. v.14, n. 39, p. 56, 2000.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo: ANPOCS, v.16, n. 45, p. 145-164, fev. 2001.
- ZONTA, José Ricardo. **Experiência de Deus e educação escolar**: a dimensão transcendental da pessoa humana no encontro com o estético e o lúdico. 2009. Dissertação (Mestrado Profissional) – Escola Superior de Teologia, EST, São Leopoldo, 2009.

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior -UNIFIMES - Pós-Doutor pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - FPCE-UC Portugal (Área de concentração: Educação Superior e Políticas Educacionais), Professor Investigador - 2014-2016 -, supervisionado pela Dra. Teresa Pessoa; Pós-Doutor - pelo Instituto Politécnico da Escola Superior de Educação de Coimbra - IP-ESEC-Portugal (Área de concentração: Formação de Professores, Identidade e Gênero) Professor Investigador - 2017- 2021 -, supervisionado pela Dra. Filomena Teixeira. Doutor em Ensino (Educação Matemática e Tecnologia) -, (Área de concentração: Alfabetização Científica e Tecnológica) pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES, 2018-2022), Doutor em Ciências da Religião (Área de concentração: Religião, Cultura e Sociedade, na linha: Religião e Movimentos Sociais) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - (PUC-Goiás, 2010 - 2014) e doutorando em Educação (Área de concentração: Estudos Culturais, na linha: Currículo, ciências e tecnologias) pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA, 2020-). Mestre em Teologia: Educação Comunitária, Infância e Juventude (EST/ UFRGS, 2008) e Mestre em Ciências da Educação (UEP, 2009). Possui formação multidisciplinar com graduação em: Ciências Sociais (Faculdade Única), Filosofia (FBB), Matemática (UEG) e Pedagogia (ICSH). Especialista em - Gestão de Sala de Aula no Ensino Superior (UNIFIMES), Docência do Ensino Superior (UCAM) e em Matemática (ICSH). Atualmente é Professor Titular C-II da Fundação Municipal Integrada de Ensino Superior (FIMES/UNIFIMES, 2014-) onde atua em atividades de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação e pós-graduação, vinculado a Unidade Básica das Humanidades e Professor (P-IV Padrão E) da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC, 1999 -) atuando no componente curricular de Matemática. Atua também como docente permanente nos seguintes programas Stricto Sensu: Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/ Paranaíba), na Linha 1, formação docente e diversidade (cooperação técnica), Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas (PPGEDU-FACMAIS), Linha 1 Educação, Instituições e Políticas Educacionais (EIPE) e, do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (Colaboração Técnica), na linha 2 Novas Formas de subjetivação e organização comunitária. Orientou: 1 tese de doutorado, 15 dissertações de mestrado, 20 trabalhos de conclusão de curso de especialização, 113 trabalhos de conclusão de curso de graduação e 9 trabalhos de iniciação científica. Atualmente orienta: 8 dissertações de mestrado, 1 trabalho de conclusão de curso, 1 projeto de iniciação científica e supervisiona 1 projeto de pós-doutorado. Coordena o Grupo de Pesquisa (NEPEM); Colíder do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias Sociais e Desenvolvimento no Interior do Amazonas (IFAM). Associado à ANPED/Nacional. Associado à APEDUC - Associação Portuguesa

para o Ensino das Ciências. Membro da Comissão Editorial da Revista Científica da Educação da FACMAIS (2020 -); Membro do comitê científico da Editora Atena (2019 -) e da editora Publishing (2020-); Editor-chefe da revista científica Novas Configurações Diálogos Plural (2020-). Avaliador do Guia da Faculdade (2020-). Tem experiência na área da Educação atuando no eixo da Diversidade. Atualmente interessa-me pesquisa em dois blocos temáticos: I PROCESSOS EDUCATIVOS: Formação de Professores, Políticas Educacionais, Currículo, Desenvolvimento Profissional, Ensino e Tecnologia; II DIVERSIDADE: Estudos Culturais, Identidade, Representação, Gênero, Violência, Negritude, juventude, Religiosidade e Cultura. (Países em que esteve presente para atividades acadêmicas e técnicas e/ou manteve vínculos em trabalhos científicos: (Argentina, Alemanha, Colômbia, Cuba, Espanha, Itália, Panamá, Paraguai, Portugal, México, Moçambique e Uruguai).

EDUARDO GUSMÃO DE QUADROS - Universidade Estadual de Goiás – UEG - Possui a graduação em História pela Universidade Católica do Salvador (1992), o bacharelado em Teologia pelo Instituto Teológico da Bahia (1996) Mestrado em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (1998) e Doutorado em História pela Universidade de Brasília (2005). É professor efetivo da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e da Universidade Estadual de Goiás. Coordenou o curso de graduação em História da PUC-GO em 2009-10 e coordenador do Mestrado em História (2010-13). Membro do Conselho Editorial da Revista Caminhos (Ciências da Religião) e da Revista Mosaico (PUC Goiás). Possui ênfase em História religiosa e Teoria da História, atuando principalmente nos seguintes temas: história e religião, história do cristianismo, Teoria da história e metodologia de pesquisa. Membro do CEHILA, da ABHR e da Rede de Pesquisa em História e Catolicismo.

NEUSA VALADARES SIQUEIRA – Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) - Doutora (2019) e Mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO (2014), graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO (1997) e em Letras pela Faculdade Franssinetti do Recife - FARIRE (1984), além de especialista em literatura, língua portuguesa e direito processual civil. Foi professora concursada de ensino médio e básico da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás e professora do ensino superior nas Faculdades Integradas do Planalto Central (FIPLAC) e da Faculdade de Ciências Tecnológicas (FACITEC), nas quais lecionou diversas disciplinas nos cursos de Direito, Administração e Comunicação Social. Exerceu a função de Coordenadora Acadêmica do Instituto de Ciências Jurídicas, professora e coordenadora de Trabalhos de Conclusão de Curso do curso de Direito e Assessora da Diretoria Acadêmica, na Faculdades Alfredo Nasser (UNIFAN). É membro da comissão de Ensino Jurídico da OAB-GO e Presidente da Comissão OAB Cidadã OAB-GO.

A

Andrei Rublev 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35

Antigo Testamento 4, 7, 29

B

BNCC 8, 9, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23

C

Canon 1, 2, 3, 4, 6, 7

Cultura de paz 18, 38, 40, 42, 45, 53, 57, 58, 59

E

Educação 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 38, 39, 40, 60, 61, 63, 64, 65

Encarnação 24, 26, 27, 30, 31, 35, 36

Ensino religioso 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23

N

Natividade 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37

P

Presépio 24, 25, 26

R

Recurso didático 8

S

Sagrado 14, 38, 40, 42, 50, 53, 54, 58, 59, 61, 62, 65

T

Teologia 7, 20, 23, 24, 63, 64

V

Violência escolar 38, 42, 45, 47, 54, 56, 57, 59, 60

TEOLOGIA, EXPERIÊNCIA RELIGIOSA E PENSAMENTO CONTEMPORÂNEO 3

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

TEOLOGIA, EXPERIÊNCIA RELIGIOSA E PENSAMENTO CONTEMPORÂNEO 3

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 