

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

THATIANE CARNEIRO SOTANO MACHADO

CAMPINAS

2026

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
THATIANE CARNEIRO SOTANO MACHADO**

**Avaliação Institucional e Inovação educacional como práticas de equidade: A
escuta dos territórios como estratégia de pertencimento e justiça curricular**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios

PUC- CAMPINAS

2026

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M149a	<p>Machado, Thatiane Carneiro Sotano</p> <p>Avaliação Institucional e Inovação educacional como práticas de equidade: A escuta dos territórios como estratégia de pertencimento e justiça curricular / Thatiane Carneiro Sotano Machado. - Campinas: PUC-Campinas, 2026.</p> <p>185 f.</p> <p>Orientador: Dra. Mônica Piccione Gomes Rios.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós Graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2026. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Avaliação Intitucional. 2. Violência Escolar. 3. Educação Patrimonial.</p>
-------	--



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO
SENSU EM EDUCAÇÃO

THATIANE CARNEIRO SOTANO MACHADO

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E INOVAÇÃO
EDUCACIONAL COMO PRÁTICAS DE EQUIDADE: A
ESCUTA DOS TERRITÓRIOS COMO ESTRATÉGIA
DE PERTENCIMENTO E JUSTIÇA CURRICULAR**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 12 de maio de 2026.



DR(A) MÔNICA PICCIONE GOMES RIOS
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DR(A) SAMUEL MENDONÇA
PUC-CAMPINAS



DR(A) MARIA SILVA DUARTE HADLER
UNICAMP

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Ivete,
ao meu avô, Dorival,
e à minha avó, Nair.

Presenças que permanecem, mesmo na ausência.

Com vocês aprendi, ainda sem saber nomear, que a vida se faz no tempo, na paciência dos dias e na força silenciosa de seguir. Entre memórias, afetos e ensinamentos, carrego a certeza de que cada passo desta caminhada traz um pouco de cada um de vocês.

Sigo em frente — mais forte, mais consciente — sustentada pelo amor que me ensinaram a cultivar e pela paz que sempre encontrei em nossas histórias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, princípio e sustentação de toda a minha caminhada, por ter me concedido força, sabedoria e perseverança ao longo deste percurso, especialmente nos momentos mais desafiadores.

À minha família, base de tudo o que sou e construo. Ao meu esposo, Davi, companheiro de todas as horas, pelo apoio incondicional e pela compreensão nos momentos de ausência. Aos meus filhos, Iris e João Pedro, que dão sentido à minha vida, e à minha filha de quatro patas, Mary, presença constante de afeto e leveza nos dias mais intensos. Ao meu pai, Ari, por sua presença e incentivo. E, de forma muito especial, à minha mãe, cuja ausência física não diminui sua presença em minha trajetória — carrego comigo a certeza de que estaria orgulhosa deste momento.

À Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), instituição que acolheu e possibilitou a realização desta pesquisa, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pelo ambiente acadêmico qualificado, pelo compromisso com a formação crítica e pela oportunidade de desenvolvimento científico e humano ao longo deste percurso.

À minha orientadora, Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios, pela condução cuidadosa, sensível e firme ao longo deste percurso. Sua generosidade intelectual, aliada à sua escuta atenta e à sua paciência diante do meu ritmo inquieto, foi fundamental para que este trabalho se concretizasse. Agradeço, ainda, pelo acolhimento nos momentos mais desafiadores e pelo incentivo constante às minhas iniciativas acadêmicas, inclusive aquelas que me levaram a diferentes espaços formativos no Brasil e no exterior.

Aos professores que marcaram profundamente minha formação neste percurso. Ao professor Samuel Mendonça, pelas aulas instigantes e pela forma envolvente de conduzir o processo formativo, sempre incentivando a participação ativa dos estudantes e demonstrando genuíno compromisso com os projetos desenvolvidos. Sua atuação foi decisiva não apenas para a ampliação dos meus horizontes acadêmicos, mas também para experiências formativas significativas,

inclusive em âmbito internacional, que contribuíram para o amadurecimento desta trajetória.

À professora Maria Silva Rocha, pelo carinho, pela parceria e pelas tardes de aprendizado tão significativas, que tornaram o percurso mais leve e enriquecedor. À professora Eliane, pelo acolhimento em seus estudos e pelas oportunidades de aprendizagem proporcionadas tanto em sala de aula quanto nos seminários acadêmicos. À professora Cristina Tassoni, pelo apoio institucional e pela condução atenta em momentos decisivos do percurso, contribuindo de maneira sensível para que eu pudesse dar continuidade aos meus estudos.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à professora Maria Silvia Hadler, por aceitar compor esta banca e por compartilhar, com generosidade e rigor, sua reconhecida trajetória intelectual. Sua leitura atenta e suas contribuições qualificam este trabalho e ampliam significativamente suas possibilidades de reflexão.

Registro, também, um agradecimento muito especial ao professor Marco Antônio, meu querido professor do Ensino Médio, cuja presença nesta banca carrega um significado singular em minha trajetória. Após tantos anos, reencontrá-lo neste espaço acadêmico representa não apenas a continuidade de um percurso formativo, mas também a reafirmação do valor duradouro das relações construídas pela educação.

Aos colegas da turma do PPGE 2024 — Flávia, minha confidente acadêmica e amiga que levo para além do mestrado; Elizabeth, querida amiga cuja presença tornou a caminhada mais leve; Gabriel, parceiro dos almoços e das conversas cotidianas; Victória, companheira de trajetos e caronas; Vinícius, parceiro dos rolês acadêmicos; Marcos, companheiro de congressos e experiências científicas; Hélio, parceiro das orientações e inquietações acadêmicas; Nívia, companheira dos cafés e dos momentos de respiro; Ângela e Paula, com quem tive o privilégio de compartilhar aulas, reflexões e esta importante etapa da formação acadêmica — deixo meu sincero agradecimento. Entre cafés, seminários, conversas, apresentações e trajetos compartilhados, construímos não apenas uma trajetória acadêmica, mas também memórias e vínculos que permanecerão. Cada um, à sua maneira, enfrentou desafios, atravessou dificuldades e alcançou esta conquista. Hoje, todos mestres.

Aos familiares que, de diferentes formas, estiveram presentes ao longo deste percurso, em especial à minha sogra e às minhas cunhadas, Jussara e Karla, pelo interesse, pelo carinho e pelas palavras de incentivo.

Por fim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta caminhada. Se não nomeio cada um, é porque a memória se mostra insuficiente diante da dimensão coletiva que sustenta este trabalho. Fica aqui o meu sincero e profundo agradecimento.

RESUMO

Machado, Thatiane Carneiro Sotano. **AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E INOVAÇÃO EDUCACIONAL COMO PRÁTICAS DE EQUIDADE: A ESCUTA DOS TERRITÓRIOS COMO ESTRATÉGIA DE PERTENCIMENTO E JUSTIÇA CURRICULAR** 2026. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. 2026.

Esta dissertação decorre de pesquisa de Mestrado Acadêmico, tendo sido produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, vinculada à linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação e ao Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais (GRAPSE). Esse estudo busca contribuir para o debate sobre a inibição da violência escolar e para o desenvolvimento de uma cultura de paz nas escolas de educação básica. A violência nas escolas tem sido alvo de atenção da sociedade e constitui desafio para gestores escolares e professores que atuam na educação básica. Há, porém, uma singularidade que está sendo vivenciada no Brasil, nesse início da terceira década do século XXI, que tem mobilizado o poder público expresso, principalmente, pelas secretarias de educação e de segurança pública dos municípios e estados brasileiros. Repensar e ressignificar o cotidiano escolar, em uma perspectiva inovadora, considerando o desencadeamento de ações na direção de prevenir e minimizar a violência e os seus efeitos nas escolas, torna-se urgente. A rede pública municipal de educação de Campinas (SP) apresenta um diferencial no que se refere à realização da avaliação institucional conduzida por uma comissão própria de avaliação (CPA) constituída nas unidades escolares. Nesse cenário de urgência, a avaliação institucional tem potencial para contribuir para o repensar de práticas pedagógicas que inibem a violência nas escolas. Dentre as possíveis práticas pedagógicas inovadoras, inscreve-se a educação patrimonial, em função de fortalecer os vínculos coletivos e favorecer condições para o reconhecimento do outro. Nessa perspectiva, constitui objetivo desse estudo investigar as percepções de professores e gestores escolares, participantes da pesquisa, sobre o potencial da avaliação institucional para impulsionar práticas pedagógicas inovadoras e de educação patrimonial nos anos iniciais do ensino fundamental, com vistas à prevenção e à minimização da violência escolar. Em uma abordagem qualitativa de pesquisa, sem desprezar os dados quantificáveis, estão inscritas as pesquisas bibliográfica e empírica. A produção do material empírico foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, a partir de um roteiro padronizado composto por 10 questões. O loci da pesquisa foram cinco escolas públicas municipais de Campinas que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cada Unidade escolar pesquisada foi indicada pelo diretor de cada Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) do município, que totaliza cinco, assegurando diversidade geográfica e social. Os participantes da pesquisa foram os professores que lecionam no 5º ano e um representante da equipe de gestão escolar de cada escola pesquisada, tendo totalizado 10 participantes. Os resultados indicam que a violência escolar constitui um fenômeno complexo e socialmente produzido, não podendo ser compreendida isoladamente. Evidenciou-se que práticas baseadas no diálogo, na mediação de conflitos e na convivência contribuem para sua minimização. A avaliação institucional participativa destacou-se como um espaço de reflexão coletiva com potencial para induzir reorganizações pedagógicas. Nesse contexto, a educação patrimonial emergiu como estratégia relevante para o fortalecimento do

pertencimento, da identidade e do reconhecimento do território, contribuindo para a promoção de uma cultura de paz no ambiente escolar.

Palavras-Chave: Políticas Públicas em Educação. Educação Patrimonial. Cultura de Paz. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Campinas (SP)

ABSTRACT

Machado, Thatiane Carneiro Sotano. **AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E INOVAÇÃO EDUCACIONAL COMO PRÁTICAS DE EQUIDADE: A ESCUTA DOS TERRITÓRIOS COMO ESTRATÉGIA DE PERTENCIMENTO E JUSTIÇA CURRICULAR** 2026. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. 2026.

This dissertation stems from an Academic Master's research conducted within the Graduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Campinas, affiliated with the research line Public Policies in Education and the Evaluation, Policies, and Educational Systems Research Group (GRAPSE). This study seeks to contribute to the debate on the prevention of school violence and the development of a culture of peace in basic education schools. School violence has been a matter of societal concern and represents a challenge for school administrators and teachers working in basic education. However, there is a particular context currently experienced in Brazil, at the beginning of the third decade of the 21st century, which has mobilized public authorities, especially municipal and state departments of education and public security. Rethinking and re-signifying everyday school life from an innovative perspective, with a focus on actions aimed at preventing and minimizing violence and its effects within schools, has become urgent. The municipal public education system of Campinas (SP) presents a distinctive feature regarding the implementation of institutional evaluation conducted by an internal evaluation committee established within each school. In this context of urgency, institutional evaluation has the potential to contribute to the reconfiguration of pedagogical practices that inhibit school violence. Among possible innovative pedagogical practices, heritage education stands out for its capacity to strengthen collective bonds and promote the recognition of others. From this perspective, the objective of this study is to investigate the perceptions of teachers and school administrators participating in the research regarding the potential of institutional evaluation to foster innovative pedagogical practices and heritage education in the early years of elementary education, with a view to preventing and minimizing school violence. This research adopts a qualitative approach, without disregarding quantifiable data, and encompasses both bibliographic and empirical investigations. The empirical data were produced through semi-structured interviews based on a standardized script consisting of ten questions. The research was conducted in five municipal public schools in Campinas serving the early years of elementary education. Each school was indicated by the director of each Decentralized Educational Action Center (NAED) in the municipality, totaling five units, ensuring geographical and social diversity. The participants included teachers working in the 5th grade and one member of the school management team from each school, totaling ten participants. The results indicate that school violence constitutes a complex and socially constructed phenomenon that cannot be understood in isolation. Practices based on dialogue, conflict mediation, and coexistence were shown to contribute to its minimization. Participatory institutional evaluation emerged as a space for collective reflection with the potential to induce pedagogical reorganization. In this context, heritage education emerged as a relevant strategy for strengthening belonging, identity, and recognition of territory, contributing to the promotion of a culture of peace in the school environment.

Keywords: Public Policies in Education. Heritage Education. Culture of Peace. Early Years of Elementary Education. Campinas (SP).

LISTA ABREVIACOES E SIGLAS

AIP - Avaliação Institucional Participativa

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeioamento de Pessoal Nível Superior

CPA – Comissão Participativa de Avaliação

LOED - Laboratório de Observação e Estudos Descritivos

FAPESP – Fundação de Amparo  Pesquisa do Estado de São Paulo

PUC – Pontifícia Universidade Católica

PPP – Projeto Político-pedagógico

SME – Secretaria Municipal de Ensino

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE FIGURAS

1. Figura 1: Triangulação metodológica da pesquisa à luz da Pedagogia Crítica.....	34
2. Figura 2: Mapa das cinco regiões de Campinas (SP).....	49
3. Figura 3: Diversidade territorial e socioeconômica do município.....	50
4. Figura 4: Representação simbólica das unidades escolares a partir das regiões administrativas do município.....	53
5. Figura 5: Estrutura analítica do Capítulo 3.....	85
6. Figura 6: Síntese da progressão analítica da pesquisa.....	128

LISTA DE TABELAS

1. Quadro 1: Descritores utilizados no levantamento bibliográfico.....	39
2. Quadro 2: Trabalhos analisados na etapa de análise de conteúdo e respectivas categorias temáticas.....	42
3. Quadro 3: Roteiro de entrevista semiestruturada aplicado aos participantes da pesquisa.....	46
4. Quadro 4: Identificação das unidades escolares - loci da pesquisa.....	53
5. Quadro 5: Identificação simbólica dos participantes segundo a região de atuação.....	55
6. Quadro 6: Perfil dos participantes.....	57
7. Quadro 7: Síntese das categorias emergentes da análise de conteúdo das entrevistas.....	123

SUMÁRIO

Memorial	18
Introdução	23
CAPÍTULO 1: CAMINHOS DA PESQUISA	32
1.1. EIXO 1: Revisão de Literatura	36
1.2. EIXO 2: Caracterização da pesquisa	44
1.2.1. Produção de material empírico	46
1.2.2. Loci da pesquisa	48
1.2.3. Participantes da pesquisa	54
1.2.3.1. Perfil dos Participantes	56
1.3. EIXO 3: A análise do material empírico	57
CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO CAMPINEIRA E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: TERRITÓRIO, MEMÓRIA E CONTRADIÇÕES	61
2.1. História social da educação em Campinas: disputas e heranças.....	64
2.2. A avaliação institucional participativa em Campinas: entre pressupostos teóricos e práticas emancipadoras	74
CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ	85
3.1. Violência escolar no Brasil contemporâneo: condicionantes socioculturais, intensificação do fenômeno	88
3.2. Educação patrimonial e pertencimento no espaço escolar	91
3.3. Paulo Freire e a pedagogia da escuta: alicerce ético da transformação..	101
3.4. Cultura de paz como projeto ético-pedagógico na escola pública	109
CAPÍTULO 4: VOZES E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES	120
4.1. Categorização	122
4.1.1. Codificação e categorização do material	123

4.1.2. Progressão analítica da Pesquisa	126
4.2. Análise das narrativas: as vozes de professores e gestores	131
4.2.1. Diagnóstico do fenômeno da violência escolar nas percepções de professores, professoras, gestores e gestoras.....	132
4.2.2. Identificação de estratégias institucionais de prevenção e minimização da violência	140
4.2.3. Avaliação institucional e inovação educacional	148
4.2.4 Educação patrimonial como estratégia pedagógica para a cultura de paz	156
4.2.5 Políticas públicas e complexidade do fenômeno da violência escolar ..	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	173
ANEXOS	183

DO PASSADO QUE ME HABITA AO PRESENTE QUE ME MOVE

Desde a infância, somos atravessados por curiosidades e descobertas que, com o tempo, muitas vezes silenciemos. Quando crianças, o mundo nos instiga, e perguntamos com frequência sobre quem somos e qual o nosso lugar. Mas, à medida que crescemos, essas indagações vão se perdendo em meio às pressões da vida adulta, que nos absorve com suas urgências e papéis a desempenhar, ser adulta, esposa, mãe. Os dias passam acelerados, e aquilo que um dia nos movia de forma tão espontânea acaba adormecido, esperando o momento certo para despertar.

Por muitos anos, estive imersa nessa corrida. A cada passo, fui construindo uma vida da qual me orgulho profundamente. Tenho uma família linda: meu marido Davi, minha primogênita Iris, meu filho João Pedro e nossa filha de quatro patas, Mary. Cada um deles trouxe significado e alegria à minha vida, e todas essas conquistas familiares me preenchem de orgulho e gratidão.

Ainda assim, houve um momento em que uma inquietação começou a crescer dentro de mim. A necessidade de buscar algo que me fizesse feliz não apenas na esfera pessoal, mas também na profissional, foi se tornando mais evidente. Apesar de sempre ter valorizado a construção da minha família, persistia a sensação de que algo ainda precisava ser descoberto.

Essa busca me reconectou com uma parte essencial de mim: a paixão pela leitura, uma herança preciosa da minha avó Nair e da minha mãe Ivete. Desde cedo, fui envolvida pelas histórias que minha avó contava, enquanto os livros, sempre presentes, me ofereciam um convite constante ao conhecimento e à imaginação. As narrativas orais e escritas se entrelaçavam, criando um espaço de pertencimento e curiosidade em que o passado e o presente se conectavam de forma harmoniosa.

A leitura sempre foi um refúgio. Os livros são muito mais do que páginas impressas, eles me transportam para outras vidas, despertam emoções, expandem horizontes. Ao longo dos anos, essa paixão silenciosa foi se tornando um elo profundo entre minhas memórias, meu senso de pertencimento e a construção da pessoa que sou e desejo continuar sendo.

Foi por meio das páginas dos livros que comecei a me reencontrar, visitar minhas vontades e reconectar-me com minhas raízes. Cada leitura me levava a novos mundos e, ao mesmo tempo, a uma viagem interior, onde memórias dos meus avós

e das histórias ouvidas na infância se misturavam com as palavras impressas. Esse diálogo entre leitura e lembrança foi abrindo caminhos, trazendo novos significados e descobertas.

Compreendi que a leitura, assim como a memória, tem o poder de nos reconduzir ao que há de mais autêntico em nós. As histórias que ouvi e li me ensinaram que o pertencimento não está apenas no lugar onde nascemos, mas nas experiências que vivemos, nos valores que herdamos e nas narrativas que construímos ao longo da vida.

Foi nesse processo que passei a valorizar ainda menores momentos do cotidiano: o café da tarde com meus pais, levar meus filhos à escola ou vê-los embarcar na perua, assistir a um filme com eles comendo brigadeiro e tomando Coca-Cola. São memórias afetivas que vamos construindo juntos. E sinto orgulho em perceber que transmiti à minha filha o amor pelos livros, e ao meu filho, o gosto pelas histórias contadas em nossa família, mantendo vivas tradições que me definem.

Entretanto, essa jornada não é simples; é feita de mais perguntas do que respostas. Talvez este seja o verdadeiro segredo da vida: aceitar que não temos certezas, mas seguimos buscando. A cada dia, uma nova possibilidade se abre, uma chance de questionar e repensar o que acreditávamos ser o caminho certo. Ao escrever este memorial, percebo que estou tecendo um fio condutor entre meu presente e meu passado, revisitando minhas origens para compreender melhor quem sou.

Quando reflito sobre minha trajetória até o Mestrado, volto ao ponto de partida: as memórias dos meus avós, Dorival e Nair, e dos meus pais, Ari e Ivete, guardiões da história da minha família. Com eles aprendi a ouvir, a respeitar e a valorizar o passado. Suas histórias, cheias de sabedoria e afeto, plantaram em mim as primeiras sementes do pertencimento, que seguem germinando em minha vida e, agora, na minha pesquisa.

Ao retornar a essas raízes, revivo momentos da infância com meus avós, pais e irmãos. São memórias que me lembram de quem sou, mesmo quando a vida adulta tentou encobrir essas camadas da identidade. Voltar ao início é reencontrar as bases que sempre sustentaram minha essência, mesmo quando, por um tempo, me esqueci delas. As lembranças afetivas e instrutivas fortaleceram meu senso de pertencimento e de valorização da oralidade. Levei esses aprendizados comigo quando entrei na

vida escolar, carregando não apenas o que se aprendia nos livros didáticos, mas também o legado familiar de respeito à história e ao saber.

Minha trajetória escolar, no entanto, não foi simples. Tive muitas dificuldades na alfabetização. Somente na quinta série, após mudar para a Fundação Bradesco, uma professora de português sugeriu à minha mãe que eu fosse avaliada por uma psicopedagoga, Maria Inês, lembro do nome, da rua, da sala. Descobriram então que eu tinha um distúrbio de aprendizagem relacionado à associação entre som e escrita, algo que hoje sei ser dificuldade grafema-fonema, e até hoje, em alguns momentos, luto com isso, o que diverte meus filhos quando tropeço em certas palavras.

A escola e a psicopedagoga foram fundamentais. Com apoio e incentivo, fui compreendendo que poderia conviver com essa condição e, com dedicação à leitura, desenvolver recursos para superá-la. Meus colegas sequer percebiam, pois os professores sempre me protegiam e tratavam o assunto com delicadeza fora da sala de aula. E minha mãe, por trabalhar na escola, me dava ainda mais segurança.

A adolescência foi vivida com intensidade e alegria. Fiz grandes amigos, vivi experiências que me ajudaram a moldar minha visão de mundo. Iniciei minha trajetória profissional com entusiasmo, fazendo estágios, alguns inspiradores, outros nem tanto. Foi nesse período que sonhei em estudar Direito em uma universidade pública. Mas, após conversas sinceras com minha mãe, percebi que esse desejo, naquele momento, não se encaixava na nossa realidade. Optei por ingressar na Universidade Paulista, no curso noturno de Direito, conciliando os estudos com meu trabalho no Banco Bradesco, onde conheci o Davi, o amor da minha vida.

Em 2002, me casei com Davi, meu companheiro de jornada, aquele que segura as pontas para que eu possa voar. Apoia-me nas minhas escolhas, nas crises de culpa, nas ideias mais ousadas e nas viagens mais inesperadas. Em 2003, nasceu Iris, linda, forte, determinada e respeitosa. Minha grande amiga. Ao mesmo tempo, seguia cursando Direito, um curso que amei e que me proporcionou memórias e aprendizados marcantes. Fui uma boa aluna, com professores sensíveis, que compreendiam quando eu precisava faltar para cuidar da minha filha. Em 2004, me formei, com ótimas notas e muitas amizades.

A vida adulta chegou com tudo: casamento, filhos, contas, casa, sonhos, alegrias e desafios. Em 2008, nasceu João Pedro, calmo e sereno nos primeiros meses, quase não chorava, o que, por vezes, me deixava apreensiva. Passamos

juntos por momentos delicados que exigiram de mim coragem e fé, experiências que fortaleceram meu olhar sobre o que realmente importa. Mas essa calma inicial logo deu lugar a uma energia vibrante: João cresceu esperto, curioso e cheio de vida, daqueles que aprontam muito e enchem a casa de histórias. Ao mesmo tempo, sempre foi um menino extremamente carinhoso, que sabe demonstrar afeto com gestos sinceros.

Com o tempo, os filhos foram crescendo e os sonhos materiais se concretizando. Permaneci na área financeira por 20 anos, me aprimorando e superando metas. Até que, numa viagem em família, ao falar sobre o quanto eu amava História, ouvi da minha sogra: "Por que você não faz História? É tão a sua cara!" Retornando da viagem, me matriculei no curso de Licenciatura em História.

Durante o TCC, descobri minha verdadeira paixão: a Educação Patrimonial, o pertencimento, a memória. Esse campo me prendia por horas diante do computador, despertando em mim não só curiosidade acadêmica, mas também memórias afetivas, resgates interiores e um senso profundo de conexão com minhas raízes.

Minha pesquisa teve como objeto a Fazenda Sede Quedas, antiga propriedade do Banco Bradesco, lugar onde estudei, onde minha mãe trabalhou, onde também atuei profissionalmente e, sobretudo, onde conheci o Davi. Adquirir um terreno na área dessa antiga fazenda e construir minha casa ali foi um gesto carregado de significado: um reencontro com minhas raízes, um ato de pertencimento. Habitar esse espaço é, diariamente, habitar também minhas memórias, minhas histórias e tudo aquilo que me constitui.

Depois de formada em História, tornei-me professora em duas escolas públicas e em uma escola particular, justamente onde um dia foi a fazenda. Sentia-me realizada. Recebi incentivo da minha família: meu pai me passou seus materiais e conselhos de professor; minha mãe e meus filhos vibravam de orgulho; Davi continuava meu maior apoiador.

Em 2022, enfrentamos um momento difícil: minha mãe foi diagnosticada com câncer no pâncreas. Foram sete meses intensos, dolorosos e preciosos. Estive ao seu lado em cada momento possível. Sua perda deixou um vazio que ainda carrego com dor, mas também com profunda gratidão por tudo que vivemos. Este memorial, ao final, é também uma dedicatória a ela.

Em 2023, quando os planos acadêmicos pareciam distantes, fui surpreendida por um reencontro com a pesquisa. Isso aconteceu durante um curso da Diretoria de Ensino Campinas Oeste em parceria com a Unicamp, onde conheci um colega que me apresentou o Mestrado em Educação da PUC-Campinas.

Minha proposta inicial tratava da formação de professores de História, na Educação Patrimonial. Com a entrada no Programa de Pós-Graduação, havia um projeto já aprovado pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) – o Projeto Égide – e fui convidada a integrá-lo sob a orientação da professora Mônica. A partir desse momento, minha pesquisa ganhou um novo direcionamento. Com o olhar atento e cuidadoso da minha orientadora, conseguimos incorporar a Educação Patrimonial como eixo da investigação sobre a violência escolar, unindo minha trajetória e interesses acadêmicos ao trabalho já em andamento.

Fui bolsista FAPESP por aproximadamente um ano, período em que me dediquei integralmente à pesquisa e às atividades do Projeto Égide, acreditando na possibilidade de contribuir para a construção de um ambiente escolar mais justo, humano e marcado pelo pertencimento. Contudo, nem todo caminho é feito apenas de conquistas. Fui surpreendida pela notícia do desligamento do professor coordenador do Projeto Égide, fato que resultou na suspensão do programa na Universidade e, conseqüentemente, na interrupção da minha bolsa de pesquisa. Ao receber a notícia, senti como se o chão tivesse desaparecido sob meus pés. Eu havia me dedicado por inteiro ao projeto e, de repente, vi-me órfã de tudo aquilo que vinha construindo com tanto empenho. Foram dias de frustração, angústia e incertezas.

Mas, como tantas vezes na minha vida, encontrei forças onde sempre encontrei: no apoio incondicional da minha família e da minha orientadora. Permiti-me sofrer, questionei, chorei, mas não permaneci no abatimento. Levantei, reconduzi a pesquisa, redesenhei caminhos e segui em frente. Aprendi, mais uma vez, que para cada problema é preciso criar uma nova possibilidade.

Agora, sigo pronta para o próximo capítulo...

INTRODUÇÃO

A dissertação foi inicialmente vinculada ao projeto de pesquisa instituído, Projeto Égide, Violência, educação e vigilância em Escolas do Município de Campinas, tendo sido aprovado em 2023 no edital do Programa de Pesquisa em Políticas Públicas, número 2023/10005-1. Em razão de mudanças institucionais ligadas à coordenação do projeto, o percurso seguiu posteriormente de forma autônoma, entretanto, manteve interlocução com os pressupostos teóricos e metodológicos do Projeto Égide, especialmente no que se refere à valorização do território, à escuta qualificada dos profissionais da educação e à articulação entre segurança escolar e práticas pedagógicas transformadoras. A experiência no âmbito do referido projeto possibilitou o contato direto com as fragilidades e os desafios enfrentados pelas escolas públicas municipais da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas (SP) ao que se refere à violência escolar, revelando a necessidade de práticas inovadoras que superassem respostas meramente repressivas e com potencial para o desenvolvimento de uma cultura de paz.

Nesse cenário, a violência escolar configura-se como um problema contemporâneo complexo, atravessado por dimensões físicas, verbais, simbólicas e estruturais, que refletem tensões sociais mais amplas, desigualdades históricas e fragilidades institucionais (Rocha e Bernardes, 2025). Longe de se restringir a episódios isolados, trata-se de um fenômeno que incide diretamente sobre o clima escolar, as relações pedagógicas e as condições de aprendizagem, exigindo abordagens analíticas que ultrapassem respostas pontuais ou meramente repressivas.

A literatura especializada aponta que a violência no contexto escolar pode assumir diferentes formas, incluindo aquelas que se manifestam nas interações entre os sujeitos e aquelas produzidas pelas próprias dinâmicas institucionais. Charlot (2002), ao distinguir a violência que ocorre na escola, a violência da escola e a violência dirigida à instituição escolar, contribui para compreender que a escola não apenas enfrenta conflitos oriundos do contexto social, mas pode também reproduzir práticas simbólicas e organizacionais que fragilizam vínculos, produzem sofrimento e aprofundam desigualdades.

O estudo desenvolvido por Telma Vinha e Cléo Garcia (2025), ao mapear episódios classificados como ataques de violência extrema ocorridos em escolas brasileiras desde o primeiro registro, evidencia a gravidade e a complexidade desse fenômeno. As autoras analisam as características desses episódios e de seus autores, investigam por que as instituições escolares se tornam alvo dessas ações, examinam os tipos de armamento utilizado e discutem a progressão das denúncias e das investigações subsequentes.

Embora tais eventos representem manifestações extremas da violência no ambiente escolar, pesquisas no campo da convivência indicam que conflitos cotidianos, como agressões entre pares, práticas discriminatórias e conflitos de natureza moral, também impactam significativamente o cotidiano das instituições educativas, interferindo nas práticas pedagógicas, no bem-estar dos estudantes e nas condições de trabalho docente (Vinha; Garcia, 2025).

Compreender essas dinâmicas exige atenção às formas pelas quais a escola identifica, interpreta e responde às situações de violência, evitando diagnósticos simplificadores e intervenções desproporcionais.

É nesse ponto que a avaliação institucional se apresenta como um eixo estruturante desta dissertação. Ao constituir-se como prática coletiva, reflexiva e participativa, a avaliação institucional possibilita tornar visíveis as múltiplas expressões da violência escolar, compreendendo-as como fenômenos situados no território, nas relações e nas condições concretas de funcionamento da escola. Mais do que identificar problemas, a avaliação institucional cria condições para a construção de respostas pedagógicas orientadas pela escuta, pelo diálogo e pela corresponsabilidade.

As práticas pedagógicas assumem papel central no enfrentamento das tensões que atravessam o cotidiano escolar, especialmente aquelas que promovem o fortalecimento dos vínculos entre os sujeitos e a escola, por meio do reconhecimento das histórias, das memórias e dos territórios que constituem a experiência educativa. Nesse horizonte, a educação patrimonial é apresentada como estratégia pedagógica articulada à avaliação institucional, com potencial para ampliar a leitura das dinâmicas escolares e orientar ações voltadas à convivência, ao cuidado coletivo e à construção de uma cultura de paz nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Campinas (SP).

Considerando a trajetória e a experiência pessoal e profissional da pesquisadora, a educação patrimonial foi eleita como um dos caminhos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras comprometidas com a transformação das relações escolares. Essa escolha fundamenta-se no entendimento de que a valorização da memória, do pertencimento e das identidades coletivas favorece processos formativos de caráter crítico, capazes de estreitar as relações entre escola, comunidade e território. Compreendida para além da preservação de bens culturais, a educação patrimonial assume uma dimensão formativa que contribui para o fortalecimento da consciência crítica, da participação social e da convivência respeitosa, configurando-se como estratégia pedagógica relevante para a prevenção e minimização da violência escolar e para a construção de ambientes educativos mais inclusivos e solidários.

Ao ser incorporada ao cotidiano escolar como prática pedagógica, a educação patrimonial possibilita a criação de experiências educativas que fortalecem os vínculos coletivos e promovem o reconhecimento do outro, ao aproximar os sujeitos de sua história e de seu território. Nessa perspectiva, o patrimônio deixa de ocupar um lugar meramente simbólico ou comemorativo e passa a constituir-se como recurso didático-pedagógico que favorece a construção de identidades partilhadas, a participação ativa dos estudantes e a convivência pautada na solidariedade e no respeito mútuo. Trata-se, portanto, de uma abordagem inovadora que amplia o sentido da formação escolar e contribui para a prevenção da violência a partir de uma perspectiva emancipatória.

Para os fins deste estudo, a noção de inovação educacional é compreendida a partir das contribuições de Pacheco (2023), ao destacar seu potencial transformador no campo da educação. Segundo o autor, a inovação exige rupturas paradigmáticas, implicando o repensar crítico das práticas pedagógicas e dos modos de organização do trabalho escolar. Nessa perspectiva, inovar não se reduz à introdução de metodologias ou recursos pontuais, mas relaciona-se à assunção de um compromisso ético com a educação, entendido como responsabilidade coletiva diante dos sentidos formativos da escola. A partir desse compromisso, emergem problematizações que atravessam o currículo escolar, a formação docente e as relações pedagógicas, incidindo diretamente sobre a qualidade dos processos educativos. Pensar um estudo voltado ao desenvolvimento de uma cultura de paz significa, portanto, fazer emergir essas questões éticas, pedagógicas e formativas que se entrelaçam no cotidiano

escolar e orientam práticas comprometidas com a convivência, o diálogo e a transformação social.

Nesse contexto, emerge a seguinte questão de pesquisa: como a avaliação institucional, no contexto das escolas públicas municipais de Campinas (SP), pode favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e de educação patrimonial voltadas à prevenção e à minimização da violência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, segundo a percepção de professores e gestores?

Decorrente do problema de pesquisa, o objetivo geral consiste em investigar as percepções de professores e gestores escolares, participantes da pesquisa, acerca de como a avaliação institucional pode impulsionar práticas pedagógicas inovadoras de educação patrimonial nos anos iniciais do ensino fundamental, com vistas à prevenção e à minimização da violência escolar.

São os objetivos específicos: (I) identificar os fundamentos teórico-práticos da avaliação institucional, considerando sua trajetória na rede municipal de educação de Campinas; (II) analisar a educação patrimonial como estratégia pedagógica inovadora para a promoção de uma cultura de paz e a prevenção da violência escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e (III) compreender, a partir das percepções de professores e gestores escolares, como a avaliação institucional e a educação patrimonial se articulam na prevenção e minimização da violência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, compreender as percepções de professores e gestores acerca da violência escolar, mediadas pela avaliação institucional, requer atenção ao espaço social, histórico e institucional no qual as práticas educativas se constituem. Ao ser concebida como instância coletiva e participativa, a avaliação institucional possibilita uma leitura crítica da realidade escolar, deslocando o debate de enfoques centrados exclusivamente em dispositivos de controle e vigilância para a compreensão das dinâmicas relacionais, pedagógicas e organizacionais que atravessam o cotidiano das escolas.

A partir dessa leitura, parte-se do pressuposto de que políticas e ações voltadas à promoção de uma cultura de paz precisam estar enraizadas nas condições concretas de funcionamento das instituições educativas, valorizando os saberes dos educadores, a historicidade dos territórios e os processos coletivos de reflexão e tomada de decisão. Nesse sentido, a pesquisa aponta para possibilidades de

inovação educacional fundamentadas na educação patrimonial, compreendida como estratégia pedagógica capaz de articular memória, identidade e participação social, contribuindo para práticas formativas comprometidas com os direitos humanos e com a prevenção da violência escolar.

A escolha dos referenciais teóricos que sustentam esta investigação não se dá de forma aleatória, mas responde à necessidade de articular fundamentos capazes de iluminar a compreensão da violência escolar e de apontar caminhos para sua prevenção e minimização. Nesse sentido, a avaliação institucional constitui o eixo estruturante da pesquisa, por se configurar como dispositivo privilegiado de leitura crítica da realidade escolar e de mobilização da comunidade educativa em torno de processos participativos, dialógicos e transformadores. A perspectiva adotada ancora-se nas formulações desenvolvidas pelo grupo de pesquisa do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED)¹ da Faculdade de Educação da Unicamp, que compreende a avaliação como prática social e pedagógica, indissociável dos processos de gestão democrática e do projeto político-pedagógico das escolas.

Nessa perspectiva, a avaliação institucional ultrapassa os limites de um instrumento meramente técnico ou burocrático e afirma-se como processo formativo e negociado, orientado pela corresponsabilidade e pela participação coletiva. Ao articular diagnóstico, reflexão e ação, esse referencial permite problematizar práticas, fomentar processos de autoavaliação institucional e sustentar mudanças organizacionais comprometidas com a qualidade social da educação (Freitas, Sordi, Freitas e Malavasi, 2004; Sordi e Souza, 2012). Tal compreensão possibilita reconhecer a avaliação como prática historicamente situada, com desdobramentos diretos na promoção da inovação educacional e na construção de uma cultura de paz (Bertagna, Sordi, Almeida e Lara, 2020; Sabia, Penteado e Silva, 2024).

No que se refere à violência escolar, Bernard Charlot (1983) a interpreta como ruptura das relações entre os estudantes e o saber, a escola e os adultos, evidenciando fraturas simbólicas e sociais que atravessam o cotidiano educativo. Essas rupturas, fortemente marcadas por desigualdades históricas, revelam a urgência de reconstruir vínculos que sustentem o processo educativo e devolvam

¹ Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/loed/membros.html>. Acesso em: 6 out. 2025.

sentido à experiência escolar. No diálogo com essa perspectiva, Telma Vinha (2017) compreende a violência escolar como fenômeno complexo, associado a práticas autoritárias ou negligentes que comprometem a convivência ética e a formação moral dos sujeitos, ao mesmo tempo em que destaca a potência da escola como espaço de escuta, mediação de tensões e fortalecimento de solidariedades. Essas contribuições reforçam que o enfrentamento da violência não pode se limitar a medidas disciplinares ou repressivas, exigindo práticas pedagógicas, vínculos comunitários e formas participativas de gestão escolar.

Considerar a avaliação institucional apenas como um mecanismo interno de gestão revela-se insuficiente para enfrentar as múltiplas dimensões da violência escolar. Embora constitua o eixo estruturante desta pesquisa, sua potência amplia-se quando compreendida como prática social, formativa e participativa, capaz de desencadear processos de leitura crítica da realidade escolar e de mobilização coletiva. Nesse sentido, a avaliação institucional cria condições para que conflitos, tensões e formas de violência presentes no cotidiano das escolas sejam reconhecidos e problematizados a partir das percepções dos sujeitos, deslocando respostas meramente normativas ou disciplinadoras e abrindo espaço para práticas pedagógicas inovadoras comprometidas com a transformação das relações escolares.

É nesse horizonte que a educação patrimonial se afirma como prática pedagógica inovadora, articulada à avaliação institucional e orientada pelo reconhecimento das memórias, dos territórios e das identidades coletivas como campos de disputa, apagamentos e resistência. À luz das contribuições reunidas na obra *Por uma nova pedagogia do patrimônio cultural: conflitos, apagamentos e práticas educativas de resistência*, organizada por Demarchi, Nito e Scifoni (2025), a educação patrimonial é compreendida como abordagem crítica e participativa, comprometida com a justiça social e com o enfrentamento das desigualdades históricas que atravessam a escola. Nessa perspectiva, o patrimônio deixa de ser objeto neutralizado ou celebrativo e passa a constituir-se como recurso pedagógico e político, capaz de mobilizar reflexão crítica, participação social e fortalecimento de vínculos comunitários, contribuindo para a prevenção e minimização da violência escolar e para a construção de uma cultura de paz no cotidiano educativo.

Todas essas contribuições convergem com os fundamentos da Pedagogia Crítica de Paulo Freire (2023), que orienta o olhar da presente investigação ao compreender a educação como prática social comprometida com a transformação da realidade. Para o autor, ensinar não se reduz à transferência de conteúdos, mas implica criar condições para que os sujeitos produzam e construam conhecimento em diálogo com o mundo. Nessa perspectiva, a prática educativa assume caráter ético e político, fundamentando-se no diálogo, na escuta e no reconhecimento dos saberes dos educandos. A pedagogia freiriana reafirma, assim, a escola como espaço de emancipação e de participação democrática, no qual o conhecimento se constrói na relação entre educador e educando, valorizando as experiências culturais dos sujeitos e possibilitando a leitura crítica da realidade, elementos que se articulam à construção de uma cultura de paz.

Nesse horizonte, a pesquisa ancora-se em uma base teórica plural e coerente, na qual avaliação institucional, violência escolar, práticas pedagógicas inovadoras e educação patrimonial se articulam sob a orientação do pensamento freiriano. A cultura de paz é compreendida, neste estudo, não como ausência de conflitos, mas como processo educativo construído coletivamente, sustentado por práticas de reconhecimento, justiça social, corresponsabilidade e convivência respeitosa. Trata-se de um horizonte formativo que orienta a construção de relações escolares mais democráticas e dialógicas, nas quais a prevenção e a minimização da violência se vinculam ao fortalecimento dos vínculos comunitários e à participação ativa dos sujeitos no cotidiano das escolas públicas.

Além da introdução e das considerações finais, a dissertação organiza-se em quatro capítulos interdependentes, estruturados de modo a conduzir o leitor do campo teórico ao empírico, em um movimento que integra revisão de literatura, contextualização do loci da pesquisa e análise das percepções de professores e gestores. Ao articular diferentes aportes teóricos, não se pretende estabelecer um quadro estanque de conceitos, mas construir uma rede de significados capaz de dialogar criticamente com a realidade educacional campineira e com os desafios que a violência escolar impõe às instituições públicas de ensino.

O Capítulo 1, Caminhos da pesquisa, apresenta o percurso metodológico adotado, contemplando a revisão de literatura, a caracterização da investigação e a descrição dos procedimentos de coleta e análise de conteúdo. Nesse capítulo estão

explicitadas as escolhas teórico-metodológicas que sustentam a pesquisa, bem como a delimitação do campo empírico e das técnicas utilizadas para a produção de informações, sempre em consonância com o objetivo de compreender as percepções de professores e gestores sobre a violência escolar.

O Capítulo 2, A Educação Campineira e a Educação Patrimonial: território, memória e contradições, dedica-se a situar historicamente a educação na cidade de Campinas, identificando suas permanências, tensões e contradições. Nesse percurso, a educação patrimonial é mobilizada como categoria de análise que permite compreender a articulação entre território, memória e identidade, ao mesmo tempo em que se relaciona à Avaliação Institucional Participativa desenvolvida no município. A análise articula, assim, pressupostos teóricos e práticas emancipatórias, destacando como a avaliação, ao ser concebida em perspectiva crítica, se transforma em processo formativo capaz de ampliar a escuta, promover a participação e fortalecer a gestão democrática. Esse capítulo busca, portanto, evidenciar como a realidade local, o patrimônio coletivo e a avaliação institucional podem se constituir em eixos estruturantes de uma educação pública comprometida com a justiça social, a democracia e a crítica às desigualdades.

O Capítulo 3, Educação Patrimonial como Caminho para a Construção da Cultura de Paz, aprofunda o referencial teórico da investigação, discutindo a trajetória da educação patrimonial e sua inserção no debate educacional brasileiro, além de retomar o pensamento de Paulo Freire como fundamento ético-político da pesquisa. Nesse capítulo, a pedagogia da escuta é apresentada como horizonte metodológico e a cultura de paz é compreendida como projeto pedagógico a ser cultivado no cotidiano escolar. Busca-se demonstrar que a escola pública, ao valorizar memórias, identidades e vínculos de pertencimento, pode se constituir como espaço privilegiado de formação crítica e emancipatória.

Por fim, o Capítulo 4, Vozes e Percepções de Professores e Gestores Escolares, apresenta e interpreta as percepções de professores e gestores das escolas municipais de Campinas, evidenciando suas compreensões acerca da violência escolar e as possibilidades de enfrentamento desse fenômeno por meio da articulação entre avaliação institucional e educação patrimonial. A análise busca revelar, de um lado, as fragilidades e os desafios identificados no cotidiano das escolas e, de outro, as potencialidades de práticas educativas comprometidas com o

fortalecimento do pertencimento e da convivência respeitosa. Trata-se, assim, de demonstrar como os referenciais teóricos dialogam com a realidade empírica, oferecendo pistas para a construção de práticas inovadoras que contribuam para a consolidação de uma cultura de paz.

A estrutura proposta pretende, portanto, contemplar o duplo movimento que orienta esta dissertação. De um lado, o esforço de fundamentação teórica e metodológica que inscreve a pesquisa no campo da avaliação institucional, da educação patrimonial e da pedagogia crítica. De outro, o compromisso com a escuta qualificada e a análise das experiências e percepções dos sujeitos escolares, compreendidas como produções legítimas de conhecimento e como elementos centrais para a construção de compreensões e soluções coletivas. Com isso, reafirma-se a aposta em uma escola pública que não se limita a reproduzir desigualdades, mas que se constrói e se reinventa como espaço de diálogo, justiça social e dignidade humana.

CAPÍTULO 1: CAMINHOS DA PESQUISA

Desde os tempos mais remotos, o ser humano manifesta um impulso natural por compreender o mundo ao seu redor, demonstrando um interesse contínuo pelos fenômenos naturais, sociais e culturais que compõem sua existência. Essa inquietação em torno do mundo e de si mesmo impulsiona a construção de saberes, experiências e práticas ao longo do tempo. Como afirmam Larrive e Dionne (1999, p. 59), “sabe-se o quanto a história tem importante papel para sugerir aos indivíduos, às sociedades, sua identidade”, indicando que o conhecimento produzido não apenas explica o presente, mas também contribui para a formação dos sujeitos e das coletividades.

No decorrer da história, o desejo humano de compreender a realidade deu origem a diversas formas de saber, sendo a ciência uma das mais relevantes por seu caráter metodológico, sistemático e fundamentado na explicação racional dos fenômenos. No âmbito das ciências humanas, esse processo adquire especificidades, uma vez que lida com a complexidade das relações sociais, das subjetividades e dos contextos históricos. Como destacam Larrive e Dionne (1999)

Se, em ciências humanas, os fatos dificilmente podem ser considerados como coisas, uma vez que os objetivos de estudo pensam, agem e reagem, que são autores podendo orientar a situação de diversas maneiras, é igualmente o caso do pesquisador: ele também é um ator agindo e exercendo sua influência. (Larrive e Dionne, 1999, p. 33)

Essa compreensão evidencia que, nas pesquisas em educação, tanto os sujeitos investigados quanto o próprio pesquisador participam ativamente da produção de sentidos, sendo impossível reduzir os fenômenos a dados objetivos isolados de seus contextos históricos e sociais. Por isso, a pesquisa nesse campo exige sensibilidade, rigor metodológico e comprometimento ético, orientando-se pela escuta, pela compreensão e pelo diálogo com os sujeitos e seus territórios. Nesse sentido, Larrive e Dionne (1999) ressaltam que:

Embora haja especificidades entre as ciências naturais e humanas, ambas partilham preocupações centrais: compreender problemas específicos, garantir a validade da investigação e superar barreiras que possam limitar a compreensão. (Larrive e Dionne, 1999, p. 41)

Essa perspectiva reforça a importância de um percurso metodológico atento e crítico, capaz de equilibrar a objetividade do procedimento científico com a complexidade dos fenômenos sociais.

É nesse contexto que se insere a presente investigação, de natureza qualitativa e com abordagem interpretativa, voltada à compreensão da complexidade dos fenômenos sociais no campo da Educação. A produção e a análise dos dados estão ancoradas em um referencial teórico-metodológico que oferece bases conceituais, éticas e políticas para a interpretação crítica da realidade escolar, assumindo como horizonte analítico a Pedagogia Crítica de Paulo Freire. Tal perspectiva compreende a pesquisa como prática dialógica e comprometida com a transformação social, reconhecendo os sujeitos como produtores de conhecimento e suas narrativas como expressões historicamente situadas.

Nesse percurso, a triangulação assume papel central como estratégia de robustez analítica, ao articular diferentes dimensões do processo investigativo. Na presente pesquisa, essa estratégia se concretiza por meio da interlocução entre as narrativas de professores e gestores, produzidas em entrevistas semiestruturadas; o diálogo sistemático com o referencial teórico que sustenta as categorias de análise, especialmente no campo da avaliação institucional, da educação patrimonial e da cultura de paz; e a ancoragem territorial no loci da pesquisa, a rede municipal de educação de Campinas, compreendida em sua historicidade, nas políticas públicas que a constituem e nas disputas que atravessam suas práticas educativas. Como lembra Yin (2016)

Os princípios de triangulação vêm da navegação, em que a intersecção de três pontos de referência diferentes é usada para calcular a localização de um objeto. Em pesquisa, o princípio refere-se ao objetivo de buscar ao menos três modos de verificar ou corroborar um determinado evento, descrição ou fato que está sendo relatado por um esquema. Tal corroboração serve como uma outra forma de reforçar a validade de um estudo. (Yin, 2016, p. 72)

Figura 1 – Triangulação metodológica da pesquisa à luz da Pedagogia Crítica.



Fonte: Elaboração própria, a partir do conceito de triangulação metodológica (Yin, 2016) e da perspectiva da Pedagogia Crítica de Paulo Freire (2023;2025).

À luz dessas considerações sobre os fundamentos da pesquisa em Ciências Humanas, e em consonância com a triangulação metodológica apresentada, expõe-se, a seguir, o percurso metodológico desta dissertação, organizado em três eixos interdependentes que estruturam o caminho investigativo.

O primeiro eixo corresponde à revisão de literatura, na qual foram reunidos autores e aportes teóricos que fundamentaram a investigação, com ênfase nas produções voltadas ao contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um movimento orientado à problematização das categorias centrais da pesquisa, avaliação institucional, educação patrimonial e cultura de paz, permitindo situar o estudo no campo das pesquisas educacionais, delimitar o recorte de análise e evidenciar lacunas ainda pouco exploradas no que se refere a essa etapa da educação básica.

O segundo eixo dedica-se à caracterização da pesquisa, explicitando a abordagem metodológica adotada e sua articulação com os objetivos investigativos. Nesse âmbito, são detalhados as opções epistemológicas e os critérios que orientaram o desenho do estudo, evidenciando o caráter qualitativo, exploratório e interpretativo da investigação. Incluem-se, ainda, a descrição dos procedimentos de

produção empírica, o loci da pesquisa e a caracterização dos participantes, situando o campo investigado em sua complexidade social, política e educacional.

O terceiro eixo dedica-se ao exame dos dados empíricos, apresentando os procedimentos metodológicos utilizados na interpretação das entrevistas realizadas com professores e gestores das escolas participantes da pesquisa. Para esse processo, adotou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977), que possibilita organizar e sistematizar os dados qualitativos a partir da identificação de categorias temáticas emergentes. A análise foi desenvolvida em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados, conforme sistematização proposta por Bardin (1977). O trabalho analítico foi desenvolvido mediante leitura aprofundada das entrevistas, codificação das unidades de sentido e construção de categorias analíticas, buscando compreender as percepções dos sujeitos acerca da violência escolar, das estratégias institucionais de prevenção e das possibilidades de articulação entre avaliação institucional, inovação educacional e educação patrimonial.

Desse modo, o percurso metodológico não se restringiu a um exercício técnico de coleta e tratamento dos dados, mas configurou-se como uma prática ética, política e formativa, orientada pelas contribuições da Pedagogia Crítica e inspirada em metodologias participativas e colaborativas. Nessa perspectiva, os participantes da pesquisa são compreendidos como protagonistas da produção do conhecimento, cujas experiências e interpretações constituem parte indissociável do processo investigativo. Tal orientação fortalece uma investigação crítica e comprometida com a transformação da realidade escolar, ao reconhecer o caráter dialógico do conhecimento e a inseparabilidade entre investigação, reflexão e ação.

Ao apresentar as etapas que estruturam o desenvolvimento da investigação, busca-se assegurar a transparência e o rigor da pesquisa, reafirmando o compromisso com a produção de conhecimento ancorado na realidade educacional e social brasileira. Nessa direção, a validade do estudo está vinculada não apenas aos procedimentos adotados, mas à coerência entre coleta, análise e interpretação dos dados, conforme assinala Yin (2016, p. 70), ao afirmar que “um estudo válido é aquele que coletou e interpretou seus dados adequadamente, de modo que as conclusões reflitam com precisão e representem a vida real que foi estudada”.

Reconhece-se, entretanto, que toda prática investigativa é atravessada por condicionamentos históricos, sociais e subjetivos, o que afasta qualquer pretensão de neutralidade científica. Como destacam Laville e Dionne (1999)

Antes de influenciar a sociedade com suas pesquisas, o pesquisador é ele mesmo por elas influenciado. Vive cercado pelos interesses, pontos de vista, ideologias que animam a sociedade. Tem seus próprios interesses, pontos de vista e ideologias, como todo mundo, preocupações com emprego e carreira; espera o reconhecimento social e do meio científico; também possui necessidades particulares, financiamentos para suas pesquisas. (Laville e Dionne, 1999, p. 60)

Diante dessas reflexões e considerações, este trabalho assume uma postura crítica e reflexiva frente ao fazer científico, compreendendo a pesquisa como prática situada e socialmente comprometida com os sujeitos e contextos investigados. Tal posicionamento orienta a leitura dos dados produzidos e sustenta a responsabilidade ética do pesquisador na construção coletiva de sentidos, especialmente em contextos educacionais marcados por desigualdades e pela necessidade de transformações estruturais. Com isso, o capítulo delimita os fundamentos que sustentam o estudo e cria as bases para a análise do loci da pesquisa e de suas especificidades históricas e educacionais, desenvolvidas no capítulo seguinte.

1.1. EIXO 1: Revisão de Literatura

A presente revisão sistemática da literatura integra o desenvolvimento da dissertação intitulada Avaliação institucional e inovação educacional como práticas de equidade: a escuta dos territórios como estratégia de pertencimento e justiça curricular.

O objetivo foi localizar e examinar produções acadêmicas que abordam as relações entre avaliação institucional, inovação educacional e educação patrimonial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco em suas contribuições para a promoção de uma cultura de paz nas escolas públicas.

A construção do método da revisão da literatura seguiu um percurso em etapas. Inicialmente, foram definidas combinações estratégicas de descritores, alinhadas ao foco da investigação, com o objetivo de identificar tanto a quantidade quanto a qualidade de trabalhos acadêmicos que dialogam com o tema da dissertação. Essa

etapa constituiu o ponto de partida para o aprofundamento teórico do estudo, permitindo delimitar lacunas, mapear potencialidades investigativas e orientar a análise empírica subsequente.

Adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa, sem desprezar a quantitativa. A dimensão quantitativa de várias combinações de buscas, bem como as plataformas de busca, possibilitou mensurar o número de teses e dissertações localizadas e selecionadas, utilizando, como destacam Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 130), “indicadores quantitativos que podem servir de base para ilustrar o estado do conhecimento”. Por sua vez, a análise qualitativa aprofundou-se na leitura, interpretação e categorização do conteúdo dos estudos, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos autores e suas aproximações com a proposta desta dissertação.

Realizada entre os meses de março e abril de 2024, a revisão não se limitou à identificação de trabalhos anteriores, mas buscou embasamento para a construção do referencial teórico e da fundamentação analítica. Segundo Marconi e Lakatos (2023, p. 73), esse tipo de levantamento “é sistemático, visto que se trata de um saber ordenado logicamente, formando um sistema de ideias (teoria) e não conhecimentos dispersos e desconexos”.

Dessa forma, esta etapa da pesquisa, correspondente à revisão sistemática da literatura, teve como objetivo compreender de que maneira a produção científica tem tratado a articulação entre avaliação institucional, inovação educacional e educação patrimonial no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O levantamento concentrou-se em estudos produzidos no Brasil, contemplando teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em razão de sua abrangência nacional e relevância como repositório de pesquisas acadêmicas desenvolvidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, bem como artigos científicos localizados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerado a principal base de dados de periódicos científicos no Brasil e referência para o acesso a publicações acadêmicas qualificadas.

O processo de busca foi conduzido a partir da definição de descritores alinhados aos objetivos desta investigação, sendo iniciado na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A primeira combinação de

descritores foi avaliação institucional, educação patrimonial e Ensino Fundamental I, conforme apresentado no Quadro 1, não sendo localizado nenhum trabalho com essa articulação específica. Em seguida, realizou-se uma nova combinação entre educação patrimonial e cultura de paz, que resultou na identificação de apenas um trabalho. Na terceira busca, procedeu-se à combinação entre educação patrimonial e Ensino Fundamental I, o que possibilitou a localização de sete trabalhos. Entretanto, como a avaliação institucional constitui o alicerce desta investigação, tornou-se indispensável mantê-la como descritor central nas etapas seguintes da revisão, o que justificou a realização de novas buscas.

Na quarta busca, a estratégia de levantamento foi modificada, substituindo-se o descritor educação patrimonial por inovação educacional, mantendo-se a articulação com os descritores avaliação institucional e Ensino Fundamental I. Dessa forma, realizou-se a combinação entre avaliação institucional, inovação educacional e Ensino Fundamental I, que resultou na identificação de sete trabalhos. Essa combinação mostrou-se mais aderente aos objetivos da investigação, permitindo a seleção das produções que atenderam aos critérios definidos para a revisão sistemática da literatura.

Dando continuidade ao levantamento bibliográfico, as buscas também foram realizadas no Portal de Periódicos da CAPES, com o objetivo de identificar artigos científicos que articulassem os descritores definidos para esta investigação. Na primeira combinação realizada nessa base, utilizou-se avaliação institucional, educação patrimonial e Ensino Fundamental I, não sendo localizado nenhum trabalho com essa articulação. Em seguida, procedeu-se à combinação entre avaliação institucional, inovação educacional e Ensino Fundamental I, que igualmente não resultou em trabalhos identificados. Por fim, realizou-se nova busca substituindo o descritor Ensino Fundamental I por anos iniciais, mantendo-se os descritores avaliação institucional e inovação educacional; entretanto, também não foram localizadas produções que atendessem a essa combinação, conforme apresentado no Quadro 1.

O Quadro 1 apresenta a sistematização dos resultados obtidos nas diferentes combinações de descritores utilizadas no levantamento bibliográfico, contemplando as buscas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES.

Quadro 1: Descritores utilizados no levantamento bibliográfico

	BASE	DESCRITORES				RESULTADOS
1	BDTD	Avaliação Institucional	Educação Patrimonial	Ensino Fundamental I		0
2	BDTD		Educação Patrimonial		Cultura de Paz	1
3	BDTD		Educação Patrimonial	Ensino Fundamental I		7
4	BDTD	Avaliação Institucional	Inovação Educacional	Ensino Fundamental I		7
5	CAPES	Avaliação Institucional	Educação Patrimonial	Ensino Fundamental I		0
6	CAPES	Avaliação Institucional	Inovação Educacional	Ensino Fundamental I		0
7	CAPES	Avaliação Institucional	Inovação Educacional	Anos Iniciais		0

Fonte: Elaboração da autora, a partir de buscas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES, com descritores definidos no delineamento metodológico da pesquisa.

Esse percurso de levantamento evidencia a escassez de estudos que integrem, de forma articulada, os eixos da avaliação institucional, da inovação educacional e da educação patrimonial no contexto do Ensino Fundamental I. Embora existam produções relevantes que abordem essas temáticas de maneira isolada ou parcialmente combinada, não foram identificados trabalhos que articulem simultaneamente essas dimensões, especialmente nos anos iniciais da escolarização e em diálogo com a cultura de paz. Destaca-se, ainda, que a busca envolvendo educação patrimonial e cultura de paz resultou na localização de apenas um trabalho, o que reforça a limitada presença dessa interface na produção acadêmica analisada.

Essa constatação reforça tanto a relevância quanto a originalidade desta dissertação, que busca ocupar um espaço ainda pouco explorado pela produção acadêmica nacional e oferecer subsídios teóricos e práticos para o avanço científico no campo da educação. Ao articular avaliação institucional, educação patrimonial e cultura de paz como categorias centrais, reafirma-se o compromisso com uma escola pública mais democrática, inovadora e comprometida com a construção de ambientes escolares pautados no diálogo, no pertencimento e na convivência respeitosa. Nesse sentido, “a pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para

conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais” (Marconi; Lakatos, 2023, p. 169).

Considerando o percurso de levantamento, verificou-se que a combinação de descritores avaliação institucional, inovação educacional e Ensino Fundamental I (conforme Quadro 1, busca 4) mostrou-se a mais pertinente para a presente dissertação. Essa escolha não decorre apenas do volume de trabalhos encontrados, mas da possibilidade de reunir, em um mesmo campo de análise, os três eixos que estruturam a investigação: a avaliação institucional como base e alicerce conceitual; a inovação educacional compreendida como abertura a novas práticas pedagógicas, entre as quais se insere a educação patrimonial; e o Ensino Fundamental I como recorte empírico e loci privilegiado de análise.

Dessa forma, os sete estudos localizados nessa combinação foram inicialmente considerados para a análise, sendo posteriormente submetidos aos critérios de inclusão e exclusão definidos para esta revisão sistemática, conforme detalhado nas etapas metodológicas apresentadas na sequência.

A fim de assegurar rigor metodológico e transparência no percurso investigativo, o processo de seleção e análise dos trabalhos foi organizado em etapas sucessivas e interdependentes. Essa sistematização permitiu explicitar os critérios adotados, os filtros aplicados e os procedimentos de leitura e categorização realizados, conferindo consistência ao delineamento da revisão sistemática. A seguir, descrevem-se as etapas que estruturaram esse percurso, desde a definição dos descritores até a análise qualitativa do corpus selecionado.

Etapa 1 – Definição e refinamento dos descritores: A primeira etapa consistiu na seleção de descritores que dialogassem diretamente com os eixos da pesquisa, de modo a assegurar pertinência entre o levantamento bibliográfico e os objetivos da investigação. Foram utilizados termos como avaliação institucional, inovação educacional e ensino fundamental I. Para tornar a busca mais precisa, aplicou-se o recurso das aspas, o que reduziu o número de resultados e aumentou a eficácia do levantamento, evitando dispersões e garantindo maior precisão nos trabalhos retornados.

Etapa 2 – Resultados preliminares e exclusões: A segunda etapa correspondeu à leitura de títulos e resumos, procedimento fundamental para identificar trabalhos alinhados ao objeto da investigação e excluir aqueles que não atendiam aos critérios

estabelecidos. Mesmo com o refinamento da busca por meio do uso de aspas nos descritores, foram localizados estudos que tratavam de outras temáticas. No caso do descritor de avaliação institucional, apareceram trabalhos centrados em avaliações externas de caráter quantitativo e classificatório, distantes da perspectiva formativa adotada nesta pesquisa. Já o descritor inovação educacional retornou produções voltadas quase exclusivamente para o uso de tecnologias digitais, não contemplando abordagens pedagógicas mais amplas. Por fim, o descritor ensino fundamental I trouxe resultados referentes ao ensino fundamental II, ao ensino médio e até ao ensino superior. Assim, títulos e resumos já se mostraram suficientes para proceder às exclusões, permitindo refinar o corpus de análise e assegurar que apenas os estudos efetivamente pertinentes fossem considerados.

Etapa 3 – Resultados dos descritores com a leitura integral: Após o refinamento das buscas e a exclusão dos trabalhos não pertinentes, os seis estudos selecionados foram lidos na íntegra. Essa etapa buscou não apenas identificar os conteúdos principais de cada pesquisa, mas também compreender como suas particularidades, em termos de contextualização, referenciais teóricos e métodos de abordagem, dialogam com o tema e os objetivos desta dissertação. Ainda que cada investigação apresente recortes e perspectivas próprios, todas compartilham a busca pelo conhecimento científico e estabelecem pontos de aproximação com a presente proposta. Para fins de sistematização, os trabalhos foram organizados em ordem cronológica decrescente, conforme apresentado no Quadro 2.

Etapa 4: Categorização: A categorização constitui um procedimento central na pesquisa científica, por permitir o agrupamento dos trabalhos analisados a partir de critérios temáticos previamente definidos, . No caso desta revisão, os sete estudos selecionados (conforme Quadro 2) foram organizados em blocos que possibilitam maior clareza na interpretação dos resultados. Para tanto, elaboraram-se categorias descritivas que, posteriormente, orientaram a análise qualitativa do conjunto das pesquisas catalogadas. As categorias estabelecidas foram três, a saber: (i) inovação e práticas pedagógicas (1); (ii) avaliação institucional na rede pública municipal de Campinas (SP) (2); e (iii) avaliação institucional em instituições escolares de outros contextos (3).

Etapa 5 – Análise de conteúdo: Esta etapa concentrou-se na análise qualitativa dos trabalhos selecionados, a partir das categorias previamente definidas. O objetivo

foi identificar convergências e especificidades nas formas como a relação entre avaliação institucional e inovação educacional tem sido discutida na produção acadêmica.

Quadro 2: Trabalhos analisados na etapa de análise de conteúdo e respectivas categorias temáticas

	Ano	Mod.	Cidade de estudado	Título	Autor	Categorização
1	2024	T	Brasília-DF	Onde está a inovação? A tensão entre permanências e mudanças nas práticas de professores/as em escolas inovadoras	Ana Luiza de França Sá	Inovação e práticas pedagógicas (1)
2	2015	D	Interior Estado de São Paulo	Trabalho Docente e Qualidade da educação: dificuldades encontradas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Gabrielle Dellela Blengini	Inovação e práticas pedagógicas (1)
3	2015	D	Campinas-SP	Estudo sobre a implementação de ação política de Avaliação Institucional em uma escola pública de ensino fundamental do município de Campinas-SP	Solange Feitosa Reis	Avaliação Institucional (2)
4	2009	T	Campinas-SP	Avaliação institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas	Geraldo Antônio Betini	Avaliação Institucional na rede pública municipal de Campinas-SP (2)
5	2008	D	Campinas-SP	Avaliação Institucional participativa na educação básica: possibilidades, limitações e potencialidades	Adilson Dalben	Avaliação Institucional na rede pública municipal de Campinas-SP (2)
6	2007	T	Cidade do Estado do Paraná	Auto-Avaliação de Escolas: Processo Construídos Coletivamente nas Instituições Escolares	Mary Ângela Teixeira Brandalise	Avaliação Institucional em Instituições Escolares de outros contextos (3)

Fonte: Elaboração da autora, com base na análise de conteúdo dos trabalhos selecionados, conforme categorias definidas no delineamento metodológico da pesquisa.

Na categoria (1) “Inovação e práticas pedagógicas”, os estudos de Sá (2024) e Blengini (2015) evidenciam que a inovação no contexto escolar é compreendida como um processo contínuo, situado e sustentado por pequenas transformações no cotidiano das práticas docentes, construídas de maneira colaborativa entre os sujeitos escolares. Ambos ressaltam, ainda, as limitações impostas pela precarização da carreira docente e pela fragilidade do reconhecimento profissional, fatores que impactam diretamente a qualidade da educação e condicionam o alcance de propostas inovadoras.

Já a categoria (2) “Avaliação institucional na rede pública municipal de Campinas”, os estudos de Reis (2015), Betini (2009) e Dalben (2008) convergem ao destacar a avaliação institucional participativa como um mecanismo potente de transformação educacional. Os três autores enfatizam que a participação da comunidade escolar, especialmente dos professores, é essencial para a construção de uma escola democrática, inovadora e socialmente comprometida. Nesses trabalhos, a inovação é apresentada como um processo coletivo e político, estreitamente articulado à gestão escolar, ao projeto político-pedagógico e ao compromisso ético com a qualidade social da educação.

Por sua vez, a categoria (3) “Avaliação institucional em outros contextos”, o estudo de Brandalise (2007) reforça a relevância da autoavaliação institucional como instrumento formativo e inovador, capaz de impulsionar o desenvolvimento profissional e fomentar uma cultura de corresponsabilidade no interior da escola. Embora situado fora da realidade de Campinas, o trabalho compartilha com os demais a defesa de uma avaliação comprometida com a realidade escolar e com os sujeitos que dela participam.

Em conjunto, essas análises revelam que, apesar da diversidade de enfoques, há uma convergência na valorização da avaliação institucional como dispositivo formativo e da inovação educacional como prática situada, construída no cotidiano escolar. Essa perspectiva reforça a centralidade da participação coletiva e da corresponsabilidade para a construção de uma escola pública democrática e orientada para a cultura de paz.

Em síntese, os resultados desta revisão sistemática evidenciam que a articulação entre avaliação institucional e inovação educacional não apenas é possível, como também desejável, desde que sustentada por processos

participativos, dialógicos e comprometidos com a transformação social. As pesquisas analisadas oferecem subsídios teóricos e práticos para a consolidação de uma cultura avaliativa mais democrática e inovadora nas escolas públicas brasileiras, mesmo quando situadas em contextos distintos daquele investigado nesta dissertação.

Como afirmam Kohls-Santos e Morosini (2021), o rigor de uma revisão sistemática requer que a metodologia do estado do conhecimento seja conduzida de forma sistemática e transparente. Nesse sentido, a categorização dos estudos permitiu aproximá-los do referencial teórico da pesquisa, em consonância com Gil (2002), para quem a categorização deve ser fruto de leitura atenta e sucessiva do material, articulando-o aos conceitos centrais da investigação.

Por fim, destaca-se que esta revisão não apenas contribuiu para a delimitação do campo empírico da pesquisa, mas também possibilitou o aprofundamento da discussão teórica sobre avaliação institucional e inovação educacional, entendida aqui na perspectiva da educação patrimonial como caminho para o desenvolvimento da cultura de paz. Como defendem Marconi e Lakatos (2023), a pesquisa científica deve ser um saber ordenado logicamente, formando um sistema de ideias e não conhecimentos dispersos e desconexos. Assim, esta revisão sistematiza o conhecimento existente, evidencia lacunas ainda pouco exploradas e aponta caminhos para novas investigações que desejem pensar a escola pública como espaço de pertencimento, convivência respeitosa e transformação social.

Assim, ao mesmo tempo em que sistematiza o conhecimento existente, esta revisão ilumina lacunas e aponta para novas possibilidades de investigação. Tais constatações fortalecem a escolha metodológica desta dissertação e justificam o aprofundamento empírico que será apresentado no próximo capítulo, onde se delineia o caminho da pesquisa e os procedimentos adotados para compreender como a avaliação institucional, em diálogo com a educação patrimonial, pode contribuir para a construção de uma cultura de paz no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Campinas.

1.2. EIXO 2: Caracterização da pesquisa

A presente investigação inscreve-se no campo da pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, cuja finalidade é compreender em profundidade os sentidos atribuídos pelos sujeitos e valorizar a singularidade dos contextos

escolares. Caracterizar a pesquisa, nesse horizonte, significa explicitar o percurso metodológico que orienta a investigação, evidenciando as escolhas teóricas e práticas que permitem adentrar a complexidade dos fenômenos educacionais. Essa perspectiva reconhece o pesquisador como sujeito ativo e reflexivo, mediador entre os saberes já consolidados no campo educacional e os dados que emergem do contato direto com a realidade investigada.

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. (Lüdke; André, 2020, p. 25)

Assumir esse caminho metodológico implica reconhecer que toda pesquisa se constrói a partir de escolhas que revelam, ao mesmo tempo, limites e potencialidades do olhar investigativo. Investigar a realidade escolar demanda escuta sensível, análise crítica e compromisso ético-político com os sujeitos e territórios envolvidos. Mais do que descrever práticas, trata-se de interpretá-las em diálogo com a teoria, ampliando as possibilidades de análise e sustentando reflexões sobre o papel da escola pública, da gestão democrática e das práticas avaliativas comprometidas com a transformação social.

Inspirada nas contribuições de Lüdke e André (2020), a metodologia adotada estrutura-se em um envolvimento que é simultaneamente ético, epistemológico e político, exigindo do pesquisador constante autorreflexão. Essa postura implica rever pressupostos, enfrentar incertezas e cultivar a abertura ao outro, compreendendo a dúvida como parte constitutiva do processo científico.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (Lüdke; André, 2020, p. 31)

Essa perspectiva fortalece o caráter crítico e formativo da investigação, ao compreender a produção do conhecimento como prática situada, historicamente condicionada e eticamente comprometida com os sujeitos e com os territórios escolares.

Nessa perspectiva metodológica, tornou-se necessário explicitar os procedimentos adotados para a produção do material empírico, os quais conferiam consistência ao percurso investigativo e asseguraram a articulação entre teoria e prática.

1.2.1 Produção de material empírico

A produção do material empírico foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Utilizou-se um roteiro composto por 10 perguntas, aplicado de forma comum a todos os participantes da pesquisa, preservando a flexibilidade característica desse tipo de entrevista. Todas as entrevistas envolvem a interação entre pesquisador e participante, constituindo um espaço de escuta e de construção conjunta de sentidos.

Nesse contexto, a entrevista não se reduz a um instrumento de coleta de dados, mas configura-se como um espaço dialógico de construção de conhecimento. Ao contrário de questionários estruturados, que operam com respostas previamente delimitadas, a entrevista semiestruturada permite captar narrativas, posicionamentos e sentidos produzidos pelos participantes a partir de suas trajetórias e experiências profissionais. Esse movimento favorece a emergência de dimensões subjetivas e contextuais que dificilmente seriam apreendidas por meio de instrumentos padronizados, contribuindo para uma análise mais aprofundada do fenômeno investigado.

O conjunto de questões foi organizado de modo a explorar percepções dos sujeitos acerca da violência escolar, da avaliação institucional, das práticas pedagógicas inovadoras e da educação patrimonial no contexto escolar, em diálogo com a construção de uma cultura de paz. O Quadro 3 apresenta a sistematização do roteiro de entrevista utilizado na pesquisa.

Quadro 3 – Roteiro da entrevista semiestruturada aplicado aos participantes da pesquisa

N.	PERGUNTAS
----	-----------

1	Quais são os principais desafios enfrentados nesta escola, ao que se refere à violência escolar, considerando a violência da e na escola, e a violência contra a escola?
2	Quais são os fatores internos e externos à escola percebidos como determinantes para a ocorrência de episódios da/na violência no ambiente escolar?
3	Quais são os mecanismos de prevenção da/na violência escolar e da violência contra a escola, nessa unidade escolar?
4	Como se dá a participação dos diferentes atores da comunidade escolar (alunos, pais, professores, gestores) na formulação e execução de estratégias de prevenção da violência escolar e da/na violência contra a escola?
5	A Comissão Própria de Avaliação (CPA) exerce algum papel específico nesta escola no que tange à prevenção ou mitigação de atos violentos?
6	Há práticas inovadoras nesta escola que possam estar contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura de paz?
7	Em sua perspectiva, a Avaliação Institucional pode ser um instrumento indutor de inovações educacionais voltadas para a construção de uma cultura de paz? Em caso afirmativo, qual o contributo da avaliação institucional nessa direção?
8	No currículo dessa escola, há um trabalho específico que versa sobre educação patrimonial?
9	Quais são as fragilidades e os potenciais das políticas públicas de prevenção e mitigação da violência contra a escola que você identifica no município de Campinas?
10	Há algo que você gostaria de acrescentar que, na sua perspectiva, poderia contribuir para esse estudo?

Fonte: Elaboração da autora, com base nos referenciais da pesquisa e na metodologia de entrevistas qualitativas proposta por Lüdke e André (2020).

A centralidade da entrevista na pesquisa qualitativa é amplamente reconhecida na literatura metodológica. Nesse sentido, Lüdke e André (2020) ressaltam o potencial desse instrumento para a apreensão de dimensões complexas da experiência humana:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. (Lüdke; André, 2020, p. 39).

Os autores acrescentam que uma entrevista bem conduzida favorece o aprofundamento de aspectos que, em outras formas de coleta de dados, teriam alcance mais superficial, como ocorre com o questionário. Nessa perspectiva, a

entrevista consolida-se como instrumento privilegiado na pesquisa qualitativa, pois possibilita ao pesquisador acessar percepções, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos à realidade investigada, respeitando a complexidade dos contextos e das trajetórias individuais.

Essa estratégia, conforme destacam Lüdke e André (2020), assegura a comparabilidade das respostas sem perder de vista a escuta atenta e a valorização das percepções dos sujeitos. Dessa forma, buscou-se aprofundar a compreensão das experiências e das estratégias mobilizadas pelos profissionais diante dos desafios relacionados à violência escolar, ao uso da avaliação institucional, às práticas pedagógicas inovadoras e às possibilidades de desenvolvimento da educação patrimonial no contexto escolar, em diálogo com a construção de uma cultura de paz.

1.2.2. Loci da pesquisa

A escolha do loci recaiu sobre escolas localizadas no município de Campinas (SP), não apenas por razões geográficas ou institucionais, mas por sua centralidade na constituição da trajetória pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora. O território campineiro é compreendido como espaço histórico-social atravessado por contradições que incidem sobre as práticas escolares contemporâneas.

Ao recuperar a formação histórica do campo educacional no município, a investigação evidencia como processos de exclusão educacional, seletividade social e silenciamento de determinadas culturas foram estruturados desde o século XIX, deixando marcas duradouras na organização da escola pública local. Adota-se, como perspectiva interpretativa, uma leitura que considera as práticas escolares como construções historicamente situadas, atravessadas por disputas sociais e heranças estruturais, em diálogo com contribuições do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural.

Nesse sentido, o loci da pesquisa ultrapassa a condição de simples cenário empírico para assumir o papel de componente ativo na constituição das práticas escolares e nas possibilidades de transformação social problematizadas neste estudo. Reconhecer Campinas como território marcado por desigualdades históricas implica ir além de uma descrição contextual, buscando compreender como tais processos estruturais repercutem no cotidiano das escolas públicas.

Cinco unidades escolares da rede municipal de Campinas foram selecionadas de modo a contemplar a diversidade territorial das diferentes regiões da cidade. Essa configuração metodológica buscou garantir que o estudo refletisse a complexidade socioespacial do município, permitindo analisar o potencial da avaliação institucional, articulada à educação patrimonial, para a promoção de uma cultura de paz no contexto escolar.

A definição das unidades escolares participantes foi orientada pela organização territorial da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, estruturada em cinco Núcleos de Ação Educacional Descentralizada (NAEDs): Norte, Sul, Leste, Noroeste e Sudoeste.

Figura 2: Mapa das cinco regiões de Campinas (SP).



Fonte: <https://areas.cohabcp.com.br/index.php>, acesso em 07 de maio de 2025.

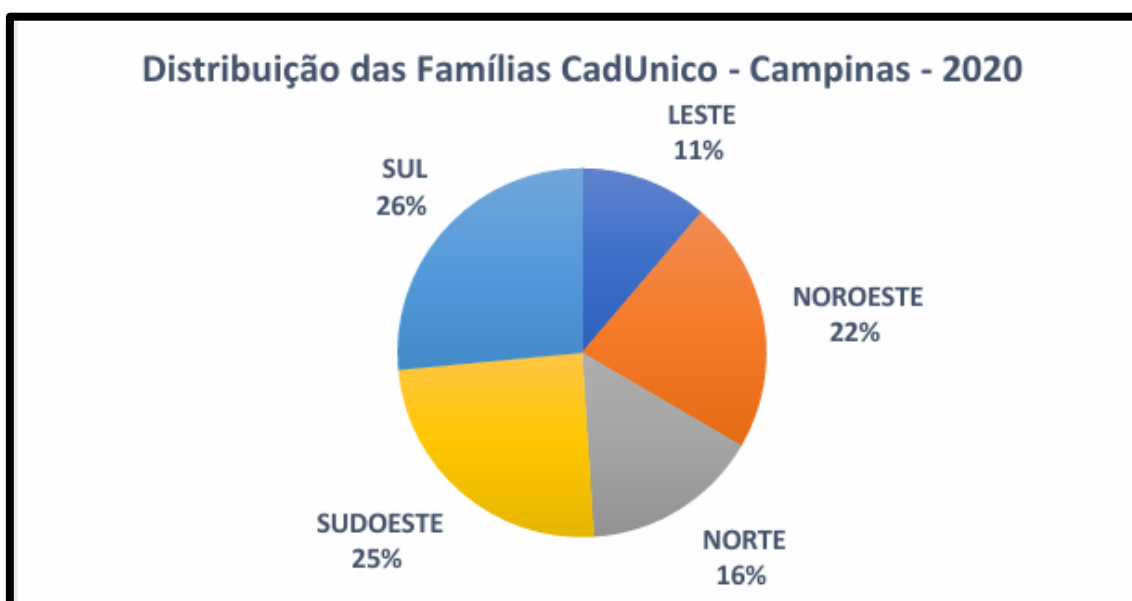
Campinas possui população estimada em 1.139.047 habitantes (IBGE, 2022) e apresenta profundas desigualdades socioespaciais que se refletem no interior de suas escolas públicas. Nesse cenário, a escolha das unidades escolares buscou contemplar essa heterogeneidade territorial.

Para aprofundar a caracterização socioeconômica das regiões investigadas, foram utilizados dados do Estudo Socioterritorial que fundamenta o Plano Municipal de Assistência Social 2022–2025, elaborado pela Secretaria Municipal de Assistência

Social, Pessoa com Deficiência e Direitos Humanos. O documento evidencia que, apesar do expressivo desenvolvimento econômico do município, persistem desigualdades sociais e territoriais que impactam diretamente o público atendido pelas políticas públicas (Campinas, 2022–2025).

Os dados do Cadastro Único (CadÚnico²) foram utilizados como indicador oficial da população em situação de vulnerabilidade social, permitindo identificar a distribuição territorial das famílias em condição de pobreza e extrema pobreza.

Figura 3: Diversidade territorial e socioeconômica do município.



Fonte: Observatório PUC-Campinas. Nota Técnica – Mapeamento da Vulnerabilidade em Campinas. Campinas: Observatório PUC-Campinas, 2023.

² “O Cadastro Único para Programas Sociais identifica e caracteriza as famílias de baixa renda residentes em todo território nacional. Ele permite que o governo conheça melhor a realidade dessa população ao registrar informações como: endereço, características do domicílio, quem faz parte da família, identificação de cada pessoa, escolaridade, situação de trabalho e renda, deficiência, entre outras.

É o principal instrumento do Estado brasileiro para a seleção e a inclusão de famílias de baixa renda em programas federais, sendo usado para a concessão dos benefícios do Programa Bolsa Família, do Pé-de-Meia, da Tarifa Social de Energia Elétrica, do Auxílio Gás, do Programa Minha Casa Minha Vida, entre outros. Além disso, ele também serve como critério para a seleção de beneficiários de programas oferecidos pelos governos estaduais e municipais.

O Cadastro Único proporciona uma visão abrangente da parcela mais vulnerável da população brasileira, permitindo que os governos em todos os níveis saibam quem são essas famílias, onde vivem, suas condições de vida e suas necessidades. Essa base de dados facilita o desenvolvimento de novos programas sociais, a organização da oferta de programas e serviços para essas famílias e a seleção de beneficiários de maneira eficiente e segura.” [Cadastro Único — Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome](#), acessado 11 de fevereiro de 2026.

A caracterização socioeconômica das regiões onde se localizam as escolas participantes fundamenta-se em dados oficiais do município de Campinas, sistematizados no Estudo Socioterritorial que subsidia o Plano Municipal de Assistência Social 2022–2025. Conforme o referido documento, as regiões Sul, Noroeste e Sudoeste concentram os maiores percentuais de famílias em situação de extrema pobreza, enquanto as regiões Norte e Leste apresentam indicadores econômicos relativamente mais favoráveis (Campinas, 2022–2025). Entretanto, o próprio estudo ressalta que mesmo nas regiões consideradas mais desenvolvidas há bolsões de vulnerabilidade social, evidenciando a heterogeneidade intrarregional.

No que se refere à Região Norte, onde se localiza a Escola Própria História, os indicadores socioeconômicos figuram entre os mais favoráveis do município. Ainda assim, o estudo aponta a presença de bolsões de vulnerabilidade social que incidem diretamente sobre o cotidiano das escolas públicas (Campinas, 2022–2025).

A Região Sul, onde se situa a Escola Liberdade, apresenta a maior concentração de famílias cadastradas no CadÚnico, totalizando 24.348 famílias, o que corresponde a 26,8% do total municipal (Campinas, 2022–2025). No indicador de extrema pobreza, a região figura entre as de maior vulnerabilidade econômica (Campinas, 2022–2025). O estudo também evidencia a sobreposição entre vulnerabilidade socioeconômica e desigualdades raciais, registrando 680 casos envolvendo pessoas pretas e pardas vitimadas, correspondendo a 10,88% dos registros analisados (Campinas, 2022–2025).

A Região Leste, onde se localiza a Escola Esperança, apresenta indicadores econômicos relativamente mais favoráveis. Contudo, o documento evidencia contrastes internos significativos, com a coexistência de setores mais desenvolvidos e áreas marcadas por maior vulnerabilidade social (Campinas, 2022–2025).

A Região Noroeste, onde se situa a Escola Oprimido, é historicamente marcada por processos de periferização urbana e apresenta elevado número de famílias beneficiárias de programas de transferência de renda, evidenciando a centralidade das políticas socioassistenciais no território (Campinas, 2022–2025).

Por sua vez, a Região Sudoeste, onde se localiza a Escola Autonomia, apresenta perfil socioeconômico intermediário, com presença significativa de famílias beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC) (Campinas, 2022–2025). O Estudo Socioterritorial também indica que essa região registra o maior número de

notificações de violência doméstica no município, totalizando 1.951 registros (Campinas, 2022–2025). A tipologia dessas notificações inclui violência física (32,30%), violência sexual (17,09%), negligência (16%) e casos de suicídio ou tentativa de suicídio (15,96%) (Campinas, 2022–2025), evidenciando a complexidade das dinâmicas sociais presentes no território.

Esses dados indicam que, embora situadas em regiões administrativas distintas, as escolas participantes da pesquisa encontram-se inseridas em territórios atravessados por desigualdades socioeconômicas e múltiplas formas de vulnerabilidade social. Tais condições repercutem diretamente no cotidiano escolar e configuram um cenário desafiador para a construção de ambientes educativos pautados na convivência democrática e na promoção de uma cultura de paz.

Nesse contexto, os critérios de seleção das escolas — estarem situadas no município de Campinas, representarem os cinco NAEDs, atenderem ao contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente ao 5º ano, e terem integrado o Projeto Égide — mostram-se coerentes com o objetivo da pesquisa de compreender como a avaliação institucional, articulada à educação patrimonial, pode constituir-se como caminho para a promoção de práticas educativas comprometidas com a cultura de paz.

A incorporação desses dados territoriais não possui caráter meramente descritivo, mas assume função metodológica no interior da investigação. Parte-se do pressuposto de que as condições socioeconômicas e as dinâmicas sociais presentes nos territórios onde se localizam as escolas influenciam diretamente as experiências educativas e as formas de convivência escolar. Nesse sentido, o território é compreendido como dimensão constitutiva do fenômeno investigado, uma vez que práticas pedagógicas, conflitos escolares e possibilidades de construção de uma cultura de paz se desenvolvem em contextos socialmente situados.

Assim, a análise das entrevistas realizadas nesta pesquisa buscou considerar não apenas as percepções dos profissionais participantes, mas também os condicionantes territoriais que atravessam o cotidiano das escolas públicas do município de Campinas, reconhecendo a diversidade regional como elemento estruturante das experiências educativas.

Quadro 4: Identificação das unidades escolares - loci da pesquisa.

Região	Norte	Sul	Leste	Sudoeste	Noroeste
Nomes Atribuídos	Própria História	Liberdade	Esperança	Oprimido	Autonomia

Fonte: Elaboração da autora, com base em critérios éticos de anonimização.

Figura 4: Representação simbólica das unidades escolares a partir das regiões administrativas do município.



Fonte: Elaboração da autora, com base em obras de Paulo Freire (acervo pessoal) e na construção conceitual da pesquisa (2026).

A articulação entre o Quadro 4 e a Figura X evidencia dois níveis complementares de representação do loci da pesquisa. Enquanto o quadro sistematiza, em termos analíticos, a distribuição das unidades escolares segundo as regiões administrativas e seus respectivos nomes atribuídos, a figura materializa

visualmente essa organização, conferindo densidade simbólica à identificação das escolas. A opção por representar as unidades escolares por meio de capas de livros inspiradas no pensamento freireano não se restringe a um recurso estético, mas constitui estratégia metodológica que reforça o caráter ético da anonimização e, simultaneamente, inscreve a pesquisa em um horizonte teórico comprometido com a educação democrática, crítica e emancipadora.

A identificação simbólica das unidades escolares foi adotada como procedimento de anonimização das instituições participantes, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa científica. A atribuição dos nomes Própria História, Liberdade, Esperança, Oprimido e Autonomia preserva a identidade das escolas investigadas e, ao mesmo tempo, remete a valores associados à prática educativa democrática e à construção coletiva do conhecimento.

A partir da caracterização do loci da pesquisa, apresentam-se, na seção seguinte, os participantes do estudo e os procedimentos adotados para a produção do material empírico.

1.2.3. Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa professores e gestores de cinco escolas, totalizando 10 participantes, da rede municipal de ensino de Campinas, localizadas nas diferentes regiões administrativas do município. A seleção dos participantes foi orientada pelo critério de inserção direta no cotidiano escolar, buscando contemplar profissionais envolvidos nas dinâmicas institucionais relacionadas à avaliação institucional, às práticas pedagógicas e à gestão da convivência escolar.

Para garantir o anonimato dos participantes e das instituições, foram atribuídos nomes simbólicos às escolas e aos profissionais envolvidos na pesquisa. As denominações Própria História, Liberdade, Esperança, Oprimido e Autonomia foram inspiradas em valores presentes no pensamento pedagógico de Paulo Freire, tais como diálogo, participação, construção coletiva do conhecimento e emancipação humana.

Quadro 5: Identificação simbólica dos participantes segundo a região de atuação

Região	Nomes das Escolas	Gestores	Professores
NORTE	Própria História	Gestor – Própria História	Professor - Própria História
SUL	Liberdade	Gestor - Liberdade	Professor - Liberdade
LESTE	Esperança	Gestor - Esperança	Professor - Esperança
SUDOESTE	Oprimido	Gestor - Oprimido	Professor - Oprimido
NOROESTE	Autonomia	Gestor - Autonomia	Professor - Autonomia

Fonte: Elaboração da autora, com base nos princípios éticos da pesquisa científica (anonimato) e no referencial teórico de Paulo Freire.

A identificação simbólica apresentada no Quadro 5 organiza os participantes da pesquisa a partir da articulação entre região de atuação, unidade escolar e função exercida, permitindo uma leitura sintética e não redundante da composição do campo empírico. A atribuição dos nomes Própria História, Liberdade, Esperança, Oprimido e Autonomia aos professores e gestores participantes constitui procedimento de anonimização em consonância com os princípios éticos da pesquisa científica.

Ao mesmo tempo, tais denominações, inspiradas em valores presentes no pensamento de Paulo Freire, remetem a dimensões centrais do ato educativo, como a escuta, a participação e a construção coletiva do conhecimento. Mais do que uma estratégia de identificação, esses nomes operam como categorias simbólicas que tensionam e iluminam a leitura das narrativas produzidas pelos participantes. A

associação desses nomes às diferentes regiões administrativas permite reconhecer que as narrativas analisadas emergem de contextos territorialmente situados, marcados por desigualdades socioeconômicas e por distintas configurações de vulnerabilidade.

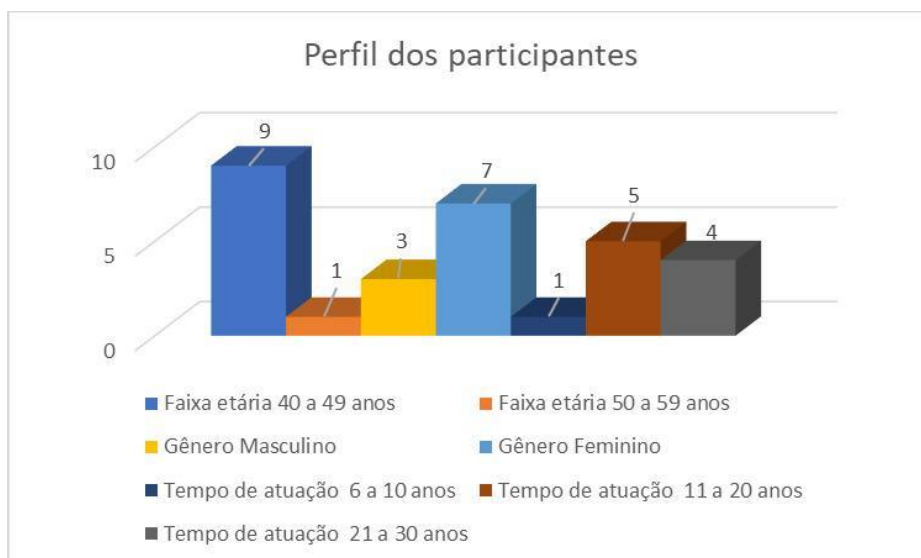
As falas dos participantes são, portanto, compreendidas como construções situadas, produzidas no interior de escolas públicas inseridas em realidades regionais específicas, ainda que atravessadas por desafios estruturais comuns. Desse modo, o tratamento analítico das entrevistas buscou apreender os sentidos atribuídos às experiências escolares, articulando as narrativas dos participantes aos condicionantes territoriais previamente caracterizados.

1.2.3.1 Perfil dos Participantes

O perfil dos participantes pode ser observado no Quadro 6, que sistematiza informações relacionadas à formação, à experiência profissional e ao tempo de atuação na rede municipal de ensino de Campinas. A caracterização dos participantes não se limita a uma descrição formal, mas busca oferecer elementos que contribuam para a compreensão das condições a partir das quais suas narrativas são produzidas, considerando que trajetórias formativas e experiências profissionais influenciam diretamente as percepções sobre o cotidiano escolar.

Nesse sentido, a apresentação do perfil dos participantes constitui etapa fundamental para a análise qualitativa, uma vez que permite situar os discursos em relação às experiências acumuladas no campo educacional, às funções desempenhadas e às responsabilidades assumidas no interior das instituições escolares. Aspectos como tempo de docência, experiência em gestão e formação acadêmica são, portanto, compreendidos como dimensões que atravessam e influenciam os sentidos atribuídos às práticas escolares e às dinâmicas de convivência.

Quadro 6: Perfil dos participantes:



Fonte: Elaboração da autora, com base nas entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa (2025).

A leitura do Quadro 6 evidencia que os participantes possuem trajetórias profissionais distintas, ainda que inseridas no mesmo sistema público de ensino, o que contribui para a pluralidade de olhares sobre o cotidiano escolar. Tal diversidade de experiências amplia as possibilidades interpretativas da pesquisa, permitindo compreender como diferentes percursos formativos e profissionais incidem na maneira como professores e gestores percebem, significam e enfrentam as situações de violência e convivência no ambiente escolar.

É a partir desse conjunto de condições, territoriais, institucionais e formativas, que se desenvolve, no eixo a seguir, a análise do material empírico, orientada pela busca de compreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes às experiências escolares e às possibilidades de construção de uma cultura de paz no contexto investigado.

1.3. EIXO 3: A ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO

A palavra dos participantes constituiu a principal fonte de produção do material empírico desta pesquisa. As situações relacionadas ao cotidiano escolar e às percepções sobre violência escolar, avaliação institucional, educação patrimonial e

construção de uma cultura de paz já se encontravam presentes na realidade concreta das escolas investigadas. O objetivo da investigação, portanto, não foi produzir novos fatos, mas compreender e interpretar os sentidos atribuídos por professores e gestores às experiências vivenciadas no contexto escolar.

Nesse horizonte, o trabalho de campo foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas, presenciais e individuais, estratégia que favorece a escuta das narrativas dos participantes e possibilita a compreensão dos significados atribuídos às práticas educativas e às relações estabelecidas no interior das escolas. Como destacam Laville e Dionne (1999), o primeiro cuidado do pesquisador será o de colher a informação requerida da hipótese, ressaltando a importância da coleta sistemática de informações que dialoguem com os objetivos da investigação.

Na mesma direção, Yin (2016) observa que o pesquisador como instrumento de pesquisa [...] não existe melhor ferramenta ao trabalhar como observador participante. Os encontros da vida real dominam o trabalho de campo (2016). Essas reflexões ressaltaram a centralidade do pesquisador na interação direta com os sujeitos e no reconhecimento do campo empírico como lugar legítimo de produção de conhecimento.

As entrevistas totalizaram 10 participantes, entre professores e gestores das unidades escolares selecionadas. Em duas das escolas participantes havia mais de uma professora atuando no 5º ano do Ensino Fundamental I. Nesses casos, a definição da docente entrevistada foi realizada pela equipe gestora, considerando critérios previamente estabelecidos: em uma das unidades, priorizou-se a profissional com maior tempo de atuação na instituição; na outra, selecionou-se a docente com experiência mais direta no enfrentamento de situações de violência em sala de aula.

Após a realização das entrevistas, o material empírico foi integralmente transcrito e organizado para análise. O processo investigativo foi eticamente respaldado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações produzidas.

A análise do material empírico foi conduzida a partir da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977), amplamente utilizada em pesquisas qualitativas nas ciências humanas e sociais. Segundo a autora:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo

das mensagens, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

De acordo com Bardin (1977), o processo de análise de conteúdo envolve diferentes etapas metodológicas que permitem organizar e interpretar o corpus investigado. Entre essas etapas destacam-se a leitura flutuante do material, a identificação de unidades de registro, a codificação e a construção de categorias temáticas, possibilitando interpretar os significados presentes nas falas dos participantes.

No presente estudo, após a leitura inicial do conjunto das entrevistas, procedeu-se à identificação de unidades de sentido e à organização do material em eixos temáticos de análise — avaliação institucional, educação patrimonial, violência escolar e cultura de paz — definidos a partir do exame do corpus e em consonância com os objetivos da pesquisa. A codificação ocorreu de forma indutiva, sem categorias previamente estabelecidas, permitindo que os temas emergissem do próprio material empírico.

Coerente com esse procedimento, a análise também se apoiou no percurso analítico proposto por Yin (2016), compreendido como um processo que envolve diferentes movimentos interpretativos. O autor destaca que a análise qualitativa envolve um percurso que articula momentos de organização, decomposição e interpretação do material empírico, permitindo construir inferências consistentes a partir dos dados produzidos no campo.

Operacionalmente, os depoimentos compuseram um corpus único e foram organizados em matrizes comparativas que consideraram dois eixos de análise: o perfil profissional dos participantes (professores e gestores) e o território das unidades escolares (cinco NAEDs do município de Campinas). Esse procedimento possibilitou identificar aproximações, variações e relações explicativas entre as percepções apresentadas pelos participantes em diferentes contextos escolares.

No que se refere à qualidade analítica, adotaram-se táticas igualmente recomendadas por Yin (2016), especialmente a triangulação como estratégia de fortalecimento da validade do estudo. Conforme o autor

Em pesquisa, o princípio refere-se ao objetivo de buscar ao menos três modos de verificar ou corroborar um determinado evento, descrição ou fato que está

sendo relatado por um estudo. Tal corroboração serve como uma outra forma de reforçar a validade de um estudo (YIN, 2016, p. 72).

À luz dessa orientação, a investigação incorporou triangulação de dados, articulando diferentes perfis profissionais e distintos territórios escolares, bem como triangulação teórica, promovendo o diálogo entre avaliação institucional, educação patrimonial e cultura de paz. Buscou-se também estabelecer uma cadeia de evidências que permitisse acompanhar de maneira transparente o percurso analítico da pesquisa, por meio do registro sistemático das reflexões da pesquisadora, da revisão progressiva das categorias construídas e da explicitação das escolhas interpretativas realizadas.

Esse percurso analítico foi aplicado progressivamente ao conjunto do material empírico, preservando a abertura interpretativa e a complexidade das falas dos participantes, sem impor categorias rígidas ou reduzir a pluralidade das experiências narradas.

Em síntese, o arranjo metodológico adotado, fundamentado na escuta qualificada dos participantes, na análise de conteúdo e na triangulação analítica, foi delineado em coerência com os objetivos da pesquisa e com seu compromisso ético-político. Ao reconhecer a palavra de professores e gestores como fonte legítima de conhecimento e ao operar com procedimentos analíticos transparentes e sistemáticos, o estudo buscou produzir conhecimento situado, capaz de contribuir para reflexões acadêmicas, políticas públicas e práticas educativas comprometidas com pertencimento, memória, diversidade, justiça social e convivência democrática.

CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO CAMPINEIRA E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: TERRITÓRIO, MEMÓRIA E CONTRADIÇÕES

Toda investigação nasce de um gesto de escuta. Escutar o território, as pessoas e suas memórias é também um ato político e amoroso, na acepção freiriana do termo. Campinas, mais do que o espaço geográfico desta pesquisa, constitui-se como território existencial e histórico, onde se entrelaçam trajetórias de luta, desigualdade e esperança. É neste chão, marcado por contradições e resistências, que a escola pública se revela como lugar de disputas, mas também de possibilidades formativas.

Inspirada no pensamento de Paulo Freire, esta reflexão compreende a educação campineira como campo de diálogo entre memória e transformação social. Afinal, como afirma o autor, sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo (Freire, 2023), o que implica reconhecer a prática educativa como encontro ético entre sujeitos históricos que se constituem na relação com o outro e com o mundo. Nesse horizonte, a Educação Patrimonial emerge não apenas como estratégia metodológica, mas como práxis humanizadora, ao articular memória, território e identidade na construção de vínculos entre escola, comunidade e história.

Se escutar o território é reconhecer sua dimensão vivida, investigá-lo implica também assumir uma posição teórica diante das condições históricas que moldaram suas instituições. Investigar a educação campineira não significa apenas descrever a organização de uma rede escolar, mas interrogar as determinações sociais, econômicas e culturais que incidiram sobre a formação da escola pública e continuam a influenciar suas práticas, seus silenciamentos e suas possibilidades de transformação.

Neste capítulo, propõe-se um diálogo entre a história da educação campineira e as práticas contemporâneas que buscam ressignificar o papel da escola pública como espaço de formação, memória e pertencimento. A partir da análise histórica da constituição da rede escolar da cidade, procura-se compreender como desigualdades estruturais, silenciamentos e práticas excludentes se perpetuaram desde o século XIX, configurando um modelo educacional ainda atravessado por contradições.

Em um movimento de articulação entre passado e presente, o capítulo realiza uma leitura histórica orientada pela perspectiva freiriana de educação libertadora,

reconhecendo no diálogo, na escuta e na amorosidade fundamentos ético-políticos para a transformação da realidade escolar. A análise considera as determinações históricas que incidem sobre a constituição da escola pública, dialogando com a compreensão da realidade como processo socialmente construído e historicamente situado.

Nesse sentido, adoto como diálogo dessa indagação o materialismo histórico-dialético³ por compreendê-lo como instrumento lógico e ético de interpretação da realidade social. Como afirma Martins (2006), buscar no materialismo histórico-dialético os fundamentos para o trabalho de pesquisa é também uma questão ético-política. Tal abordagem permite iluminar as contradições do presente à luz de suas determinações históricas, reconhecendo que os fenômenos sociais não são produtos isolados, mas expressões de um movimento dialético que articula passado, presente e possibilidades de transformação.

Todavia, a própria autora adverte que a aproximação entre materialismo histórico-dialético e determinadas abordagens qualitativas não é automática, uma vez que o método dialético exige a apreensão das mediações e a superação da aparência imediata do fenômeno. Assim, a compatibilidade metodológica reside na forma como o empírico é tratado: no presente estudo, entrevistas e documentos são analisados não como expressões autônomas da realidade, mas como manifestações situadas de determinações históricas e institucionais mais amplas

Nesse cenário, explicitam-se os fundamentos conceituais desta pesquisa. A Educação Patrimonial constitui o eixo pedagógico da investigação; a avaliação institucional participativa é compreendida como instrumento de leitura crítica da realidade escolar; e a cultura de paz configura-se como horizonte ético-político que orienta a interpretação dos dados e as proposições decorrentes do estudo. Nessa articulação, a Educação Patrimonial assume o papel de mediação pedagógica ao integrar memória, território e identidade, permitindo que a escola reconheça sua historicidade e reinscreva sua ação no campo da transformação social.

³ “O materialismo histórico-dialético, como enfoque metodológico, busca entender o modo humano de produção social da existência vinculando-se, portanto, a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Parte do pressuposto de que o universo e tudo o que nele há tem existência material, concreta, e pode ser racionalmente conhecido. E esse conhecimento que é produzido pelo sujeito, reproduz o real em suas múltiplas determinações com o objetivo de superar a aparência imediata das coisas e atingir a sua essência.” (Gomide; Jacomeli, 2016, p. 69)

Tal compreensão encontra fundamento no pensamento de Paulo Freire, que sustenta teórica e eticamente esta dissertação. Ao ampliar o conceito de cultura, o autor rompe com visões elitizadas e restritivas do patrimônio ao afirmar que cultura é toda criação humana. Essa compreensão desloca o olhar da materialidade monumental para a produção simbólica inscrita na vida cotidiana, sustentando a noção de que patrimônio abrange saberes, práticas e formas de estar no mundo. A Educação Patrimonial, nesse sentido, assume caráter emancipatório ao reconhecer a dignidade cultural dos sujeitos historicamente marginalizados.

Como pesquisadora oriunda do campo da História, compreendo que as realidades sociais não podem ser analisadas sem um retorno crítico às suas origens. Perguntar-se sobre as formas de violência escolar que se manifestam hoje nas escolas públicas municipais de Campinas é, portanto, indagar também se tais práticas não encontram raízes profundas na própria constituição da escola como instituição moderna. Questionar-se, assim, se a violência escolar contemporânea é apenas um reflexo do presente, ou se ela é, em grande medida, herdeira de uma trajetória histórica marcada por exclusões, silenciamentos e disputas de poder que configuraram o espaço escolar desde seu surgimento na cidade.

Localizada no interior do estado de São Paulo, Campinas tem suas origens no final do século XVIII como rota estratégica de passagem dos tropeiros em direção a Goiás. Segundo Pupo (1969), “o velho caminho das bandeiras do Anhanguera, passando por Campinas e Franca” (p. 14), consolidou-se como corredor de expansão econômica e territorial. Fundada oficialmente em 1774 e elevada à categoria de cidade em 1842, Campinas desenvolveu-se como centro urbano relevante, cuja formação social e econômica deixou marcas profundas na organização de suas instituições, inclusive educacionais.

Atualmente, Campinas constitui importante polo econômico, científico e cultural do interior paulista. Sua rede municipal de ensino distribui-se pelas regiões Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste, apresentando realidades plurais e atravessadas por desigualdades históricas. O território, portanto, não constitui apenas pano de fundo geográfico da investigação, mas espaço dinâmico que impacta diretamente o cotidiano das instituições escolares.

A análise da avaliação institucional como possível catalisadora de uma cultura de paz nas escolas públicas municipais revela que o sistema educacional campineiro

está atravessado por contradições históricas profundas. A violência escolar, nesse cenário, não se configura como episódio isolado, mas como expressão de mecanismos de controle, exclusão e silenciamento presentes desde a consolidação da escola moderna. Compreender essa complexidade exige articular memória, território e prática educacional como dimensões interdependentes, orientando a investigação na direção de uma prática humanizadora comprometida com pertencimento, memória e justiça social.

2.1. HISTÓRIA SOCIAL DA EDUCAÇÃO EM CAMPINAS: DISPUTAS E HERANÇAS

A compreensão crítica da história da educação em Campinas, alicerçada na articulação entre memória, território e práticas educacionais, exige um olhar retrospectivo que permita desvendar as raízes estruturais da escola pública na cidade. Para compreender como a violência escolar se inscreve historicamente no cotidiano das instituições, é necessário resgatar os primeiros vestígios da organização educacional em Campinas, analisando como sua constituição esteve, desde o início, imbricada em relações de poder, precariedade estrutural e desigualdades de acesso ao saber. Tal retorno histórico contribui para iluminar as permanências que ainda atravessam as escolas da rede municipal, lançando luz sobre os sentidos herdados que moldam a experiência educacional contemporânea.

Os primeiros registros da educação formal na região remontam ao início do século XIX, com a nomeação de Antônio Diogo Feijó⁴ como mestre-régio da Vila de São Carlos em 1804. A educação, nesse período, era marcada pela centralidade das figuras sacerdotais e pela estrutura precária dos espaços escolares, muitas vezes improvisados em prédios públicos compartilhados com instituições de poder punitivo, como a cadeia e a Câmara Municipal (Martins, 2004; Rodrigues, 1952). A escola pública existia, mas era fragilizada, uma instituição que “vegetava”, enquanto o ensino particular prosperava (Rodrigues, 1952).

⁴ “podemos afirmar que o futuro Regente do Império iniciou aqui a sua carreira de pedagogo em 1802 ou 1803” (Rodrigues, 1952, p. 390)

Desde cedo, portanto, a educação campineira assumiu feições seletivas, nas quais a escola pública era vista com desconfiança e as elites optavam por escolas privadas, muitas vezes com professores estrangeiros, para garantir a formação de suas filhas e filhos. Em 1838, Campinas contava com 6.689 habitantes, dos quais apenas 205 sabiam ler e escrever, demonstrando o quanto o acesso ao conhecimento era limitado e restrito às classes mais abastadas (Rodrigues, 1952).

Essa seletividade, contudo, não pode ser compreendida apenas como opção pedagógica das elites, mas como expressão de contradições sociais mais amplas, vinculadas à formação histórica de Campinas no século XIX, marcada pela economia escravista, pela concentração de riqueza e pela organização patriarcal da vida social. Em uma sociedade estruturada pela escravização de populações negras e pela subordinação jurídica e cultural das mulheres, o acesso ao saber escolarizado foi constituído como privilégio, e não como direito.

Nessa lógica, a própria escolarização operava como instrumento de distinção e ordenamento social: ao mesmo tempo em que proclamava civilidade e progresso, restringia o conhecimento às camadas dominantes e convertia diferenças sociais em desigualdades legitimadas. Trata-se de uma tensão constitutiva da escola brasileira: ela nasce atravessada por promessas universalizantes, mas sustentada por bases materiais e simbólicas excludentes, que ajudam a explicar a permanência de violências estruturais no cotidiano escolar.

Essa lógica excludente foi naturalizada ao longo do século, como revela o episódio da criação de uma comissão pela Câmara Municipal para investigar a evasão das escolas públicas. As respostas dos pais apontavam o pouco adiantamento de seus filhos como justificativa para recorrerem ao ensino pago, mesmo diante das dificuldades econômicas (Mariano, 1970). O “adiantamento” era compreendido como um marcador de eficiência que a escola pública, marcada por baixos salários e estrutura precária, não parecia oferecer.

Escolas, na verdade, existiam várias no Município, como os particulares... os professores se faziam pagar, cobrando mensalmente de cada aluno... na Escola Pública, comumente chamada Escola Régia, o ensino era inteiramente grátis. Estranhável, pois, que de seus bancos fossem desaparecendo os alunos... para melhor se enfronhar do que estaria acontecendo com o ensino público na Vila de São Carlos, constituiu a Edilidade uma Comissão própria... levantamento das famílias resistentes na localidade que possuíssem crianças em idade escolar, recolhendo dos pais, por escrito, explicação sobre quais os motivos porque não enviavam os seus filhos à Escola Régia. Em 1837, dois

filhos de Nhô Manéco, bem mais velhos que o Tonico, então criança de berço, frequentavam as aulas pagas de Luiz Antônio de Castro. E o Juiz de Paz esclareceu à Câmara: — ‘Se não tenho mandado os meus meninos na Escola Nacional é porque desde princípio os tenho mandado em Escola particular’. Os demais pais de alunos, com preferência aos cursos particulares, se mostraram, por vezes, indelicados nas suas cartas ou bilhetes: — acusavam à Escola Régia e seu mestre de pouco ensino, dizendo que as crianças por lá ‘não mostravam adiantamento’. Tal expressão — ‘adiantamento’ foi repisada em quase obre as cartas das vinte e tantas entregues ao Fiscal com esta única variante: — ‘Na Escola Pública o menino não tem sujeição alguma’. A carta que passamos a transcrever em seu inteiro teor se assemelha a outras muitas: - “Em resposta ao seu pedido obre o meu filho José Lourenço, que existe em a Escola de Luiz Antônio de Castro, tenho a dizer-lhe que se não o tenho na Aula Pública é por motivo de não ter adiantamento. Eu sendo homem pobre estou pagando ao dito mestre duas patacas por mês. É o que posso dizer-lhe e Deus o Guarde por muitos anos. Vila de São Carlos, 5 de abril de 1837. (a) Manoel do Conde Paes. (Mariano, 1970, p. 19).

Os dados históricos disponíveis evidenciam um hiato significativo na criação de novas escolas públicas entre os anos de 1838 e 1845, período em que não foram localizadas iniciativas oficiais voltadas à ampliação do acesso à educação em Campinas. Conforme aponta Rodrigues (1952), esse intervalo representa um momento de estagnação nas políticas educacionais do município, consolidando a negligência estatal frente ao ensino popular. Esse cenário apenas reforça a dualidade entre o público fragilizado e o privado seletivo, cuja permanência se estende ao longo de todo o século XIX.

Porém, entre 1845 e 1854, a educação formal em Campinas manteve-se fragmentada e marcada pela precariedade, com registros que indicam a predominância de escolas isoladas, majoritariamente particulares, além de poucas escolas públicas. Rodrigues (1952) acentua que, mesmo após a elevação da vila à categoria de cidade, não houve mudanças significativas no panorama educacional, que seguia moldado por estruturas herdadas do período colonial. As escolas régias continuavam funcionando em condições rudimentares, muitas vezes localizadas em imóveis improvisados, carentes de ventilação, mobiliário adequado e materiais pedagógicos. Segundo o autor, a desvalorização social do professor também era evidente: frequentemente tratado como figura marginalizada, sem direitos reconhecidos ou condições dignas de trabalho.

Em 1845, funcionavam na cidade escolas como a de latim do padre José de Quadros, a escola pública feminina de D. Jacinta Rosa de São José, além de estabelecimentos dirigidos por professores como Dr. Francisco Antônio Pinto e

Benedito Ferreira Marques, este último com 37 alunos matriculados (Rodrigues, 1952). Já em 1846, a visita do imperador D. Pedro II a Campinas gerou grande comoção social, mas, conforme registra o autor, não implicou transformações efetivas no campo educacional, que seguiu limitado e elitizado.

Nesse cenário, as contradições sociais da escolarização oitocentista tornam-se ainda mais evidentes quando se observa que a ampliação pontual de experiências escolares não significou, necessariamente, democratização do acesso nem igualdade curricular. A escola pública campineira, atravessada por uma matriz patriarcal, organizava expectativas distintas para meninos e meninas, produzindo trajetórias formativas assimétricas e legitimando, no próprio currículo, lugares sociais diferenciados.

Como registra Silva (1984), o processo de escolarização articulava instrução e moralização religiosa, e o domínio da leitura e da escrita operava como marcador de distinção social. Nesse contexto, a alfabetização não era apenas uma competência: funcionava como capital simbólico que separava sujeitos e definia pertencimentos sociais. Nas palavras do autor:

Depois de aprenderem a obedecer à Igreja e ao Estado, e a ler, era a hora de aprender a escrever... Essa realidade, produziu um mundo onde saber ler e escrever era, por si só, um fator de diferenciação entre os homens. E entre os homens e as mulheres. Dentre os poucos iniciados nessa arte, as mulheres mal se faziam representar. Coisas do costume. A primeira escola pública feminina de Campinas, cuja primeira turma teve vinte oito alunas, foi criada apenas em 1844. Desde pequenas, as crianças recebiam uma educação diferenciada pelo sexo. As meninas aprendiam a coser e a bordar, assim como outras tarefas domésticas, enquanto os meninos se iniciavam nas primeiras letras, embora muitos já fossem colocados em casa de artesãos para aprender um ofício (Silva, 1984, p. 174).

A diferenciação curricular por sexo, apresentada como “coisa do costume”, revela a naturalização de uma hierarquia de gênero que operava como forma de violência simbólica: limitava horizontes, definia quais saberes seriam socialmente legitimados e delimitava, desde a infância, expectativas sobre autoridade, obediência e participação no espaço público. Assim, a escola, longe de ser neutra, consolidava desigualdades ao mesmo tempo em que as tornava socialmente aceitáveis.

Durante a década de 1850, novos nomes aparecem como referências na condução de escolas particulares na cidade, como o professor Francisco de Paula Oliveira Nazaré, que lecionava na Rua Lusitana e era lembrado por sua habilidade

didática e espírito irreverente; e D. Maria Bressani, responsável por uma escola feminina instalada em um sobrado conhecido como “Ibitinga” (Rodrigues, 1952). Em 1854, o quadro escolar incluía instituições com números variados de alunos, como a de Tomás Gonçalves Gomide, com 47 estudantes; a de João Batista Morato do Canto, com 17; e a de João Felipe Xavier da Silva, com 29, entre outras. Também nesse período, mulheres como D. Ana Jacinta de Andrade Couto e homens como José Pinto de Camargo mantinham escolas em espaços residenciais adaptados (Rodrigues, 1952).

É apenas na década de 1860 que se observam mudanças mais expressivas no panorama educacional local. A fundação do Colégio Florence, em 1863, por Carolina e Hércules Florence, constitui um marco importante do liberalismo pedagógico e da inovação educacional no município. Voltado à educação feminina e com uma proposta editorial ousada, o colégio expressava o desejo de oferecer uma educação formativa e crítica, ainda que acessível apenas a uma pequena parcela da população (Martins, 2004).

Em 1874, o Colégio Culto à Ciência foi criado com ideais laicos e republicanos, representando uma alternativa ao modelo religioso dominante. Apesar disso, seu ingresso era restrito por exames seletivos rigorosos, e o número de alunos permanecia reduzido (Battistoni, 2008). Mesmo com essas limitações, a instituição consolidou-se como um centro de prestígio intelectual e acadêmico. Atualmente, funciona como escola estadual no mesmo local de sua fundação, preservando sua importância histórica no cenário educacional campineiro e simbolizando a longevidade de estruturas escolares originadas no século XIX.

Apesar de iniciativas inovadoras como o Colégio Florence e, posteriormente, o Colégio Culto à Ciência, o acesso à educação continuava restrito às elites, mantendo-se distante das camadas populares. Um dos poucos movimentos voltados explicitamente à democratização do ensino naquele contexto foi a fundação da Escola do Povo, em 1880. O estabelecimento foi criado pelo Comendador Joaquim Ferreira Penteado, Barão de Itatiba, em prédio próprio e com recursos pessoais, como forma de homenagear o quarto centenário do nascimento de Camões. A proposta da escola era oferecer ensino gratuito aos filhos do povo, em um gesto que, embora isolado, destoava da lógica dominante de exclusão educacional vigente na cidade (Rodrigues,

1952). Com o tempo, a Escola do Povo passou a ser conhecida como “Ferreira Penteadado”, preservando a memória de seu fundador no nome da instituição.

Ao longo do século XX, o controle da educação continuou a ser disputado por diferentes grupos sociais, destacando-se o papel da Igreja Católica com a fundação de colégios voltados às classes dominantes, como o Liceu Nossa Senhora Auxiliadora (1897) e o Colégio Diocesano Santa Maria (1918), entre outros. “A criação da Diocese em 1908 fortaleceu a presença da Igreja nas esferas da educação e da assistência social, ampliando sua influência sobre as práticas escolares e os valores morais transmitidos” (Battistoni, 2008, p. 194).

A educação escolar, portanto, constituiu-se como campo de reprodução de normas sociais, disciplinares e de controle dos corpos, especialmente das camadas populares. Essa perspectiva se confirma com a criação da Sociedade Feminina de Assistência à Infância, em 1914, voltada para os filhos de operárias. A creche Bento Quirino, originada dessa iniciativa, funcionava com regras rigorosas: excluía crianças “indisciplinadas”, mães solteiras com mais de um filho, e punia faltas com desligamento automático (Martins, 2004):

Regulamento interno da Creche:

“Para ser admitida uma criança é necessário não sofrer moléstia contagiosa. As crianças anormais não serão aceitas e as indisciplinadas serão eliminadas após aviso aos responsáveis, sobre a conduta dos mesmos”.

“As crianças que faltarem 3 dias consecutivos sem justificação serão eliminadas”.

“As crianças só serão matriculadas, depois de um perfeito entendimento entre a diretora interna e a presidente, ou algum membro da diretoria”

“As crianças receberão vestuário, alimentação, cuidados médicos e farmacêuticos – instrução religiosa e moral”

“As mães solteiras só matricularão o seu primeiro filho”.

“Aos primeiros domingos do mês, haverá às 16 horas uma reunião onde deverão comparecer as mães. Esta reunião é feita pela presidente ou algum membro da diretoria, onde as mães terão ocasião de apresentar seus problemas, ouvirão conselhos e uma leitura espiritual”. (Martins, 2004, p. 54).

Esse controle dos corpos não operou de forma abstrata: foi historicamente atravessado por marcadores de classe, raça e gênero. A herança patriarcal, combinada à ordem social escravocrata, produziu modos específicos de enquadramento e silenciamento — inclusive no currículo — ao definir quais sujeitos seriam reconhecidos como “educáveis”, quais saberes seriam considerados legítimos e quais comportamentos seriam entendidos como disciplina ou indisciplina.

Assim, ao lado das desigualdades econômicas, consolidou-se uma cultura escolar que naturalizou hierarquias e sustentou violências simbólicas: a invisibilização de determinados sujeitos, a desvalorização de suas experiências e o enquadramento moralizante das condutas. Esses elementos ajudam a compreender por que a violência escolar, em suas formas contemporâneas, não se reduz a episódios individuais, mas se liga a permanências históricas inscritas nas práticas e nas expectativas que atravessam a instituição.

O percurso histórico da educação em Campinas demonstra que a escola pública, desde sua constituição, foi marcada por desigualdades estruturais, seletividade e processos de exclusão que privilegiavam determinados grupos sociais em detrimento de outros. A análise das instituições educacionais no século XIX e início do século XX evidencia que o acesso à escolarização esteve subordinado a critérios morais, econômicos e ideológicos, que excluía, de forma sistemática, os mais pobres, as mulheres e os considerados “indisciplinados”.

Essas práticas foram sustentadas por discursos de ordem, eficiência e moralidade, ancoradas em uma concepção de escola como espaço de controle social, e não necessariamente de emancipação. Tal leitura histórica é fundamental para reconhecer que as manifestações contemporâneas de violência escolar são herdeiras de uma trajetória marcada por silenciamentos, desigualdades e disputas simbólicas em torno do direito à educação.

À luz da teoria histórico-cultural, compreende-se que os sujeitos escolares se formam nas relações sociais historicamente construídas, em constante interação com o mundo que os cerca. Nesse sentido, práticas violentas naturalizadas no cotidiano escolar não emergem de forma aleatória, mas resultam de processos históricos de mediação, organização e convivência que atravessam a instituição escolar. Como afirmam Messias et al., essa abordagem evidencia que “o ser humano se constitui historicamente, e que sua consciência é produzida socialmente, em interação com o outro e com o mundo”. Dessa forma, atos de exclusão, silenciamento e violência não apenas refletem a realidade social mais ampla, mas também a reproduzem nas formas de relação e estruturação das práticas escolares.

Para aprofundar a análise da violência escolar como um fenômeno relacional e complexo, é necessário, como propõe Vygotsky (2018), compreender o papel do meio ambiente no desenvolvimento da criança a partir de parâmetros relativos, ou seja,

investigando o contexto em sua relação concreta com os sujeitos. Segundo o autor, a compreensão correta do papel do meio no desenvolvimento da criança [...] requer passar dos indicadores absolutos do meio para os relativos, ou seja, para esses mesmos indicadores na sua relação com a criança (Vygotsky, 2018). Isso implica romper com análises genéricas ou isoladas do ambiente escolar e reconhecer que a escola, como instituição social, carrega marcas do passado em suas estruturas, mas também abriga potencialidades para a transformação.

É justamente nesse ponto de tensão entre reprodução e mudança que esta pesquisa se insere: ao investigar como a avaliação institucional, aliada a práticas pedagógicas inovadoras, pode contribuir para a superação da violência e para a construção de uma cultura de paz nas escolas públicas municipais de Campinas. Essa proposta parte do reconhecimento de que a escola nunca foi um espaço neutro. Em Campinas, sua história revela disputas de classe, raça, gênero e poder, marcadas pela exclusão de determinados grupos, pela precarização da educação pública e pela seletividade das oportunidades de escolarização, marcas que ainda hoje atravessam o cotidiano escolar e condicionam as possibilidades de convivência democrática.

Portanto, quando se reconhece que a escola campineira se constituiu sobre contradições sociais, patriarcais, escravocratas e elitistas, compreende-se que a superação da violência escolar exige mais do que intervenções pontuais: requer a revisão crítica das lógicas curriculares, avaliativas e relacionais que historicamente produziram exclusões. É nesse sentido que a avaliação institucional, articulada a práticas inovadoras comprometidas com pertencimento e justiça curricular, pode operar como estratégia de enfrentamento das permanências e de construção de uma cultura de paz.

Assim, ao lado das desigualdades econômicas, consolidou-se uma cultura escolar que naturalizou hierarquias e sustentou violências simbólicas: a invisibilização de determinados sujeitos, a desvalorização de suas experiências e o enquadramento moralizante das condutas. Esses elementos ajudam a compreender por que a violência escolar, em suas formas contemporâneas, não se reduz a episódios individuais, mas se liga a permanências históricas inscritas nas práticas e nas expectativas que atravessam a instituição.

Compreender a violência escolar como um fenômeno historicamente constituído implica reconhecê-la não como uma anomalia do presente, mas como uma

permanência que assume novas formas ao longo do tempo, ainda que mantenha raízes estruturais na constituição da escola brasileira e, de maneira situada, na história da educação campineira. Práticas como a rigidez disciplinar, o apagamento simbólico de sujeitos, a precarização da escola pública e o descrédito em relação ao seu potencial formativo não surgem de modo espontâneo, mas resultam de processos sociais e políticos que atravessam gerações.

A crítica à escola pública por sua suposta “ineficiência”, hoje articulada por discursos tecnicistas e meritocráticos, ressoa representações já presentes no século XIX, quando famílias campineiras afirmavam que seus filhos não demonstravam “adiantamento” nas aulas públicas e, por isso, migravam para instituições particulares. Tais discursos, que persistem sob outras roupagens, revelam o quanto a violência simbólica e estrutural permanece operante nas relações escolares, sustentada por lógicas históricas de exclusão e desvalorização da educação pública. Nessa perspectiva, compreende-se que o homem não entra em convívio com a natureza senão através do meio, e em disso o meio se torna o fator mais importante que determina e estabelece o comportamento do homem (Vygotsky, 2010), o que reforça a necessidade de analisar criticamente como o contexto histórico e social molda as formas de participação, exclusão e valorização no espaço escolar.

Esse resgate histórico não tem a finalidade de anacronismo, mas de produção de um olhar crítico que permita à pesquisa desvendar os nexos entre o passado e o presente. Como ensina o materialismo histórico-dialético, o real é constituído por determinações que se inter-relacionam, se contradizem e se transformam ao longo do tempo, e por isso o conhecimento exige a mediação entre o que é aparente e o que é essencial. Nesse sentido, investigar a violência escolar em Campinas é, também, confrontar as bases materiais e simbólicas que sustentam as desigualdades educacionais no Brasil. Como afirma Martins (2006), a história humana não pode ser compreendida fora da historicidade dos sujeitos e das instituições e toda análise crítica precisa considerar os elementos objetivos e subjetivos que formam as experiências sociais.

Se a compreensão crítica da realidade exige reconhecer sua historicidade e suas contradições, torna-se igualmente necessário identificar mediações pedagógicas capazes de atuar nesse processo de transformação. É nesse ponto que se insere a

Educação Patrimonial como possibilidade formativa e metodológica no interior da escola.

Como destacam Oliveira e Soares (2009), a Educação Patrimonial não deve ser compreendida apenas como uma ação voltada à preservação de bens materiais e imateriais, mas como um processo educativo comprometido com o reconhecimento da diversidade cultural e com a formação crítica dos sujeitos. Ao ser incorporada como tema transversal no currículo escolar, essa abordagem promove a valorização dos referenciais simbólicos das comunidades, favorecendo o sentimento de pertencimento e o reconhecimento da identidade cultural local.

Nas escolas, essa perspectiva se traduz em experiências pedagógicas que vão além da transmissão de conteúdos, possibilitando a reconstrução da memória coletiva, o fortalecimento de vínculos afetivos e o reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos e culturais. Tal dimensão torna-se especialmente relevante diante das formas de violência simbólica presentes no ambiente escolar, frequentemente expressas pela negação dos saberes, modos de vida e territórios que os alunos representam.

Nesse sentido, a Educação Patrimonial atua como mediação pedagógica capaz de valorizar a cultura e a identidade dos estudantes, favorecendo a construção de um ambiente escolar mais justo, plural e sensível às realidades locais. Ao promover esses vínculos, tensiona as lógicas hegemônicas ainda presentes na escola pública e abre espaço para práticas comprometidas com o pertencimento e a justiça social.

Contra uma cultura escolar marcada por silenciamentos e padronizações, propõe-se, assim, uma pedagogia do pertencimento, orientada pelo reconhecimento da escola como espaço de intervenção social. Como ressalta Martins (2006), a prática educativa é uma forma de intervenção na realidade social, cuja intencionalidade política está sempre presente. Não há educação neutra, tampouco avaliação neutra: toda prática pedagógica carrega um projeto de sociedade, explícito ou não. Por essa razão, a avaliação institucional, eixo central desta investigação, deve ser compreendida como processo que pode tanto reproduzir desigualdades quanto impulsionar transformações.

Na perspectiva do materialismo histórico, a escola integra as relações sociais de produção, o que implica reconhecer que as desigualdades educacionais não constituem falhas pontuais, mas expressões de uma sociedade estruturada por

processos de exploração, exclusão e hierarquização de saberes. Nesse contexto, a valorização da diversidade cultural deixa de ser adorno curricular para assumir caráter estruturante na construção de práticas pedagógicas orientadas pela justiça social. Como afirmam Oliveira e Soares (2009), a pluralidade cultural aparece como um instrumento promotor de cidadania e valorização das diversas expressões culturais do país.

Desse modo, toda forma de exclusão escolar configura também exclusão cultural, histórica e simbólica. A construção de uma cultura de paz, portanto, não se limita ao estabelecimento de regras de convivência, mas envolve justiça curricular, escuta ativa, reconhecimento das identidades territoriais e a abertura para que a escola se constitua como espaço coletivo de pertencimento e reconstrução social.

Encerrar este capítulo sem reconhecer a centralidade da história da educação campineira na conformação das práticas escolares atuais seria negligenciar a própria lógica que sustenta esta pesquisa. Os dados históricos evidenciam que, desde suas origens, o sistema educacional de Campinas esteve marcado por seletividades estruturais, dualidades entre ensino público e privado, e dispositivos de exclusão simbólica, elementos que, ainda hoje, reverberam nas formas como a escola se organiza, avalia e se relaciona com seus sujeitos. Ao assumir esse território investigativo, esta pesquisa reconhece que as violências escolares contemporâneas não emergem de um vácuo histórico, mas são herdeiras de um modelo escolar que, ao longo do tempo, naturalizou silenciamentos, desigualdades e resistências.

Assim, compreender o presente exige retornar ao passado e não para repeti-lo, mas para transformá-lo. E é justamente nessa tensão entre permanência e possibilidade de mudança que reside a aposta desta investigação: a de que, ao integrar a história local à escuta institucional, e ao valorizar os saberes e culturas que habitam as escolas públicas municipais, seja possível contribuir para a construção de uma educação mais democrática, justa e comprometida com a cultura de paz.

2.2. A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA EM CAMPINAS: ENTRE PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PRÁTICAS EMANCIPADORAS

A avaliação institucional constitui um dos instrumentos centrais para compreender os processos educativos, uma vez que ultrapassa a lógica da mensuração e se inscreve no campo da reflexão crítica sobre a qualidade social da escola. Diferentemente das avaliações externas em larga escala, cujo foco recai na aferição de desempenhos padronizados, a avaliação institucional busca apreender a escola em sua totalidade, reconhecendo-a como espaço político, social e cultural. Nesse sentido, ela não se reduz a um procedimento técnico, mas se configura como prática coletiva que envolve múltiplos sujeitos na análise, negociação e construção de sentidos sobre a educação.

No contexto de redemocratização⁵ do país e de valorização da participação social, a avaliação institucional é compreendida como prática coletiva, formativa e negociada, que integra dimensões administrativas, pedagógicas e comunitárias, tendo a gestão democrática e o projeto político-pedagógico (PPP) como eixos articuladores. Nesse enquadre, a avaliação organiza a discussão coletiva sobre compromissos, problemas e metas de melhoria no interior do trabalho pedagógico, deslocando-se de uma lógica de controle para uma lógica de mediação e diálogo (Freitas, Sordi, Freitas e Malavasi, 2004).

A literatura do campo enfatiza o caráter processual e articulado da avaliação, com autoavaliação, avaliação por pares e devolutivas coletivas, e recusa usos punitivos ou classificatórios, privilegiando a construção compartilhada de critérios e indicadores (Sordi e Souza, 2012). A noção de qualidade social amplia o foco para além de resultados em disciplinas específicas, incorporando processos que promovem emancipação humana, justiça social e pertencimento (Bertagna, Sordi, Almeida e Lara, 2020). Nessa direção, entende-se que a avaliação institucional, quando situada no cotidiano escolar e ancorada no PPP, contribui para a inovação educacional e para a cultura de paz, ao fortalecer vínculos, participação e corresponsabilidade entre sujeitos e comunidades (Sabia, Penteado e Silva, 2024).

⁵A redemocratização corresponde ao processo histórico de transição do regime militar instaurado em 1964 para a retomada da ordem democrática no Brasil, formalmente iniciada com o encerramento do Governo Militar em 1985 e consolidada com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Esse período foi marcado por transformações políticas e institucionais que repercutiram em diferentes áreas da vida social, incluindo a educação. As discussões educacionais da década de 1980, desenvolvidas nesse contexto de reorganização do Estado e da sociedade, contribuíram para a revisão do marco legal da educação brasileira e para a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996 (Lima; Caetano; Ribeiro, 2017, P. 181–182).

A partir dessa base teórica e metodológica, a rede municipal de ensino de Campinas tornou-se um espaço privilegiado de experimentação e aprofundamento dessas concepções. A Avaliação Institucional Participativa passou, assim, a integrar o conjunto das políticas educacionais do município, orientando práticas de reflexão coletiva, autogestão e corresponsabilidade entre os sujeitos escolares. Essa perspectiva crítica e emancipatória ressignificou o papel da avaliação, que deixou de ser instrumento de controle e passou a constituir-se como meio de diálogo, de construção compartilhada de sentidos e de promoção de práticas pedagógicas inovadoras voltadas ao fortalecimento da democracia e à consolidação de uma cultura de paz no cotidiano escolar.

Essas autoras e autores não apenas elaboraram reflexões teóricas fundamentais sobre a avaliação institucional, como também protagonizaram a implementação dessa política na rede municipal de Campinas, contribuindo para a construção de metodologias, instrumentos e referenciais que se tornaram referência em âmbito nacional. A experiência acumulada pelo grupo revelou que a avaliação institucional não deve ser compreendida como um mecanismo de controle burocrático, mas como um processo negociado, formativo e emancipador, capaz de impulsionar transformações no cotidiano escolar e fortalecer o caráter público e democrático da educação.

Com base nesses pressupostos teórico-práticos, propõe-se a analisar a trajetória da Avaliação Institucional Participativa e seus desdobramentos no contexto da rede municipal de educação de Campinas. Ao situar historicamente o conceito e discutir suas bases políticas e pedagógicas, busca-se compreender de que forma a avaliação institucional pode contribuir para a inovação educacional e para o fortalecimento de uma cultura de paz nas escolas públicas do município, consolidando-se como um instrumento de escuta, diálogo e construção coletiva de sentidos.

A avaliação institucional, compreendida como prática coletiva e formativa, ultrapassa o caráter meramente técnico de aferição de resultados e se constitui como um espaço de reflexão, diálogo e negociação no interior da escola. Mais do que medir desempenhos, trata-se de um processo que possibilita ressignificar o cotidiano escolar, convocando os sujeitos a refletirem coletivamente sobre seus compromissos, desafios e possibilidades. Nessa perspectiva, a avaliação torna-se um ato político-

pedagógico, orientado pela corresponsabilidade e pela construção de sentidos compartilhados sobre a qualidade da educação pública. Nesse sentido, conforme afirmam Freitas et. al (2004)

Fazer da escola um local de discussão coletiva sobre os compromissos que ela assume, sobre os problemas que ela tem, sobre as dificuldades que enfrenta para conseguir mais qualidade. Avaliar a qualidade da escola e examinar sua eficácia parecem ser opções inadiáveis e vêm sendo praticadas pelo sistema. (Freitas et. al, 2004, p. 66)

A partir dessa concepção, compreende-se que a avaliação institucional não deve ser reduzida a uma atividade periférica ou técnica, mas reconhecida como um processo intrinsecamente pedagógico, que se realiza no enfrentamento de problemas concretos e na busca pela qualidade social da educação. Assim, a avaliação passa a integrar o próprio movimento da escola em direção à emancipação, ao fortalecimento da autonomia e à construção de uma cultura de participação e de paz.

Por essa razão, a avaliação institucional é inseparável da gestão escolar, pois só faz sentido se estiver associada às outras categorias intrínsecas da sua organização, em especial, à gestão (Freitas et al). Isso significa que não se reduz a um momento isolado de mensuração, mas se articula às práticas de gestão democrática que sustentam o trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, os autores observam um descompasso histórico: enquanto o ensino superior consolidou experiências de avaliação institucional, a educação básica permaneceu por muito tempo com aplicações incipientes (Freitas et al, 2004).

Esse diagnóstico reforça a necessidade de consolidar a avaliação institucional como prática estruturante também na educação básica, vinculada ao projeto político-pedagógico (PPP) de cada unidade escolar. É nesse documento que se encontra o núcleo da concepção defendida pelos autores, uma vez que o PPP expressa a identidade da escola, orienta suas decisões coletivas e define seus compromissos formativos. Para Freitas et. al. (2004), a avaliação institucional só adquire sentido pleno quando articulada à gestão escolar democrática e participativa, pois é nesse espaço que se negociam os princípios, as metas e as estratégias que orientam o trabalho pedagógico e a relação com a comunidade.

A partir dessa compreensão, a avaliação institucional é concebida como instrumento de mediação e diálogo, integrando dimensões administrativas,

pedagógicas e sociais. Sua força reside na articulação entre gestão democrática, participação social e projeto político-pedagógico, constituindo-se como eixo orientador para a construção de uma escola mais justa e comprometida com a qualidade social da educação. Nesse horizonte, a escola é reconhecida como um organismo vivo, que aprende com as pessoas que a compõem, preserva a memória de suas lutas e reflete continuamente sobre sua própria realidade e seus desafios futuros (Freitas et al., 2004).

A dimensão mais transformadora da avaliação institucional emerge justamente quando se reconhece que o poder da mudança está enraizado no coletivo e nos atores locais. Segundo Freitas et al. (2004), são os sujeitos da escola: professores, estudantes, gestores e famílias, que, ao refletirem sobre os dados e lhes atribuírem sentido, fortalecem o potencial educativo da avaliação e impulsionam a transformação da prática. Essa postura atribui aos sujeitos escolares um papel ativo na construção de novos horizontes de qualidade social, reconhecendo que a autonomia e o protagonismo coletivo são condições indispensáveis para a consolidação de uma educação emancipadora e democrática.

Assim, a avaliação institucional não deve ser reduzida a um recurso de verificação de resultados, mas compreendida como prática reflexiva e negociada, capaz de mobilizar a comunidade escolar e o entorno social na produção de significados, na construção de pertencimento e na consolidação de caminhos emancipatórios que sustentam uma cultura de paz.

A emergência da avaliação institucional no Brasil está diretamente relacionada ao processo de redemocratização e à luta por uma escola pública de qualidade social. Para Freitas et al. (2004), a avaliação não pode ser concebida como um simples dispositivo técnico ou burocrático, pois constitui uma prática histórica, atravessada por disputas políticas e pedagógicas em torno do papel social da escola. Avaliar, portanto, implica discutir o sentido da qualidade e os compromissos éticos que orientam o projeto educativo coletivo. Nesse horizonte, os autores ressaltam que avaliar a qualidade e a eficácia da escola são tarefas inadiáveis, mas que somente se legitimam quando articuladas à gestão democrática e ao projeto político-pedagógico como instâncias de decisão e corresponsabilidade.

O debate em torno do porquê da avaliação institucional emerge, assim, da necessidade de superar os modelos de controle centralizado que marcaram a

educação brasileira em décadas anteriores e de criar espaços de reflexão coletiva no interior das escolas. Como destacam Freitas et al. (2004), o projeto político-pedagógico não se reduz a um documento burocrático, mas representa um instrumento de gestão e de compromisso político-pedagógico, orientado pela participação e pelo diálogo. Essa concepção situa a avaliação institucional como resposta às demandas de democratização da gestão escolar, em consonância com os marcos legais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996, que consolidaram o princípio da gestão democrática como fundamento da política educacional brasileira.

Nesse contexto, a experiência de Campinas configura-se como um desdobramento histórico das lutas pela efetivação da gestão democrática. O movimento local teve início em 2002, quando a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu uma parceria com o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da Universidade Estadual de Campinas, com o propósito de desenvolver propostas inovadoras de avaliação institucional que ampliassem o diálogo, a reflexão coletiva e a participação dos sujeitos escolares. A iniciativa, inspirada nas pesquisas coordenadas por Luiz Carlos de Freitas e demais integrantes do grupo, consolidou-se como uma experiência pioneira de avaliação emancipatória, voltada à construção de práticas educativas democráticas e à valorização do projeto político-pedagógico como instrumento de gestão e transformação social.

A consolidação da Avaliação Institucional Participativa (AIP) na rede municipal de Campinas teve um marco decisivo em 2003, com a aprovação da Carta de Princípios, resultado de amplo debate público e da parceria entre o Conselho Gestor da Secretaria Municipal de Educação e o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED/Unicamp). O documento consagrou a visão de avaliação como processo formativo e coletivo, afirmando que a avaliação educacional é um processo de reflexão coletiva e não apenas a verificação de um resultado pontual [...] Ela só tem sentido dentro da própria organização do trabalho pedagógico do professor e da escola (Campinas, 2003, p. 1). Essa formulação representou uma ruptura com modelos avaliativos centrados em mensuração e controle, estabelecendo bases democráticas e participativas para a política municipal de avaliação.

Nos anos seguintes, essa política foi fortalecida por instrumentos normativos e organizativos que deram concretude aos princípios estabelecidos na Carta: o Plano

de Avaliação Institucional Participativa da Rede Municipal (2007), que estruturou diretrizes e metas (Sordi; Souza, 2012); a Resolução SME nº 05/2008, que instituiu as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) nas escolas; a ampliação da formação de supervisores em 2009 (Sordi; Souza, 2012); a inclusão da AIP no Regimento Escolar Comum em 2010 (Campinas, 2010); e, finalmente, a extensão da política à Educação Infantil, pela Resolução SME nº 14/2014 (Campinas, 2014).

Desde 2008 a Avaliação Institucional Participativa (AIP) foi oficialmente assumida como a política de avaliação da SME e gerou um conjunto de estratégias para intensificar as possibilidades de construção de uma cultura de avaliação com feições educativas e que se afastasse do viés do ranqueamento e da dependência exclusiva dos resultados dos estudantes nos exames externos. (Sordi, 2012, p. 55).

Como observam Sabia, Penteado e Silva (2024), a trajetória da AIP em Campinas não foi linear nem isenta de conflitos: sua consolidação exigiu ações formativas permanentes, voltadas à recuperação da memória da construção coletiva e à superação de resistências históricas no campo da avaliação. Ainda que tenha enfrentado descontinuidades administrativas e tensões políticas, a política manteve vitalidade ao enraizar-se no cotidiano das escolas, sustentada por princípios de autonomia, diálogo e corresponsabilidade, tornando-se referência na luta pela qualidade social da educação pública.

Nessa perspectiva, Campinas consolidou-se como um exemplo de política educacional comprometida com a formação humana e a emancipação social, demonstrando que a avaliação institucional, quando concebida como prática democrática, é capaz de fortalecer vínculos, promover pertencimento e reafirmar o sentido público da escola.

A Carta de Princípios de 2003 delineou fundamentos políticos e pedagógicos que nortearam a política municipal, enfatizando seu caráter democrático, formativo e emancipatório. Para Freitas et al.(2004), avaliar a escola é uma necessidade inadiável, mas só ganha legitimidade quando voltada à promoção do crescimento coletivo e à construção de novos sentidos para a prática educativa. A qualidade, nessa concepção, não pode restringir-se à aferição de resultados em Língua Portuguesa e Matemática, mas deve incluir os processos que conduzem à emancipação humana e à construção de uma sociedade mais justa (Freitas et al. 2004).

Outro princípio estruturante foi a rejeição ao caráter punitivo ou classificatório das avaliações. Os autores destacam que as ações avaliativas, dentro ou fora da escola, não devem gerar ranqueamentos, premiações ou punições, mas promover o desenvolvimento coletivo e o fortalecimento das aprendizagens. A Carta também reafirmou o compromisso com a construção coletiva de indicadores e com a criação de um Conselho Gestor tripartite, formado pela Universidade, Secretaria Municipal e Escolas, garantindo legitimidade técnica e política ao processo (Freitas et al. 2004).

O documento de 2003 definiu, ainda, que o sistema de avaliação deveria contemplar três níveis interdependentes: o da sala de aula (ensino-aprendizagem), o da instituição escolar (autoavaliação e gestão interna) e o do sistema educacional (avaliação da rede), assim, evidenciando o caráter processual, articulado e formativo da prática avaliativa e reforçando o princípio da corresponsabilidade entre os diferentes atores e esferas.

A dinâmica da avaliação institucional, assim, fundamenta-se na autoavaliação, na avaliação por pares e no diálogo com a sociedade, rompendo com lógicas centralizadoras e tecnocráticas. O projeto político-pedagógico é entendido como eixo articulador entre reflexão e ação, configurando-se como instrumento de gestão e compromisso político-pedagógico coletivo (Freitas; et al., 2004). Na leitura de Sordi (2012), a dimensão pedagógica do PPP trata diretamente do trabalho pedagógico e de sua aderência ao currículo, espelhando a potência das práticas docentes para a formação humana e para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita; nessa perspectiva, a permanência dos estudantes é meta inegociável, o que convoca a CPA a acompanhar evasão, reprovação e demais indicadores sensíveis.

A qualidade do trabalho pedagógico também deve se manifestar nos resultados de avaliações internas e externas; por isso, as CPAs e as reuniões coletivas são espaços de leitura contextualizada desses dados, não para controle ou punição, mas para interpretação pedagógica e tomada de decisão compartilhada (Sordi, 2012).

Na rede municipal de Campinas, esses princípios ganharam materialidade com a criação das CPAs, responsáveis por coordenar as fases locais, sistematizar informações e articular a AIP aos projetos político-pedagógicos das escolas. A autoavaliação foi valorizada como ponto de partida e a devolutiva coletiva como momento essencial de reconstrução dos sentidos da prática educativa. No âmbito da AIP, as CPAs podem ser consideradas espaços de assessoramento e apoio ao

trabalho da equipe gestora, cujas ações e deliberações precisam fazer parte da vida da escola e dialogar com os atores a quem ela representa; por incluir todos os atores: gestores, docentes, estudantes, famílias e trabalhadores, a CPA torna-se estratégia potente para “ajudar a construir a qualidade da escola pública” (Sordi, 2012). Além disso, criou-se uma série de encontros entre as CPAs das escolas para partilha das experiências vividas (Sordi, 2012), em que se analisaram potências e fragilidades para aperfeiçoamento processual.

O diálogo entre CPAs e representantes do poder público inaugurou um formato de avaliação orientado à qualidade social, denominado “negociação”, do qual emerge o Pacto de Qualidade (Sordi, 2012). Compete à CPA, em articulação com a equipe gestora, “socializar o conjunto de ações negociadas” (Sordi, 2012, p. 58). Explicitando demandas, atores envolvidos, metas, prazos e termos do acordo firmado com a SME, assegurando transparência e corresponsabilidade. Nessa arquitetura participativa, os “atores” da AIP incluem professores, estudantes, famílias, funcionários, supervisores e técnicos da SME, além das instâncias de apoio formativo (entre elas a universidade), ancorando a tomada de decisão na circulação pública de dados, na escuta qualificada e na negociação entre pares (Sordi, 2012).

Esse arranjo consolidou a AIP como prática viva de gestão democrática, sustentada pela convicção de que o poder da mudança está enraizado no coletivo e nos atores locais; ao refletirem sobre os dados e atribuírem sentidos aos resultados, professores, gestores e estudantes fortalecem o caráter educativo da avaliação (Freitas et al., 2004). Em coerência com a institucionalização de 2008, a política campineira investe na construção processual de uma cultura de avaliação educativa, alicerçada no PPP, na negociação pública entre sujeitos e no Pacto de Qualidade como compromisso político-pedagógico da comunidade escolar (Sordi, 2012).

No plano dos pressupostos teórico-práticos, Freitas et al. (2004) reiteram que a avaliação institucional só se concretiza quando assume caráter coletivo, participativo e democrático. O PPP é o eixo desse processo, não como mero instrumento técnico, mas como espaço político-pedagógico de compromisso e negociação, que demanda diálogo constante com a comunidade interna e o entorno social. Essa perspectiva parte do entendimento de que as instituições aprendem com seus sujeitos, preservam memórias de suas lutas e assumem posturas de não neutralidade diante das alternativas de futuro. Assim, o potencial transformador da AIP reside na ação

conjunta dos atores locais, cuja participação ativa contribui para a construção de novas relações sociais e para o fortalecimento da autonomia escolar.

Ao longo de mais de duas décadas, os impactos da AIP em Campinas manifestam-se em três eixos centrais: o fortalecimento do projeto político-pedagógico como núcleo da gestão escolar; a ampliação da participação e da corresponsabilidade entre os sujeitos educativos; e a institucionalização de práticas avaliativas pautadas na qualidade social, em contraposição a modelos centralizadores e classificatórios. A sistematização das onze dimensões da qualidade social proposta por Bertagna et al. (2020) reforçou esse referencial, orientando práticas escolares comprometidas com a emancipação humana e a justiça social.

Por fim, a análise da trajetória e dos impactos da política de avaliação institucional na rede municipal de Campinas demonstra que a AIP se consolidou como política pública inovadora, sustentada por marcos legais, processos formativos e referenciais teóricos. Seus efeitos se expressam no fortalecimento do PPP, na ampliação da participação dos sujeitos escolares e na consolidação de práticas avaliativas orientadas pela emancipação e pela justiça social.

Esses elementos dialogam diretamente com o objetivo desta pesquisa: analisar os pressupostos teórico-práticos da avaliação institucional e seus impactos na rede municipal de Campinas. A compreensão da avaliação como prática negociada, emancipatória e formativa permitiu reconhecer sua potência para desencadear processos de inovação educacional capazes de contribuir para a construção de uma cultura de paz. Ao favorecer a reflexão coletiva e a corresponsabilidade, a Avaliação Institucional Participativa consolidou-se como caminho para prevenir e minimizar a violência escolar, fortalecendo o sentido público e democrático da educação.

No contexto campineiro, essa perspectiva revelou-se fértil para fomentar práticas pedagógicas inovadoras, entre as quais se destaca a educação patrimonial, especialmente pelo sentimento de pertencimento que desperta nos sujeitos que compartilham o espaço escolar. Essa dimensão ganha relevância ao articular memória, identidade e território no cotidiano educativo, fortalecendo vínculos que aproximam a escola de sua comunidade. Nessa direção, a educação patrimonial, quando integrada ao currículo, configura-se simultaneamente como inovação educacional, no campo das práticas e no âmbito das políticas institucionais. Tal

perspectiva reforça seu potencial de contribuir para a valorização da escola pública como espaço de pertencimento, reconhecimento e convivência respeitosa.

Nesse enquadre, a avaliação participativa encontra na educação patrimonial um campo privilegiado de concretização de vínculos, pertencimento e diálogo comunitário, fundamentos práticos da cultura de paz. O sentimento de pertencimento, nesse horizonte, constitui-se como elemento essencial dessa cultura, articulando-se aos princípios de escuta, diálogo e solidariedade que estruturam a AIP e orientam as análises desenvolvidas no Capítulo 3 desta dissertação.

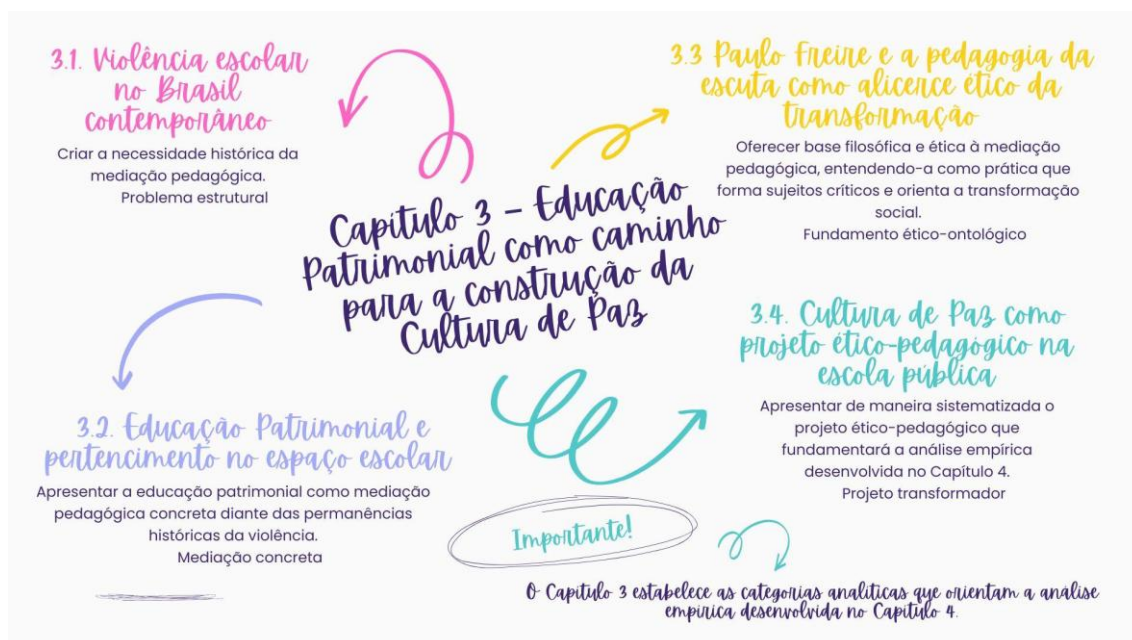
CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ

Toda prática educativa comprometida com a emancipação humana nasce do encontro entre o sujeito e o mundo, entre a experiência vivida e os horizontes que se projetam para o futuro. Educar é, antes de tudo, um ato de criação e de coragem: criação porque transforma o cotidiano em experiência de conhecimento; coragem porque exige assumir o risco de construir caminhos orientados pela liberdade, pela dignidade e pelo reconhecimento do outro.

Essa compreensão encontra sólido fundamento no pensamento de Paulo Freire, para quem a educação é inseparável das condições históricas e sociais da existência humana. Como afirma o autor, “pois não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (Freire, 2025, p. 55).

É nessa direção que este capítulo se inscreve: compreender a Educação Patrimonial como prática situada, histórica e relacional, capaz de promover reconhecimento, pertencimento e transformação social.

Figura 5 – Estrutura analítica do Capítulo 3.



Fonte: Elaboração própria, com base na estrutura analítica desenvolvida no Capítulo 3 (2026).

A figura 5 sintetiza a progressão conceitual que orienta este capítulo, evidenciando o movimento que parte do diagnóstico das condições históricas e sociais da violência escolar, avança para a compreensão da Educação Patrimonial como mediação pedagógica concreta, aprofunda-se em sua fundamentação ético-filosófica e culmina na formulação da Cultura de Paz como projeto ético-pedagógico.

Conforme indicado na figura, a análise inicia-se pelo reconhecimento das condições estruturais que atravessam o espaço escolar contemporâneo, situando a violência como expressão de processos históricos mais amplos.

Essa compreensão exige, contudo, situar o patrimônio cultural no contexto concreto do espaço urbano, onde memórias, identidades e relações sociais se materializam historicamente. Reconhecer o patrimônio cultural no espaço urbano implica compreender a cidade não apenas como conjunto material de edificações, mas como território histórico atravessado por múltiplas memórias e identidades sociais. Como observa Hadler (2021), o espaço urbano é constituído por camadas de tempo que se entrelaçam, nas quais diferentes grupos sociais inscrevem suas experiências, práticas culturais e formas de existência.

Nesse sentido, a cidade torna-se um campo de disputas simbólicas, no qual determinadas memórias são legitimadas enquanto outras permanecem silenciadas. O patrimônio cultural, portanto, não se limita aos monumentos institucionalizados, mas inclui as marcas cotidianas da vida social, os modos de viver, celebrar, trabalhar e habitar o território. Tal perspectiva permite compreender o patrimônio como construção social e histórica vinculada à produção de identidades coletivas, deslocando a análise de uma visão monumental para uma abordagem relacional, na qual memória, território e pertencimento se tornam dimensões fundamentais da experiência educativa.

Tal compreensão implica reconhecer que a prática educativa deve favorecer processos de identificação e pertencimento, possibilitando que os educandos assumam sua condição de sujeitos históricos. Como afirma Freire (2023), uma das tarefas centrais da prática educativo-crítica é criar condições para que os educandos “assumam-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos”. Essa perspectiva insere-se em uma

tradição mais ampla do pensamento educacional latino-americano, que compreende a educação como processo de emancipação humana e de transformação social.

Nesse horizonte, o educador venezuelano Simón Rodríguez (1769–1854) também defendia uma concepção pedagógica orientada pela formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e questionar as estruturas sociais que organizam a vida coletiva. Ao interpretar o pensamento de Rodríguez, Mendonça (2024) destaca que sua filosofia educacional se fundamenta na defesa de uma educação inclusiva, aberta ao questionamento e à participação coletiva, rompendo com modelos escolares excludentes e autoritários herdados do período colonial. Nessa perspectiva, o conhecimento não é concebido como privilégio de poucos, mas como experiência compartilhada que favorece a autonomia intelectual dos sujeitos e sua capacidade de compreender criticamente a realidade. Tal aproximação evidencia que, tanto em Rodríguez quanto em Freire, a educação é compreendida como prática formativa comprometida com a emancipação humana e com a construção de sociedades mais justas.

Mais do que uma proposta metodológica, a Educação Patrimonial aqui é compreendida como práxis humanizadora, um gesto ético de cuidado com o passado e de compromisso com o futuro. Ao promover a escuta das vozes silenciadas e valorizar as memórias locais, ela cria possibilidades para que a escola se torne lugar de resistência, solidariedade e criação cultural. Nesse sentido, a formação educativa ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e passa a envolver a construção de vínculos, a valorização das experiências sociais e o reconhecimento dos sujeitos como protagonistas de sua própria história.

Essa perspectiva encontra ressonância em diferentes tradições do pensamento educacional latino-americano. Ao interpretar a filosofia pedagógica de Simón Rodríguez, Mendonça (2024) destaca que a educação deve constituir-se como espaço de acolhimento intelectual, questionamento e participação coletiva, rompendo com modelos escolares marcados pela exclusão e pela reprodução de hierarquias sociais. Nessa perspectiva, o conhecimento não é concebido como privilégio de poucos, mas como experiência compartilhada que favorece a autonomia dos sujeitos e sua capacidade de compreender criticamente a realidade.

Partindo desse entendimento, a Educação Patrimonial não se apresenta como solução técnica imediata, mas como horizonte utópico no sentido crítico e

emancipatório do termo, entendido não como ideal abstrato, mas como direção ética que mobiliza a prática educativa.

Essa perspectiva crítica implica também revisitar as concepções tradicionais de patrimônio cultural, historicamente centradas na monumentalidade e na seleção de bens vinculados às elites sociais. Como aponta a cartilha do Centro de Memória da Unicamp, durante longo período eram considerados patrimônio apenas obras de arte e os chamados bens de ‘cal e pedra’, como monumentos arquitetônicos, construções imponentes, palácios e templos religiosos (Berto; Berto, 2021), o que implicava priorizar bens relacionados aos grupos socialmente dominantes.

À luz dessa discussão, este capítulo organiza-se em quatro movimentos articulados, conforme sintetizado na Figura 5: parte-se do diagnóstico das condições estruturais da violência escolar; em seguida, analisa-se a Educação Patrimonial como mediação pedagógica concreta; posteriormente, aprofunda-se sua fundamentação ético-filosófica a partir da pedagogia freireana; e, por fim, consolida-se a Cultura de Paz como projeto ético-pedagógico capaz de orientar a análise empírica desenvolvida no Capítulo.

3.1. VIOLÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: CONDICIONANTES SOCIOCULTURAIS, INTENSIFICAÇÃO DO FENÔMENO

A violência escolar no Brasil contemporâneo não pode ser compreendida como fenômeno pontual ou episódico, tampouco como fruto exclusivo de comportamentos individuais. O texto de Vinha e Garcia (2025) demonstra que a violência que incide sobre as escolas é expressão de um contexto sociocultural mais amplo, marcado por desigualdades históricas, empobrecimento das relações, hiperconectividade digital, discursos de ódio e fragilização dos vínculos sociais. Segundo as autoras, a violência escolar se manifesta em múltiplas formas, desde conflitos interpessoais e práticas discriminatórias até episódios extremos que ganharam dimensão nacional a partir de 2022. Compreender esse contexto é imprescindível para analisar a realidade das escolas públicas municipais e as possibilidades de construção de ambientes educativos orientados pela convivência respeitosa e pela cultura de paz.

Os condicionantes socioculturais que intensificam o fenômeno são amplamente discutidos por Vinha e Garcia (2025), que destacam o individualismo crescente, o

isolamento social das crianças e adolescentes, a impessoalidade das relações e o enfraquecimento das redes de cuidado. A intensificação do uso das tecnologias digitais, embora amplie formas de comunicação, também abre espaço para o surgimento de “comunidades mórbidas” e ambientes digitais que normalizam práticas de violência, discursos extremistas e processos de radicalização juvenil. Conforme apontam as autoras, jovens que vivenciam sofrimento emocional ou sensação de injustiça podem ser facilmente cooptados por grupos virtuais que reforçam sentimentos de vitimização, hostilidade e desejo de revanche, fatores que contribuem para a escalada de comportamentos agressivos no ambiente escolar. Esse cenário evidencia que a violência escolar não emerge do nada; ela é alimentada por fragilidades sociais amplas, desproteções históricas e modos contemporâneos de sociabilidade.

As autoras demonstram que, entre 2022 e 2024, houve um aumento expressivo dos ataques violentos às escolas, revelando um fenômeno inédito na história recente da educação brasileira. Entre 2001 e 2024, foram identificados 40 ataques planejados contra escolas, dos quais 25 ocorreram somente entre 2022 e 2024, indicando um crescimento acelerado e alarmante. A análise dos dados aponta que a maioria dos autores desses ataques é composta por adolescentes do sexo masculino, com mais de 79% dos casos atribuídos a jovens menores de 18 anos, o que confirma a fragilidade das redes de proteção infantojuvenis e o impacto direto das dinâmicas sociais sobre a escolarização das crianças e adolescentes. Esses números, apresentados por Vinha e Garcia (2025), reforçam a necessidade de que escolas, famílias e políticas públicas construam respostas educativas articuladas e preventivas diante da violência que repercute no âmbito escolar.

Esse crescimento acentuado da violência escolar se articula, também, com mudanças profundas nas relações sociais contemporâneas. O enfraquecimento das experiências comunitárias, a substituição de vínculos de cuidado por interações digitais superficiais e a intensificação da lógica meritocrática, competitiva e individualizante incidem sobre o modo como crianças e adolescentes percebem a si mesmos, os outros e a própria escola. De acordo com Vinha e Garcia (2025), muitas manifestações violentas são respostas a situações de isolamento, exclusão, humilhação, sofrimento emocional e falta de pertencimento, frequentemente vivenciadas desde os primeiros anos escolares, ainda no contexto dos anos iniciais

do Ensino Fundamental. Isso reforça que a prevenção da violência não pode se restringir à adolescência: ela precisa ser trabalhada desde a infância, quando se formam os vínculos afetivos, morais e comunitários que sustentam a convivência democrática.

A relevância de estudar a violência no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental justifica-se pelo fato de que, nessa etapa, as crianças estão constituindo suas primeiras referências de sociabilidade fora do ambiente familiar. É na infância que se iniciam processos de construção moral, desenvolvimento da empatia, fortalecimento da autoestima, ampliação das habilidades socioemocionais e consolidação do sentimento de pertencimento. Vinha e Garcia (2025) enfatizam que conflitos cotidianos, quando não mediados qualificadamente, tornam-se terreno fértil para práticas de violência, exclusão e sofrimento escolar, impactando diretamente a trajetória educacional das crianças e condicionando experiências futuras no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Assim, o enfrentamento da violência escolar deve considerar que a escola é espaço privilegiado de formação integral, e que o cultivo da convivência ética, do diálogo e da participação começa precisamente nos anos iniciais.

Ao mesmo tempo, discutir a violência escolar demanda aprofundar o debate conceitual sobre cultura de paz. Uma sociedade marcada por desigualdade, miséria, discriminação e exclusões estruturais produz cotidianamente contextos de violência, e a escola é frequentemente o lugar onde essas tensões se manifestam com mais clareza. Vinha e Garcia (2025) apontam que a escola pode se tornar cenário de sofrimento e medo, mas também pode se constituir como espaço de proteção, acolhimento, escuta e transformação. A cultura de paz, nesse sentido, não é ausência de conflito, mas sim a construção ativa de relações solidárias e práticas coletivas orientadas pela justiça social, pelo reconhecimento do outro e pela defesa da dignidade humana. Compreender esse conceito em sua profundidade exige reconhecer que a violência escolar é produto de processos históricos e estruturais e que a promoção da paz implica enfrentar desigualdades sociais, fortalecer vínculos comunitários e criar condições para que a escola seja espaço de diálogo, participação e pertencimento.

Nessa direção, compreender a violência escolar no contexto contemporâneo significa reconhecer a centralidade da escola pública como território de reinvenção e

justiça social. A escola não é apenas receptora passiva dos conflitos que circulam na sociedade; ela é espaço ativo de formação moral, de produção de sentidos e de construção coletiva da convivência. A partir da análise das condições socioculturais produzidas pela sociedade atual, evidencia-se a urgência de investir em práticas pedagógicas que favoreçam o diálogo, a mediação e a participação democrática, consolidando a escola como ambiente protetivo e humanizador. Esse é o ponto de encontro entre a discussão sobre violência escolar, a avaliação institucional participativa, a educação patrimonial e a cultura de paz, que constituem o eixo teórico e político desta pesquisa.

3.2. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E PERTENCIMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR

A educação patrimonial é uma prática educativa que busca integrar a preservação da memória coletiva à formação cidadã, promovendo o reconhecimento do patrimônio cultural como fonte de conhecimento, identidade e pertencimento. Mais do que uma técnica de conservação, trata-se de um instrumento pedagógico capaz de articular saberes, estimular o protagonismo infantil e fortalecer valores democráticos. Sua relevância torna-se ainda maior diante dos desafios contemporâneos relacionados à violência, à exclusão social e à desvalorização das culturas locais, que exigem práticas educacionais comprometidas com a justiça social e a construção de uma cultura de paz.

A educação patrimonial, ao valorizar a memória coletiva e as experiências locais, apresenta-se também como estratégia pedagógica capaz de promover deslocamentos nos modos de ensinar e aprender, ressignificando o currículo e fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade. Nessa perspectiva, assume o papel de inovação educativa, compreendida aqui não como mera alteração de conteúdo ou métodos, mas como compromisso ético com a dignidade dos sujeitos e com a realidade em que estão inseridos (Pacheco, 2023). Ao ser integrada ao cotidiano escolar, a educação patrimonial amplia as possibilidades de pertencimento, cuidado mútuo e convivência respeitosa, contribuindo para que a escola pública se torne espaço de reconhecimento, diálogo e construção coletiva de sentidos.

Ao relacionar memória, identidade e cultura, a Educação Patrimonial contribui para a formação de sujeitos críticos e participativos, capazes de compreender a

importância de preservar e valorizar as referências históricas e culturais de suas comunidades. Ela se insere em um movimento mais amplo de inovação educacional e, ao mesmo tempo, em um campo de atuação política e social que busca responder aos dilemas contemporâneos por meio da valorização das memórias coletivas. Assim, sua trajetória histórica no Brasil ajuda a compreender por que ela se torna estratégica nesta dissertação.

A história da Educação Patrimonial no Brasil está diretamente ligada à criação, em 1937, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Desde sua origem, o órgão manifestou, em documentos, iniciativas e projetos, a importância da realização de ações educativas como estratégia de proteção e preservação do patrimônio sob sua responsabilidade, instaurando um campo de discussões teóricas, conceituais e metodológicas que fundamentam as atuais políticas públicas na área.

O órgão passou por diferentes denominações ao longo das décadas: criado como Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), tornou-se Diretoria em 1946 (DPHAN); em 1970 passou a ser Instituto (IPHAN) e, em 1979, a Secretaria (novamente SPHAN). Em 1981 assumiu o status de subsecretaria, mantendo a sigla SPHAN, até readquirir, em 1994, a designação de Instituto e a nomenclatura de IPHAN. Para fins didáticos, será mantida ao longo do texto a sigla IPHAN, desconsiderando as sucessivas mudanças de nomenclatura. A criação do órgão esteve profundamente associada à visão de intelectuais que reconheciam a importância da preservação do patrimônio como instrumento de educação cultural e construção de identidade nacional.

Mário de Andrade apontava para a relevância do caráter pedagógico estratégico dos museus e das imagens. A criação de um órgão federal dedicado à preservação do patrimônio histórico e artístico nacional foi motivada, de um lado, por uma série de iniciativas institucionais regionais e, de outro, por clamores e alertas de intelectuais, parte deles ligada à Semana de Arte Moderna de 1922, veiculados na grande imprensa brasileira. (Bezerra et al., 2014, p. 5).

Já naquele período, havia a consciência de que a preservação efetiva do patrimônio dependeria da educação da população, pois se compreendia que apenas por meio da conscientização coletiva seria possível criar um sentimento de pertencimento e de responsabilidade compartilhada em relação aos bens culturais. Essa percepção refletia uma visão moderna de políticas públicas voltadas para a

formação cidadã, nas quais a população deveria ser protagonista na defesa e valorização de sua própria história e identidade. Como destacou o Ministério da Cultura

Em verdade, só há um meio eficaz de assegurar a defesa permanente do patrimônio de arte e de história do país: é o da educação popular. Ter-se-á de organizar e manter uma campanha ingente visando a fazer o povo brasileiro compenetrar-se do valor inestimável dos monumentos que ficaram do passado. Se não se custou muito a persuadir nossos concidadãos de que o petróleo do país é nosso, inculcar-lhes a convicção de que o patrimônio histórico e artístico do Brasil é também deles, ou nosso, será certamente praticável (Ministério da Cultura, 1987, p. 64, apud Oliveira, p. 32, 2011).

O fortalecimento da dimensão educativa no campo do patrimônio intensificou-se a partir da década de 1970, especialmente com a criação do Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC) (Bezerra et al., 2014). Foi nesse contexto que surgiu o Projeto Interação, apresentado em 1981 durante um seminário com representantes de órgãos ligados à então Secretaria da Cultura do MEC. Sua linha programática intitulada “Interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país” tinha como finalidade desenvolver

Ações destinadas a proporcionar à comunidade os meios para participar, em todos os níveis, do processo educacional, de modo a garantir que a apreensão de outros conteúdos culturais se faça a partir dos valores próprios da comunidade. A participação referida se efetivará através da interação do processo educacional às demais dimensões da vida comunitária e da geração e operacionalização de situações de aprendizagem com base no repertório regional e local (Brandão, 1996, p. 293, apud Bezerra et al., 2014, p. 8).

A proposta defendida pelo Projeto Interação consistia em apoiar a criação e o fortalecimento de condições para que o trabalho educacional se produzisse referenciado na dinâmica cultural, reafirmando a pluralidade e a diversidade cultural brasileira (Bezerra et al., 2014). Na década de 1980, consolidou-se a expressão “educação patrimonial”, inspirada na *heritage education* desenvolvida na Inglaterra, e que foi introduzida no Brasil no 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, em 1983, no Museu Imperial de Petrópolis-RJ (Scifoni, 2025)

Em 1996, Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro publicaram o Guia Básico de Educação Patrimonial, consolidando uma proposta metodológica baseada em quatro etapas: observação, registro, exploração e apropriação (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999).

A Educação Patrimonial, nesse sentido, é compreendida como um processo permanente e sistemático centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. No Guia Básico da Educação Patrimonial, “trata-se de um percurso que se estabelece a partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados” (1996, p. 4).

Essa abordagem se articula a uma concepção ampliada de patrimônio, alinhada à Constituição Federal de 1988 e à política de valorização do patrimônio imaterial. A concepção ampliada de patrimônio cultural também foi sintetizada por Gilberto Gil em discurso oficial, no qual destacou:

Pensar em patrimônio agora é pensar com transcendência, além das paredes, além dos quintais, além das fronteiras. É incluir as gentes. Os costumes, os sabores, os saberes. Não mais somente as edificações históricas, os sítios de pedra e cal. Patrimônio também é o suor, o sonho, o som, a dança, o jeito, a gíngua, a energia vital, e todas as formas de espiritualidade de nossa gente. O intangível, o imaterial. (IPHAN, 2008).

Ao longo dos anos, a Educação Patrimonial consolidou-se como política pública e como prática educativa voltada à construção coletiva do conhecimento e à valorização da diversidade cultural. Essa trajetória, contudo, não é apenas um registro histórico: ela oferece os fundamentos que justificam a escolha da Educação Patrimonial como objeto desta dissertação, especialmente pela sua potência na formação cidadã, no fortalecimento do pertencimento e na construção da paz.

Nesse percurso, é fundamental considerar também as contribuições contemporâneas de Simone Scifoni (2012), que problematiza os limites das práticas tradicionais de educação patrimonial e propõe uma nova pedagogia do patrimônio. Para a autora, a educação patrimonial historicamente reproduziu o “discurso autorizado” do Estado, naturalizando memórias de poder e apagando conflitos e tensões sociais. Romper com essa lógica exige “descolonizar a educação patrimonial”, deslocando o foco dos bens consagrados para o patrimônio do cotidiano e para as experiências vividas pelos grupos sociais (Scifoni, 2012).

A cultura de paz, nesse contexto, deve ser entendida não como ausência de conflitos, mas como prática ativa de transformação social. Conforme argumenta Jares (2007), trata-se de cultivar relações pautadas no diálogo, na cooperação, na justiça e

na solidariedade, buscando a resolução não violenta das tensões que emergem no cotidiano. Ao reconhecer o valor da alteridade e da convivência respeitosa, a cultura de paz torna-se horizonte ético para a ação educativa, complementando o movimento iniciado pela educação patrimonial. Entendida como valor social, a paz depende do fortalecimento dos vínculos de pertencimento e da preservação da memória coletiva, pois é no reconhecimento de si em relação ao outro e à comunidade que se assentam as bases do respeito mútuo e da convivência democrática.

Nesse sentido, a experiência direta com os bens culturais é um caminho singular para despertar essa consciência. A vivência concreta, sensível e afetiva diante do patrimônio, portanto, ultrapassa a dimensão informativa: ela inscreve no sujeito uma memória que o situa em relação ao tempo, à história e ao espaço em que vive. Como afirmam Bueno, Guimarães e Silva (2012)

O contato com os bens originais proporciona uma experiência ímpar, a qual possibilita ao indivíduo entender as informações que recebe sobre tais bens, assim como compreender e contextualizar os atributos culturais relativos às origens destes bens. (Bueno, Guimarães e Silva, 2012, p. 50)

Além disso, o patrimônio não existe de forma isolada, mas em relação às práticas sociais, culturais e históricas que o constituem. Conforme Kern e Mutter (2012), o conceito de patrimônio não existe isolado. Só existe em relação a alguma coisa. Desse modo, podemos dizer que patrimônio é o conjunto de bens materiais ou imateriais que contam a história de um povo e sua relação com o meio ambiente. Essa visão relacional permite compreender que a preservação não se limita à técnica, mas envolve o compromisso ético e político com a memória coletiva.

A distinção entre patrimônio material e imaterial, ainda que analítica, reforça essa amplitude. Os mesmos autores destacam que o patrimônio imaterial pode ser definido como o conjunto de manifestações populares de um povo, transmitidas oralmente, recriadas e modificadas ao longo do tempo (Kern; Mutter, 2012). Ao se articular a elementos tangíveis e intangíveis, a Educação Patrimonial promove o encontro entre memória e identidade, reconhecendo que quando falamos em patrimônio passamos a tratar de conceitos como da história, memória e ainda de uma identidade, relacionados um ao outro (Kern; Mutter, 2012).

Essa relação indissociável entre patrimônio, memória e identidade foi amplamente destacada por Le Goff (2003). Segundo o autor, é a memória dos

habitantes que faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas (Le Goff, 2003). A perda dessa memória significa também a perda do elo afetivo com o território e, conseqüentemente, do reconhecimento de si enquanto cidadãos plenos. Daí decorre a força política da memória, capaz de se constituir tanto em instrumento de libertação quanto de dominação:

A memória na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (Le Goff, 2003, p. 471).

Portanto, ao situar a Educação Patrimonial no centro desta dissertação, defende-se que ela é não apenas uma prática de preservação, mas uma estratégia pedagógica transformadora, pois possibilita às crianças compreenderem-se como sujeitos históricos e culturais, vinculados a uma coletividade. Essa perspectiva oferece caminhos concretos para o fortalecimento da paz, já que promove a valorização da diversidade, o reconhecimento da memória e a construção de identidades coletivas baseadas no respeito e na solidariedade. A vivência do patrimônio torna-se, assim, uma forma de resistência às violências simbólicas e materiais que marcam a sociedade contemporânea, afirmando-se como terreno fértil para práticas educativas que cultivam o pertencimento e a não violência.

Quando articulada à infância, a Educação Patrimonial revela-se um campo profícuo para a formação da identidade cultural e social das crianças. Essa perspectiva baseia-se na compreensão de que o desenvolvimento é dinâmico e criador na medida em que faz emergir novas estruturas funcionais a partir da relação que a criança estabelece com seu entorno cultural (Lemos et al., 2022). Vygotsky (2009) também destaca que os processos psicológicos superiores se desenvolvem por meio da mediação social e cultural, sendo os instrumentos e signos socialmente produzidos essenciais para a construção da cognição.

Ao refletir sobre a inserção da Educação Patrimonial no currículo escolar, Mattozzi (2008) destaca que o patrimônio cultural precisa ser compreendido como fonte primária para o ensino de História, pois oferece aos estudantes a possibilidade de articular passado e presente a partir de marcas concretas e simbólicas do tempo.

Para o autor, os bens culturais não devem ser tratados como objetos distantes, mas como elementos vivos que, inseridos na prática didática, favorecem a formação cidadã e o desenvolvimento da consciência histórica.

Esse enfoque dialoga com as análises críticas de Simone Scifoni (2019, 2022, 2025), que, ao investigar os caminhos da Educação Patrimonial no Brasil, aponta para a necessidade de superar o “discurso autorizado” e deslocar a atenção dos bens consagrados para o patrimônio do cotidiano. Ao enfatizar a cidade, a infância e as práticas sociais como lugares de memória, Scifoni reforça que a Educação Patrimonial deve se constituir em espaço de resistência cultural, de escuta e de afirmação da diversidade. Assim, enquanto Mattozzi ilumina a dimensão curricular e formativa do patrimônio como recurso pedagógico, Scifoni amplia esse horizonte, propondo uma pedagogia do patrimônio crítica, descolonizadora e comprometida com a transformação social.

Para que esse horizonte não permaneça no campo das intenções, é fundamental contar com uma ferramenta capaz de refletir, organizar e impulsionar as práticas escolares: a avaliação institucional. Quando ressignificada, ela deixa de ser um procedimento meramente burocrático para se constituir em instrumento democrático, participativo e formativo. Assim, conecta-se diretamente tanto à valorização da memória, própria da educação patrimonial, quanto ao fortalecimento da convivência, eixo da cultura de paz.

A infância, frequentemente negligenciada pelas políticas urbanas, encontra na Educação Patrimonial oportunidades de reflexão crítica sobre a cidade, os usos sociais do espaço e os processos de memória e identidade (Scifoni, 2025). O contato direto com elementos do patrimônio cultural favorece a construção de vínculos afetivos, o reconhecimento das tradições locais e a compreensão da história coletiva. Nesse processo, as crianças tornam-se agentes ativos na preservação da memória social, no fortalecimento da identidade comunitária e na construção de uma cultura de paz.

A obra de Jares (2007) aprofunda essa perspectiva ao definir a cultura de paz como proposta educativa voltada à superação das violências simbólicas, estruturais e interpessoais. Para o autor, trata-se de desenvolver uma pedagogia da convivência fundada no respeito mútuo, na justiça social e na solidariedade, princípios que precisam ser traduzidos em práticas pedagógicas comprometidas com os direitos

humanos e com a dignidade dos sujeitos. Nessa direção, a cultura de paz não pode ser concebida como utopia abstrata, mas como tarefa cotidiana da escola. A ênfase recai, portanto, sobre práticas que enfrentem os múltiplos modos de violência por meio da cooperação, da escuta e do compromisso ético, reafirmando o papel da escola como espaço privilegiado de formação do cidadão crítico e participativo.

Para efeito, da integração da Educação Patrimonial ao currículo escolar contribui para romper com modelos educativos tradicionais e transmissivos, aproximando-se de propostas inovadoras que valorizam o protagonismo infantil, a criatividade e a construção coletiva do conhecimento. Essa abordagem favorece práticas pedagógicas que incluem contação de histórias, visitas a museus e espaços culturais, rodas de conversa, atividades intergeracionais e mapeamentos afetivos dos territórios. Tais práticas permitem que a escola se constitua como espaço de criação cultural, escuta ativa e valorização da diversidade.

Essa condição possibilita a construção de uma experiência comum no espaço escolar, baseada na participação coletiva. Conforme destacam Masschelein e Simons (2017, p. 85): “É claro que existem diferenças entre os alunos [...] Mas, na sala de aula [...] uma comunidade é formada com base na participação conjunta.”

Ao promover a valorização da memória e da identidade, a Educação Patrimonial atua como instrumento pedagógico de fortalecimento do pertencimento e da cidadania participativa, contribuindo para que as crianças compreendam seu papel na preservação das heranças culturais e no respeito às diferenças, articulando-se, assim, aos princípios da cultura de paz. Conforme Santos e Souza (2019)

Em uma realidade mundial caracterizada pelo fenômeno da violência, do não reconhecimento dos direitos fundamentais, das exclusões sociais e de outras tantas mazelas que constituem a Cultura Belicista e comprometem o desenvolvimento da Paz [...] torna-se imprescindível o desenvolvimento de uma Cultura da Paz por intermédio da educação. (Santos e Souza, 2019, p. 638)

A Educação Patrimonial necessita ser compreendida como uma estratégia educativa transformadora, que ultrapassa a simples transmissão de informações para se constituir em prática dialógica, participativa e crítica. Ao valorizar as memórias locais e a diversidade cultural, possibilita a construção de um currículo escolar comprometido com a inclusão, a equidade e a justiça social. A escola, nesse sentido,

torna-se mediadora entre saberes científicos e conhecimentos comunitários, promovendo experiências significativas que fortalecem a identidade cultural, a solidariedade e o respeito mútuo desde a infância. Integrar a Educação Patrimonial à formação das crianças é investir na construção de uma sociedade mais democrática, plural e consciente de sua história e de seus patrimônios.

No contexto das escolas públicas, a integração da Educação Patrimonial ao currículo pode atuar como uma estratégia para prevenir conflitos e fortalecer a convivência democrática. As práticas educativas que articulam memória, identidade e pertencimento ampliam as possibilidades de diálogo e empatia entre os estudantes. Ao reconhecerem a importância de sua história e de sua comunidade, as crianças desenvolvem senso de responsabilidade coletiva, respeito às diferenças e participação cidadã.

A inovação educacional, entendida como a implementação de novas práticas pedagógicas alinhadas às necessidades sociais e culturais dos estudantes, encontra na Educação Patrimonial um caminho fértil para transformar a escola em um espaço de criação cultural e emancipação. Ao adotar metodologias ativas, a escola rompe com a lógica da “educação bancária” criticada por Freire (2023) e passa a valorizar a construção coletiva do conhecimento. Essa transformação não se limita a conteúdos, mas atinge também as relações entre professores, alunos e comunidade.

Nesse horizonte, a proposta de uma nova pedagogia do patrimônio, defendida por Scifoni, Demarchi e Nito (2025), aponta para três princípios centrais: autonomia dos sujeitos, dialogicidade e participação social. Tais princípios ressignificam a prática educativa em patrimônio como processo coletivo, crítico e politizado, capaz de enfrentar apagamentos históricos e de promover resistências culturais. A educação patrimonial, assim, deixa de ser mera difusão de conteúdos e se transforma em campo de disputa simbólica, de afirmação de direitos e de construção democrática da memória.

Investir em Educação Patrimonial desde a infância significa reconhecer as crianças como sujeitos culturais, capazes de produzir sentidos, memórias e identidades. As experiências vividas no contato com o patrimônio ampliam os repertórios simbólicos e possibilitam a construção de vínculos duradouros com a escola, com a comunidade e com a sociedade. Além disso, fortalecem valores de

solidariedade, cooperação e respeito, essenciais para a consolidação de uma cultura de paz.

A implementação de políticas públicas intersetoriais é fundamental para potencializar a Educação Patrimonial como ferramenta de inovação e paz social. A articulação com áreas como cultura, turismo, meio ambiente e desenvolvimento urbano amplia as possibilidades de projetos escolares que conectam teoria e prática, território e história, memória e cidadania (Bezerra et al., 2014). Quando a escola se abre para essas experiências, transforma-se em espaço de vivência cultural e construção democrática do conhecimento. Nessa perspectiva, como destaca Olini (2020), as políticas públicas intersetoriais rompem com a lógica fragmentada da gestão, articulando diferentes setores e saberes em torno da construção de respostas integradas às demandas sociais. Essa integração favorece o reconhecimento do cidadão em sua totalidade, fortalecendo o papel da escola como espaço de diálogo entre políticas educacionais, culturais e sociais.

A abordagem da cultura, da memória e do pertencimento, quando articulada à infância, revela-se um campo profícuo para a atuação da Educação Patrimonial, especialmente no que se refere à formação da identidade cultural e social das crianças. O desenvolvimento infantil, compreendido como processo dinâmico e criador, estabelece-se a partir da relação ativa da criança com o seu entorno cultural, constituindo novas estruturas de significação e apropriação simbólica. A vivência da cultura por meio de livros, monumentos, teatros, museus, fotografias e demais manifestações artísticas e sociais favorece a formação do pensamento crítico e da criatividade.

A memória, nesse contexto, adquire centralidade na constituição da identidade. Presente em diferentes tempos e expressa sob múltiplas linguagens, é tanto individual quanto coletiva, podendo ser transmitida oralmente ou registrada por meio de suportes materiais. Na infância, a experiência estética, sensível e simbólica com a arte, a música, o teatro, as festas e os rituais cotidianos favorecem a criação de memórias afetivas que consolidam a identidade e a sensação de pertencimento. A construção dessas referências culturais possibilita que a criança se reconheça como parte de uma coletividade e que compreenda seu lugar no mundo, desenvolvendo, assim, uma consciência histórica e social ampliada.

Assim, a Educação Patrimonial necessita ser entendida não apenas como uma técnica de preservação, mas como uma proposta educativa transformadora, capaz de integrar memória, identidade e pertencimento ao processo formativo. Essa abordagem amplia a função social da escola e contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a justiça social. Ao conectar o passado ao presente e ao futuro, fortalece a democracia, a cidadania ativa e a construção de sociedades mais plurais e pacíficas.

Os princípios da Educação Patrimonial, ao valorizar a memória, a identidade e o pertencimento, dialogam diretamente com a pedagogia freireana, que compreende a educação como prática de liberdade e de construção coletiva do conhecimento. Tal diálogo reforça a ideia de que o processo educativo necessita ser vivido como experiência transformadora, capaz de romper com práticas autoritárias e de abrir espaço para o reconhecimento das vozes historicamente silenciadas. Essa conexão será aprofundada a seguir, ao discutir a pedagogia da escuta proposta por Paulo Freire como alicerce ético para a transformação educativa e para a consolidação de uma cultura de paz.

3.3. PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DA ESCUTA: ALICERCE ÉTICO DA TRANSFORMAÇÃO

Paulo Freire é reconhecido mundialmente como referência para o desenvolvimento de práticas educativas emancipadoras e crítico-reflexivas. Seu pensamento rompe com a lógica da “educação bancária” e propõe uma educação dialógica, problematizadora e comprometida com a transformação da realidade. No entanto, compreendê-lo se torna um marco teórico para práticas educativas democráticas e implica situar sua obra em uma trajetória de vida atravessada por escolhas éticas, experiência histórica e compromisso com as classes populares.

Para compreender a profundidade e o alcance da sua proposta pedagógica, torna-se pertinente situar, ainda que brevemente, os elementos fundamentais de sua trajetória intelectual e histórica. Diferentemente de concepções pedagógicas formuladas em contextos estritamente teóricos, a reflexão freireana nasce de experiências concretas vividas no interior das desigualdades sociais latino-americanas. Nesse sentido, sua obra constitui expressão de uma prática pedagógica

situada, profundamente marcada pelo diálogo com os sujeitos populares e pela busca de uma educação comprometida com a transformação social.

A biografia apresentada de Paulo Reglus Neves Freire, escrita por Ana Maria Araújo Freire (2024), registra com precisão documental os marcos fundamentais de sua trajetória, permitindo situar sua existência no tempo histórico e nas condições concretas de seu percurso. Nasceu no Recife, em 19 de setembro de 1921, e faleceu em São Paulo, em 2 de maio de 1997. Tal recorte factual ultrapassa o mero dado biográfico, pois demarca a existência de um intelectual cuja produção se desenvolveu em um século marcado por profundas tensões entre democracia e autoritarismo, inclusão e exclusão educacional e participação popular.

Nesse contexto, compreender sua trajetória torna-se fundamental para entender o alcance de sua proposta pedagógica. A admiração que desperta não se explica apenas pela circulação internacional de suas obras, mas pela coerência entre vida e pensamento e pela intencionalidade política atribuída ao ato educativo. O próprio autor explicita essa dimensão ao afirmar que “não há educação sem intencionalidade, sem diretividade” (Freire e Guimarães, 2022, p. 55). Quando a educação é compreendida como prática histórica e dirigida, ela deixa de ser reduzida a uma técnica neutra e passa a ser assumida como escolha ética.

A biografia também evidencia como se constitui progressivamente como educador atento às camadas populares e às condições materiais que definem o acesso ao conhecimento. Ana Maria registra que seu marido cursou a Faculdade de Direito no Recife, motivado por sua formação humanista e pelo desejo de continuar sua atuação docente (Freire, 2024). Nesse horizonte, o próprio afirma que para um povo que se apodera de sua história, tomar a palavra escrita é quase uma consequência óbvia. A partir da reescrita da história, muito mais difícil, é fácil aprender a escrita da palavra (Freire e Guimarães, 2022). A palavra aparece, assim, como gesto de reescrita do mundo e de afirmação da historicidade dos sujeitos.

Ao ingressar no Serviço Social da Indústria (SESI), aprofunda seu contato com a educação de trabalhadores e adultos, confrontando-se diretamente com o desafio nacional de enfrentar as desigualdades educacionais, especialmente no campo da alfabetização de adultos. Esse período marca o fortalecimento de um eixo central de sua pedagogia: a defesa de uma educação que permita às camadas populares assumir a palavra e inserir-se criticamente na sociedade (Freire, 2024). É nesse

contexto que se consolidam princípios como diálogo, escuta e participação, que posteriormente se tornam estruturantes de sua reflexão pedagógica.

Sua trajetória também foi profundamente marcada pelo contexto político brasileiro. Após o golpe civil-militar de 1964, o educador foi preso e posteriormente exilado, período em que desenvolveu intensa circulação intelectual internacional e aprofundou a elaboração de sua pedagogia crítica. O retorno ao Brasil, em 1980, ocorreu no contexto da abertura política e da redemocratização do país. O próprio registra a intensidade desse momento ao afirmar que, após sua volta, percorreu grande parte do território nacional dialogando com professores, estudantes e movimentos sociais interessados em conhecer suas experiências educativas (Freire; Guimarães, 2022).

Nesse período, sua atuação passa também a se fortalecer no meio universitário brasileiro. Conforme registra Ana Maria Araújo Freire (2024), em 1º de setembro de 1980, Paulo Freire foi nomeado professor da Universidade Estadual de Campinas, junto ao Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação. Sua presença na universidade representou não apenas o reconhecimento acadêmico de sua trajetória intelectual, mas também a incorporação de sua reflexão pedagógica ao debate educacional que se desenvolvia naquele momento histórico no país.

Esse dado adquire significado particular para esta pesquisa, uma vez que o loci investigado se situa justamente no município de Campinas. Ao analisar práticas educativas e processos formativos desenvolvidos nesse território, esta dissertação dialoga com um espaço que também foi atravessado historicamente pela presença e pela circulação das ideias de Paulo Freire. Dessa forma, o diálogo com o autor não se estabelece apenas no plano teórico, mas também no plano histórico e territorial, pois o mesmo contexto urbano e educacional analisado neste estudo constituiu, em diferentes momentos, cenário de interlocução e debate de seu pensamento pedagógico.

Essa articulação entre teoria, território e história educacional contribui para compreender que os princípios freireanos de diálogo, participação e reconhecimento dos sujeitos não emergem de forma abstrata, mas se constroem em contextos concretos, atravessados por experiências institucionais, disputas políticas e práticas educativas situadas. Ao reconhecer essa dimensão histórica, torna-se possível

compreender o pensamento não apenas como um referencial teórico consolidado no campo educacional, mas também como parte de um processo mais amplo de construção de práticas pedagógicas democráticas no interior da sociedade brasileira.

Com base nesse percurso, torna-se possível compreender por que a formação de educadores, na perspectiva freireana, necessita ser concebida como um processo horizontal, em que educadores e educandos constroem coletivamente o conhecimento e se reconhecem como sujeitos históricos. Conforme Freitas e Forster (2016), a contribuição de Paulo Freire para a formação docente não se restringe a um método, mas a uma teoria educacional que compreende a educação como ato político, epistemológico e estético, orientado para a emancipação dos sujeitos.

A pedagogia freireana enfatiza a necessidade de que o educador se reconheça como sujeito em permanente processo de investigação de sua própria prática, compreendendo o ato de ensinar como um movimento contínuo de reflexão e problematização da realidade. Nesse sentido, a curiosidade ocupa lugar central na constituição da prática docente, pois é ela que impulsiona o educador a questionar, investigar e produzir conhecimento a partir das experiências vividas no cotidiano escolar. Ressalta-se, assim, que “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão” (Freire 2023, p. 85).

A partir dessa compreensão, o processo educativo aproxima-se de uma prática investigativa e crítica, na qual o conhecimento se constrói no diálogo entre sujeitos e realidade social. Nessa perspectiva, ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos previamente estabelecidos, mas implica criar condições para que professores e estudantes investiguem o mundo e produzam conhecimentos de forma reflexiva. Assim, a formação docente passa a exigir um movimento contínuo de reflexão sobre a prática, permitindo que o professor recrie sua atuação pedagógica por meio do diálogo e da construção coletiva de saberes (Freitas; Forster, 2016).

Seu pensamento permanece atual por apresentar uma pedagogia orientada para a formação da consciência crítica e para a participação ativa dos sujeitos na transformação da realidade. Em sua análise da educação brasileira, o autor denuncia que a escola frequentemente se estrutura em práticas baseadas na memorização e na repetição de conteúdos, pouco estimulando a investigação e o pensamento crítico dos estudantes. Como afirma Freire (2025, p. 125), “nada ou quase nada existe em

nossa educação que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos 'achados' o que implicaria o desenvolvimento da consciência transitivo-crítica”

Ao privilegiar a palavra memorizada e desvinculada da experiência concreta, a escola tende a reforçar uma consciência ingênua, distante da análise crítica da realidade social.

Essa crítica se articula diretamente com a defesa de uma educação democrática fundada no diálogo, na investigação e na participação ativa dos educandos. Como observa:

À nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, está intimamente ligada à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática. (Freire, 2025, p. 126).

Nesse horizonte, a educação assume caráter profundamente ético e político, pois se fundamenta na crença no potencial humano de compreender e transformar o mundo. Como destaca o autor: “A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 2025, p. 127). Ao reconhecer os educandos como sujeitos capazes de discutir os problemas de seu tempo e de sua sociedade, a pedagogia freireana reafirma a educação como prática de liberdade e como caminho para a construção de uma democracia substantiva.

Essa compreensão dialoga diretamente com os fundamentos da educação patrimonial, especialmente quando esta é concebida como prática educativa que articula memória, território e participação social. Ao refletir sobre os processos educativos vinculados ao patrimônio cultural, Tolentino (2022) destaca que tais práticas precisam ser construídas de forma coletiva e dialógica, respeitando os saberes dos educandos e as referências culturais de suas comunidades.

Essa perspectiva encontra respaldo na concepção freireana de educação, que compreende o conhecimento como resultado de um processo de interação entre sujeitos, experiências e realidade social. Nesse sentido: “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2023, p. 24). Quando essa compreensão é aplicada ao campo da Educação Patrimonial, abre-se espaço para práticas pedagógicas que valorizam a memória

social, o território e as experiências culturais das comunidades, reconhecendo estudantes e grupos locais como sujeitos ativos na produção de sentidos sobre o patrimônio e sobre a história coletiva.

A pedagogia da escuta ocupa lugar privilegiado nesse contexto, pois representa uma dimensão essencial da prática educativa democrática defendida por Paulo Freire. Escutar, para o autor, não é uma atitude passiva, mas um exercício ético e político que reconhece os educandos como sujeitos de conhecimento e participantes ativos do processo educativo. Nesse sentido, afirma que “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (Freire, 2023, p. 111). Ao valorizar a escuta como elemento constitutivo do diálogo pedagógico, o processo educativo deixa de se organizar em torno de relações verticalizadas e passa a construir espaços de participação, respeito e reconhecimento das experiências culturais dos sujeitos.

Essa concepção encontra expressão mais ampla na defesa freireana de uma educação fundada no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Como afirma o autor:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. (Freire, 2023, p. 113).

Ao refletir sobre o sentido da escuta no processo educativo, também alerta para os limites de uma prática docente que privilegia apenas a fala do educador. Segundo ele, “é preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter esquecido” (Freire, 2023, p. 114). Assim, a pedagogia da escuta reafirma a educação como espaço de encontro entre sujeitos que aprendem uns com os outros, fortalecendo relações pedagógicas baseadas no diálogo, na participação e no reconhecimento da dignidade das experiências humanas.

A Educação Patrimonial, quando compreendida em diálogo com a pedagogia freireana, assume um caráter crítico e participativo, pois envolve sujeitos, memórias e

disputas simbólicas presentes na construção das narrativas sobre o patrimônio cultural. Nesse sentido, Tolentino (2022) afirma

Portanto, atuar com o patrimônio e, conseqüentemente, com a educação patrimonial implica estar inserido no campo dos conflitos inerentes à conformação das memórias coletivas e das disputas nelas envolvidas entre os diferentes sujeitos e grupos sociais. Para isso, os projetos educativos não podem se furtar de desmascarar e refletir sobre as ideologias subjacentes aos patrimônios culturais eleitos, na maior parte das vezes, pelo poder público ou por seus agentes. O favorecimento de relações afetivas para com o patrimônio cultural é essencial para sua apropriação, na medida em que as referências culturais estão ligadas à conformação de nossas identidades e permeiam as relações que construímos com o lugar onde vivemos. (Tolentino, 2022, p. 112)

A partir dessa perspectiva, a Educação Patrimonial pode ser compreendida como um processo educativo que ultrapassa a simples transmissão de informações sobre bens culturais. Trata-se de uma prática pedagógica que envolve reflexão crítica sobre as memórias coletivas, os processos de seleção do patrimônio e as relações de poder que atravessam essas escolhas. Ao valorizar as experiências culturais dos sujeitos e suas relações com o território, os processos educativos vinculados ao patrimônio contribuem para fortalecer vínculos de pertencimento e para ampliar a participação social na interpretação e na valorização das referências culturais.

A Educação Patrimonial também encontra respaldo nas diretrizes institucionais estabelecidas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). A Portaria nº 137, de 28 de abril de 2016, que institui as diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do IPHAN e das Casas do Patrimônio, reconhece a centralidade desse campo no processo educativo e orienta sua inserção nas práticas pedagógicas. Nesse marco normativo, a Educação Patrimonial é compreendida não apenas como uma ação complementar, mas como dimensão estruturante dos processos formativos, especialmente ao promover o diálogo entre memória, cultura e educação. Entre os princípios estabelecidos no documento, destaca-se a compreensão do patrimônio cultural como elemento transversal no currículo escolar, capaz de dialogar com diferentes áreas do conhecimento e promover abordagens interdisciplinares, como explicita o próprio documento ao afirmar que a Educação Patrimonial deve “considerar o patrimônio cultural como tema transversal e interdisciplinar” (IPHAN, 2016, Art. 3º, VIII).

Essa diretriz reforça a compreensão de que a Educação Patrimonial não deve ser tratada como conteúdo isolado, mas como eixo articulador de práticas educativas que conectam história, memória, território e identidade cultural. Ao assumir caráter transversal, o patrimônio cultural amplia as possibilidades de diálogo entre diferentes saberes e favorece abordagens pedagógicas que aproximam os estudantes de suas próprias referências culturais e das histórias presentes em seus territórios.

A compreensão do patrimônio cultural também se amplia quando considerada em sua relação com as condições concretas de vida das populações e com os direitos sociais que estruturam a vida nas cidades. Nesse sentido, Tolentino (2022, p. 113) observa que “o patrimônio cultural também está relacionado a outras [dimensões] que garantem o efetivo direito à cidade e a uma cidadania plena, como direitos humanos, saúde, habitação, saneamento básico, infraestrutura urbana, lazer etc.”.

A partir dessa perspectiva, os processos educativos vinculados ao patrimônio cultural podem assumir papel significativo na formação cidadã e na construção de vínculos entre escola, comunidade e território. Projetos que articulam o patrimônio local às práticas educativas, como rodas de conversa com moradores antigos, visitas guiadas por espaços de memória, produção de narrativas sobre objetos familiares e mapeamento afetivo dos territórios, possibilitam que estudantes reconheçam o patrimônio como parte de sua experiência social e cultural. Tais práticas favorecem a construção de significados sobre a história coletiva e fortalecem o sentimento de pertencimento ao lugar onde vivem, ampliando a compreensão do patrimônio como elemento constitutivo da vida social e das identidades culturais.

Dessa forma, a pedagogia da escuta proposta por Freire constitui um alicerce ético para pensar a inovação educacional e a avaliação institucional como práticas emancipatórias, reconhecendo o diálogo, a participação e o reconhecimento das experiências dos sujeitos como elementos centrais do processo educativo. Ao articular escuta, memória, território e participação social, a educação patrimonial contribui para a formação de sujeitos críticos e socialmente engajados.

As reflexões apresentadas nesta seção servem de base para a análise, nos capítulos seguintes, de como os processos de avaliação institucional podem desencadear inovação educacional e fortalecer uma cultura de paz nas escolas públicas municipais de Campinas, articulando os referenciais freireanos às práticas de Educação Patrimonial discutidas anteriormente.

3.4. CULTURA DE PAZ COMO PROJETO ÉTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA PÚBLICA

A construção de uma cultura de paz no contexto educacional demanda uma compreensão ampla, crítica e profundamente comprometida com a justiça social. Ao tomarmos como base teórica a obra de Xesús R. Jares, *Educar para a paz em tempos difíceis* (2007), compreendemos que a educação para a paz não se trata de uma proposta acessória ou circunstancial, mas de um compromisso estrutural que deve atravessar as práticas pedagógicas, os currículos escolares e os projetos coletivos de formação humana.

Embora publicada há mais de duas décadas, a obra de Jares permanece atual e pertinente, na medida em que os desafios que ela aborda, como a violência estrutural, a negação dos direitos humanos e a fragilidade das democracias, ainda se mantêm como obstáculos reais à consolidação de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Tal persistência histórica, que atravessa séculos de lutas por justiça e equidade, é também uma marca profunda do campo educacional, especialmente quando se trata da escola pública, concebida historicamente como espaço destinado à educação dos desprivilegiados. Os problemas da violência escolar, muitas vezes interpretados como desvios individuais ou rupturas recentes, precisam ser compreendidos como expressão de um projeto histórico excludente, sustentado pela negligência estrutural do poder público diante das necessidades das populações mais vulneráveis.

Nesse sentido, compreender a escola pública apenas como um lugar de instrução seria reduzir sua potência histórica e social: trata-se de um espaço profundamente marcado pelas relações, pelas tensões e pelas contradições da vida coletiva. Como destacam Araújo et al. (2021), a escola deve ser entendida para além de um espaço puramente instrucional, rompendo com modelos que a reduzem a normas rígidas e funções meramente burocráticas, e afirmando-se como espaço social vivo, no qual se tecem experiências, vínculos e possibilidades de transformação. Assumir essa perspectiva implica reconhecer que a escola pública não

é apenas cenário da violência social que nela reverbera, mas também território de reinvenção, resistência e construção de justiça social, sobretudo quando ancorada em práticas pedagógicas comprometidas com a democracia, a equidade e a dignidade humana.

A omissão do Estado na garantia de uma educação de qualidade⁶ para todos, sobretudo nas periferias urbanas, perpetua desigualdades sociais e simbólicas que atravessam gerações. Como nos adverte Romaneli (1978), a evolução do sistema educacional, a expansão do ensino e os rumos que esta tomou só podem ser compreendidos a partir da realidade concreta criada pela herança cultural, evolução econômica e estruturação do poder político.

É justamente essa herança, marcada por interesses seletivos e pela exclusão sistemática, que ainda se manifesta nas disputas atuais em torno da dignidade humana, da participação coletiva e do respeito às diferenças. Assim, a cultura de paz, mais do que uma proposta pedagógica, torna-se uma exigência histórica diante de um cenário que insiste em negar a cidadania plena aos que sempre estiveram à margem dos projetos hegemônicos de nação e educação.

Com isso, compreender a educação para a paz a partir de Jares (2007) permite iluminar essas lutas históricas, deslocando o foco das soluções pacificadoras para a justiça ativa como fundamento da convivência. Desde a epígrafe da edição brasileira, Jares deixa evidente a centralidade da justiça na construção da paz

A luta pela paz, que não significa a luta pela abolição nem sequer pela negação dos conflitos, e sim a confrontação justa, crítica dos mesmos e a busca de soluções corretas para eles, é uma exigência imperiosa de nossa época. No entanto, a paz não precede a justiça. Por isso, a melhor maneira de falar de paz é fazer justiça. (Jares, 2007, p. 32)

Ao afirmar que a paz depende da justiça, Jares aponta para a necessidade de que as instituições sociais, especialmente a escola, se comprometam com práticas

⁶ Conforme a Organização das Nações Unidas (ONU), a omissão do Estado na garantia de uma educação de qualidade para todos configura violação de direitos humanos. De acordo com a Relatoria Especial da ONU para o Direito à Educação, o Estado tem o dever de assegurar a disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade do ensino, o que inclui infraestrutura adequada, professores qualificados, currículo relevante e ambientes de aprendizagem seguros. A ONU enfatiza que “aumentar o acesso sem garantir a qualidade dos professores, dos currículos e das escolas não vai melhorar nossas sociedades”, destacando que o direito à educação envolve mais do que a mera frequência escolar, exigindo qualidade e equidade nas oportunidades de aprendizagem. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2013).

que enfrentem as desigualdades de forma concreta. Nesse contexto, o sistema educacional, como espaço privilegiado de convivência e aprendizado, é convocado a assumir um papel decisivo na disseminação de uma cultura de paz e não violência.

Para o autor, o sistema educacional [...] deve fornecer os instrumentos necessários à aprendizagem de uma cultura de paz e não violência [...] com base na vivência das normas e valores da democracia (Jares, 2007), compreendida como o regime que garante direitos, mas que também exige deveres. Essa perspectiva leva à compreensão de que a escola pública não pode se eximir de sua responsabilidade ética diante das desigualdades, sendo convocada a constituir-se como espaço de resistência, participação e construção de alternativas.

A proposta de educação para a paz apresentada por Jares (2007) é sustentada por múltiplos legados históricos e filosóficos, como a Escola Nova, movimento pedagógico que emergiu no início do século XX. Esse movimento introduziu uma pedagogia humanista renovadora, em resposta à devastação moral e social provocada pela Primeira Guerra Mundial (1914–1918) (Jares, 2007).

A esse legado soma-se a criação da UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em 1945, no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial (1939–1945), com o objetivo de promover a educação para a compreensão internacional e para os direitos humanos, incentivando a valorização das contribuições de cada nação ao patrimônio comum da humanidade (Jares, 2007). Esse movimento internacional amplia o campo de ação da educação para a paz, conferindo-lhe uma dimensão global e intercultural.

Nos anos 1960, surge uma nova disciplina denominada Pesquisa para a Paz, cujas repercussões se manifestam especialmente no plano conceitual, ao revisar e reformular a própria ideia de paz. Como aponta Jares (2007), suas repercussões ocorrem especialmente no plano conceitual, ao revisar e reformar o próprio conceito de paz. Esses marcos internacionais se articulam com as contribuições latino-americanas, sobretudo com a pedagogia freireana desenvolvida a partir da mesma década, que radicaliza o compromisso com a transformação da realidade social por meio de uma educação crítica, dialógica e emancipadora.

De acordo com Jares (2007), as contribuições oriundas da Pesquisa para a Paz se expressam na concepção da educação como atividade política, na valorização dos métodos socioafetivos e participativos e na busca por coerência entre os fins e os

meios do processo educativo. Trata-se, portanto, de uma pedagogia engajada com a transformação social, que reconhece o conflito como elemento constitutivo da vida humana e aposta na sua resolução pacífica e criativa.

Outro legado incontornável na pedagogia da paz é o pensamento de Gandhi⁷, que propôs a ação não violenta como estratégia ética e política. Para Gandhi, a autonomia pessoal, a autossuficiência material e mental, e a integração entre corpo, intelecto, sensibilidade e espírito são condições essenciais para a liberdade. Como destaca Jares (2007), defendia a educação por meio do trabalho, a valorização da cultura e da língua materna, e a integração da escola com a comunidade.

A educação para a paz, conforme desenvolvida por Jares (2007), se ancora na noção de paz positiva, que não se restringe à ausência de guerra ou de violência física, mas inclui o combate às estruturas que produzem desigualdade, exclusão e injustiça. Como explica o autor:

A paz positiva não é somente a ausência de guerras, mas também a eliminação de todas as formas de violência, sejam elas estruturais, culturais ou diretas. Trata-se de construir condições de justiça, equidade e solidariedade que tornem possível uma convivência humana digna. (Jares, 2007, p. 31).

Essa compreensão da paz como justiça estrutural revela as permanências históricas de um modelo de sociedade que naturaliza a opressão como consequência inevitável de suas dinâmicas políticas e econômicas. Nessa perspectiva, a paz proposta por Jares dialoga profundamente com a práxis libertadora freireana, pois ambas reconhecem que a superação da violência, seja ela física, simbólica ou institucional, só é possível quando a educação assume um papel transformador, crítico e comprometido com a emancipação dos sujeitos e com a construção coletiva de um mundo mais justo.

Na escola pública, essas estruturas se concretizam em formas persistentes de precarização do ensino, negação do direito à aprendizagem significativa e exclusão

⁷ Mahatma Gandhi (1869–1948) foi um líder político indiano, formado em Direito, cuja atuação se destacou pela articulação singular entre ética, ação política e espiritualidade. Sua trajetória política teve início na África do Sul, a partir de 1893, onde permaneceu por cerca de vinte anos liderando campanhas contra a discriminação racial, e prosseguiu na Índia, no contexto da luta pela independência do domínio britânico, até seu assassinato em 30 de janeiro de 1948. Segundo Johan Galtung, a originalidade de Gandhi reside na integração entre o advogado, o “animal político” e o homem moral, combinação que fundamentou sua prática política baseada no *satyagraha* — a busca da Verdade por meio da ação no conflito — e na *ahimsa*, princípio da não-violência entendida como compromisso ético com todos os seres, expresso em pensamentos, palavras e ações (GALTUNG, 2003, p. 15–19).

simbólica dos sujeitos historicamente marginalizados, como as populações negras, indígenas e periféricas. Essa distinção entre violência direta e estrutural é fundamental.

No contexto de Campinas, loci desta pesquisa, tais formas de exclusão não são recentes; essas se expressam em práticas que se perpetuam ao longo da história da educação local, revelando um sistema escolar marcado por seletividade, desigualdades territoriais e ausência de pertencimento. A violência estrutural, nesse sentido, se inscreve no cotidiano das escolas públicas municipais como herança de um passado educacional excludente, cujas marcas ainda modelam as relações escolares e os sentidos atribuídos à escola pública.

Essa realidade torna ainda mais urgente a construção de alternativas educativas que, para além de reformulações pontuais, sejam capazes de tensionar as estruturas que sustentam essas formas de exclusão e instaurar novas possibilidades de convivência, escuta e justiça educacional. Nessa perspectiva, é essencial compreender a lógica da violência estrutural que atravessa as instituições, conforme destacado por Galtung (2003)

A violência estrutural [...] está arraigada à estrutura e manifesta-se como um poder desigual e, conseqüentemente, como oportunidades de vida distintas. [...] Acima de tudo, o poder de decisão sobre a distribuição dos recursos está desigualmente dividido. (Galtung, 2003, p. 183)

Essa definição amplia o entendimento da violência para além das manifestações físicas, permitindo reconhecer formas mais sutis, porém igualmente destrutivas, de opressão e injustiça. A partir dessa concepção, Jares (2007) identifica quatro tipos principais de violência: “a violência “clássica” (como guerras e homicídios), a pobreza e a privação material, a repressão e violação dos direitos humanos, e a alienação das necessidades superiores, como a dignidade, o sentido e a realização pessoal”.

Transpostas para o cotidiano escolar, essas violências assumem feições específicas, que vão desde a “violência física direta até expressões de violência estrutural, perceptíveis na organização hierárquica e burocrática das instituições, nas práticas curriculares descontextualizadas e nas formas de exclusão simbólica de culturas, histórias e saberes marginalizados” (Jares, 2007). Tais elementos evidenciam como a escola, longe de ser um espaço neutro, pode reproduzir

desigualdades históricas e reforçar estruturas opressoras, especialmente quando ignora os conflitos e as diversidades presentes em seu interior.

A Declaração de Sevilha sobre Violência (UNESCO, 1986), citada por Jares (2007), reforça a base científica de sua proposta, ao afirmar que “é cientificamente incorreto dizer que a guerra, ou qualquer outro comportamento violento, é geneticamente programado na natureza humana.” Essa premissa desmonta justificativas biológicas da violência e reafirma a centralidade da educação como espaço de transformação.

Educar para a paz, conforme Jares (2007), é um processo educativo contínuo e permanente, fundamentado nos princípios da paz positiva e na abordagem criativa dos conflitos. Trata-se de uma educação em valores que visa formar sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade desigual e violenta em que vivem, desenvolvendo atitudes éticas orientadas pela justiça, solidariedade, respeito, cooperação, autonomia e compromisso. Em contrapartida, essa proposta se opõe frontalmente à reprodução de valores como intolerância, discriminação, obediência cega, indiferença e conformismo, que sustentam a cultura da violência.

Nessa perspectiva, não se trata de reprimir a agressividade humana, mas de canalizá-la para práticas socialmente construtivas. Como afirma o autor, “educar para a paz não visa à educação para a inibição da agressividade – necessária para enfrentar a vida –, mas a sua afirmação e canalização para atividades socialmente úteis” (Jares, 2007). A educação para a paz, portanto, é também uma educação para a ação, comprometida com a formação de sujeitos críticos e combativos diante das múltiplas formas de opressão que atravessam suas experiências cotidianas.

Para Jares a transversalidade curricular⁸ é um dos pilares da proposta pedagógica. Isso significa que a educação para a paz não deve ser reduzida a eventos pontuais, campanhas comemorativas ou atividades isoladas, mas precisa estar integrada aos conteúdos, métodos e objetivos de todas as disciplinas, atravessando as etapas e projetos pedagógicos da escola. No entanto, a ausência histórica de um compromisso efetivo do Estado com a formação integral dos sujeitos revela-se nos

⁸ Para Jares (2007, p. 46), a transversalidade curricular refere-se à incorporação de determinados temas — como a educação para a paz — em todas as áreas do conhecimento e etapas do processo educativo, de modo a não se restringirem a conteúdos isolados. Trata-se de uma perspectiva que atravessa o currículo em sua totalidade, exigindo sua integração às práticas pedagógicas, às metodologias de ensino e à organização didática, de forma a constituir-se como princípio orientador da ação educativa.

currículos prescritivos⁹, muitas vezes distantes das realidades dos estudantes e alheios às vivências territoriais e culturais que compõem a identidade de crianças e jovens das classes populares.

É nesse ponto que a articulação com a educação patrimonial se torna fundamental: ao valorizar os territórios, memórias e expressões culturais dos sujeitos escolares, fortalece-se o sentimento de pertencimento, condição indispensável para o desenvolvimento de uma cultura de paz efetiva e enraizada no cotidiano. Tal perspectiva encontra ressonância no pensamento de Paulo Freire, ao reconhecer que a prática educativa deve partir da realidade concreta dos sujeitos, de seus modos de vida, de suas experiências e de seus saberes, historicamente constituídos.

Essa articulação se torna ainda mais urgente quando observamos que temas como a cultura de paz, os direitos humanos, o combate ao racismo e a valorização das memórias silenciadas permanecem à margem da escola pública, não por incapacidade docente, mas por uma tradição estrutural que desvaloriza o saber que emerge da experiência dos oprimidos. Nessa direção, consegue problematizar a distância histórica entre escola e realidade social dos educandos, defendendo uma educação comprometida com a superação das desigualdades e com o reconhecimento dos sujeitos como protagonistas de sua própria história.

Ao discutir a necessária aproximação entre educador e educando, explicita que essa relação não se reduz a uma proximidade física ou geográfica, mas exige uma adesão ética, política e pedagógica à realidade vivida pelos sujeitos:

Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. [...] O fundamental é a minha decisão ético-política, minha vontade nada piegas de intervir no mundo [...] diminuo a distância entre mim e a dureza de vida dos explorados [...] na medida em que os ajudo a aprender [...] com vistas à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas à sua imobilização (Freire, 2023, p. 135).

Essa compreensão reforça que a valorização das memórias, dos territórios e das culturas locais — eixo central da educação patrimonial — não se configura apenas como estratégia didática, mas como posicionamento ético-político que reconhece o

⁹ “O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e de mais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas. (Sacristán, 2000, p. 109)

direito dos sujeitos de serem, de existirem e de produzirem conhecimento a partir de suas próprias realidades.

As propostas didáticas de Jares são múltiplas e dialogam profundamente com práticas de educação patrimonial, como as visitas a museus e centros de memória, a realização de estudos comparados entre civilizações, a valorização das culturas locais e a integração da escola com o território. Tais práticas, muitas vezes tratadas como complementares no cotidiano escolar, possuem um potente caráter reparador quando compreendidas como instrumentos para o reconhecimento e a valorização de memórias historicamente apagadas.

Ao propor atividades que resgatem os patrimônios materiais e imateriais das comunidades, essas ações contribuem para a reconstrução da dignidade dos sujeitos e para a ressignificação de suas experiências. No caso da escola pública brasileira, marcada por um passado de negação da cultura popular e do saber tradicional, a inserção dessas práticas representa um enfrentamento à lógica colonialista que ainda estrutura muitos currículos. Articulada à educação patrimonial, a pedagogia da paz deixa de ser apenas uma proposta ética e passa a ser uma estratégia política de reencantamento do território, de fortalecimento da identidade coletiva e de produção de justiça simbólica.

A metodologia proposta é de base socioafetiva, integrando intelecto e experiência, com ênfase na vivência concreta, na participação ativa e na reflexão crítica. Como destaca Jares (2007), essa abordagem valoriza o desenvolvimento conjunto da intuição e do raciocínio, promovendo nos alunos uma compreensão ampliada de si mesmos e dos outros, por meio de experiências reais e análise compartilhada. Essa integração entre cognição e afeto é, historicamente, uma das dimensões negligenciadas pela pedagogia tradicional, sobretudo na escola pública, onde a experiência concreta do sujeito é frequentemente desconsiderada em nome de conteúdos abstratos e normativos. A avaliação, por sua vez, deve ser qualitativa, formativa e dialógica, compreendida como um momento educativo em si mesma (Jares, 2007).

Essa concepção confronta diretamente a lógica avaliativa tradicional, historicamente construída para classificar, hierarquizar e excluir. Ao longo do tempo, os instrumentos de avaliação escolar foram mobilizados como tecnologias de poder, muitas vezes ocultas sob o véu da neutralidade, que contribuíram para a exclusão

simbólica e material de sujeitos oriundos das camadas populares, das comunidades marginalizadas e das culturas subalternizadas. As técnicas freinetianas, como as bibliotecas de sala, planos de trabalho e reuniões cooperativas, são valorizadas por seu potencial de fomentar a autonomia, a corresponsabilidade e a gestão democrática da sala de aula (Jares, 2007). Ao incorporar essas práticas, a avaliação deixa de ser um fim em si e passa a ser uma experiência formativa coletiva, coerente com o princípio de justiça cognitiva e com os fundamentos éticos da cultura de paz. Articuladas à educação patrimonial, essas práticas ampliam a escuta dos saberes populares e legitimam as múltiplas formas de expressão dos sujeitos escolares, favorecendo o reconhecimento de identidades historicamente excluídas.

A dimensão da esperança, frequentemente marginalizada nas propostas pedagógicas tradicionais, assume papel central na educação para a paz. Para Jares (2007), a esperança é uma necessidade vital, o pão da vida, e como tal é parte da mais pura essência da natureza dos seres humanos. Contudo, a história da educação brasileira revela que à população empobrecida sempre foi negado o direito de sonhar. A escola pública, pensada para os desprivilegiados, tem sido muitas vezes o espaço em que a esperança é silenciada, substituída por uma lógica de sobrevivência, contenção e conformismo. A negação do desejo, da imaginação e da utopia como partes legítimas do processo formativo é uma das expressões mais perversas da violência simbólica presente no cotidiano escolar.

Em diálogo com Ernst Bloch, Jares (2007), afirma que o ser humano tem uma natureza de caráter utópica, como realidade inconclusa sujeita a uma contínua transformação, ou seja, marcada pela inconclusão e pela busca por tempos melhores. A educação, nesse contexto, é apresentada como processo de futuro, carregado de sentido e de possibilidades, o que exige de educadores e educadoras o compromisso ético de nutrir a esperança. Mais do que um sentimento, a esperança torna-se uma prática político-pedagógica. É ela que sustenta o vínculo entre passado, presente e futuro, especialmente quando resgatamos memórias, reconstruímos identidades e reafirmamos o pertencimento coletivo por meio da educação patrimonial.

Nas escolas, educar para a esperança é também um ato de resistência contra os discursos que naturalizam a exclusão, individualizam os fracassos e interditam os futuros. Nesse sentido, a esperança se converte em força mobilizadora, que impulsiona práticas educativas voltadas à justiça histórica e à valorização dos sujeitos.

Está ligada ao otimismo e, nesse sentido, facilita uma convivência positiva, com efeito benéfico para a autoestima, individual e coletiva, e como antídoto diante da passividade e do conformismo, duas circunstâncias claramente prejudiciais às pessoas e à convivência. Assim, educar para a paz é, também, educar para acreditar no futuro, na reparação dos silêncios históricos e na construção de uma escola que não apenas ensina, mas transforma.

As propostas didáticas de Jares (2007) são múltiplas e dialogam profundamente com práticas de educação patrimonial, como as visitas a museus e centros de memória, a realização de estudos comparados entre civilizações, a valorização das culturas locais e a integração da escola com o território. Tais práticas, muitas vezes tratadas como complementares no cotidiano escolar, possuem um potente caráter reparador quando compreendidas como instrumentos para o reconhecimento e a valorização de memórias historicamente apagadas. Ao propor atividades que resgatem os patrimônios materiais e imateriais das comunidades, essas ações contribuem para a reconstrução da dignidade dos sujeitos e para a ressignificação de suas experiências.

Mais do que conteúdos isolados, essas práticas representam experiências formativas, que possibilitam a construção do pertencimento, da empatia e da valorização da diversidade. No caso da escola pública brasileira, marcada por um passado de negação da cultura popular e do saber tradicional, a inserção dessas práticas representa um enfrentamento à lógica colonialista que ainda estrutura muitos currículos. São caminhos viáveis e necessários para a promoção de uma cultura de paz baseada no reconhecimento do outro e no respeito às diferentes formas de existência. Nesse cenário, articulada à educação patrimonial, a pedagogia da paz deixa de ser apenas uma proposta ética e passa a ser uma estratégia política de (re)encantamento do território, de fortalecimento da identidade coletiva e de produção de justiça simbólica.

A partir dessa perspectiva integrada, a articulação entre a educação para a paz e a educação patrimonial, proposta nesta pesquisa, se mostra coerente com os princípios de Jares. Ambas as abordagens reivindicam uma pedagogia crítica, comprometida com a transformação da realidade e com a formação integral dos sujeitos. Ambas valorizam a memória, o território, a identidade e a justiça como elementos estruturantes da ação educativa. E ambas se colocam como alternativas

éticas frente às múltiplas formas de violência que ainda atravessam o cotidiano escolar.

Compreender a cultura de paz sob a ótica de Jares, portanto, é reconhecer que a paz não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo de construção coletiva. É afirmar que a escola, longe de ser um espaço neutro, é palco de disputas simbólicas, ideológicas e políticas, e que seu compromisso com a paz implica uma ação consciente, intencional e transformadora. É neste horizonte que esta pesquisa se inscreve, ao propor a educação patrimonial como via de reconstrução do pertencimento e de ressignificação dos vínculos, reafirmando o papel da escola pública como espaço de esperança, justiça e convivência democrática.

Dessa maneira, pensar a cultura de paz a partir das contribuições de Xesús R. Jares (2007) é reconhecer que a escola pública brasileira, marcada por heranças excludentes e desigualdades estruturais, precisa ser ressignificada como espaço de convivência, justiça e pertencimento. A violência, entendida em sua complexidade, direta, estrutural e simbólica, exige respostas educativas comprometidas com a escuta dos sujeitos, a valorização das identidades, o respeito às diferenças e a reconstrução coletiva do sentido de estar no mundo.

Por fim, ao integrar a educação patrimonial à formação para a paz, estabelece-se um horizonte pedagógico que não apenas denuncia as marcas do passado, mas que também se compromete com a reparação simbólica, a memória viva e a afirmação das vozes historicamente silenciadas. A esperança, nesse contexto, não é apenas uma dimensão afetiva, mas uma escolha ética e política. Em tempos difíceis, educar para a paz é um gesto de coragem e de reinvenção da escola como lugar possível de reconstrução do comum.

CAPÍTULO 4: VOZES E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES

Escutar... significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (Freire, 2023, p. 117)

Toda investigação que se propõe humanizadora nasce da escuta. Escutar significa reconhecer que o conhecimento não se encerra no pesquisador, mas se constrói e se reinventa no diálogo com aqueles que vivem a realidade investigada. Inspirada na pedagogia freireana, esta etapa da pesquisa parte do princípio de que a palavra dos sujeitos constitui um lugar legítimo de saber, experiência e reflexão sobre o mundo vivido.

Reconhecer e analisar a reverberação das vozes de professores e gestores participantes desta investigação constitui contribuição fundamental para a compreensão do fenômeno estudado. A pesquisa não parte do pressuposto de que o investigador concede voz aos sujeitos, uma vez que professores e gestores já possuem suas próprias formas de expressão e interpretação da realidade escolar. O papel do pesquisador consiste em escutar, organizar e interpretar essas narrativas no interior do processo analítico, buscando compreender os sentidos que os sujeitos atribuem às experiências vividas no cotidiano da escola. Mais do que registrar opiniões ou descrever práticas escolares, a análise procura apreender as percepções, os desafios e as possibilidades que emergem da prática educativa e que se manifestam nas narrativas produzidas pelos próprios participantes da pesquisa.

Paulo Freire (2023, p. 119) afirma que

A falta de humildade, expressa na arrogância e na falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra, de uma raça sobre a outra, de um gênero sobre o outro, de uma classe ou de uma cultura sobre a outra, é uma transgressão da vocação humana do Ser Mais.

Essa reflexão orienta a perspectiva analítica adotada neste capítulo, como a investigação parte do reconhecimento de que a produção do conhecimento exige uma postura de abertura e respeito diante das experiências e narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa. Assim, a análise dos dados não é compreendida apenas como procedimento técnico de organização de informações, mas como exercício

crítico de interpretação da realidade. Analisar, nesse contexto, significa dialogar com as experiências narradas, revisitar o dito e o não dito e buscar compreender, nas falas dos participantes, os elementos que revelam tanto as tensões quanto as possibilidades presentes no cotidiano escolar.

A análise das entrevistas assume, portanto, caráter dialógico, interpretativo e situado, reconhecendo que a produção de conhecimento ocorre no encontro entre pesquisadora e participantes, mediado pelo contexto histórico e social em que estão inseridos. Nessa perspectiva, o diálogo não se configura apenas como método de investigação, mas como fundamento ético e ontológico das relações humanas e educativas. Como afirma Paulo Freire (2025, p. 143), “O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não mero e permanente objeto.” Tal compreensão reforça a necessidade de reconhecer os participantes da pesquisa como sujeitos históricos, portadores de experiências, saberes e interpretações construídas nas relações estabelecidas com o território e com a realidade social em que vivem.

É nesse ponto que a reflexão de Jares aprofunda e amplia a perspectiva freireana ao situar o diálogo como condição indispensável da convivência

Junto com o respeito e os direitos e deveres que encarnam os direitos humanos, o diálogo é outro dos conteúdos essenciais da pedagogia da convivência. Não há possibilidade de convivência sem diálogo. As pessoas crescem e se humanizam graças à linguagem e ao diálogo. Conviver uns com os outros é um contínuo exercício de diálogo. (Jares, 2008, p. 32).

Ao articular diálogo, convivência e humanização, Jares (2008) permite compreender que a escuta, defendida por Freire, não se limita ao campo metodológico da pesquisa, mas se insere em um projeto mais amplo de construção de relações sociais pautadas no respeito, na alteridade e na cultura de paz. Desse modo, escutar e dialogar tornam-se práticas indissociáveis, tanto no processo educativo quanto no processo investigativo.

Nesse sentido, a interpretação dos dados buscou compreender criticamente os sentidos presentes nas narrativas dos participantes, considerando tanto os conteúdos manifestos quanto os significados implícitos presentes nas falas, conforme propõe a análise de conteúdo ao distinguir os níveis explícitos e latentes da comunicação.

Em consonância com a perspectiva freiriana, compreender a realidade escolar implica reconhecer que a análise constitui também um exercício ético e político. Ao revisar as falas dos participantes, fragmentá-las e reorganizá-las em categorias analíticas, busca-se não apenas interpretar dados, mas compreender as múltiplas dimensões que atravessam a experiência escolar.

Nessa direção, a articulação com a educação patrimonial amplia o horizonte interpretativo, ao evidenciar que a construção de sentidos no espaço escolar está profundamente vinculada às experiências de pertencimento e às relações que os sujeitos estabelecem com o mundo que os cerca. Demarchi e Scifoni (2025), destacam que o patrimônio vivido pelos diversos grupos sociais é aquele ordinário que compõe a dimensão cotidiana da vida. É um patrimônio que contribui para a partilha da experiência comum em que o sujeito se liga a uma história coletiva.

Assim, o presente capítulo se constitui como espaço de escuta e interpretação das vozes de professores e gestores que atuam nas escolas públicas municipais de Campinas. A partir da análise das entrevistas, busca-se compreender como esses sujeitos percebem o fenômeno da violência escolar, quais estratégias mobilizam para enfrentá-lo e de que maneira a avaliação institucional, articulada às práticas pedagógicas, em especial à educação patrimonial, pode contribuir para a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar.

4.1 Categorização

A análise das entrevistas exigiu um movimento interpretativo que ultrapassasse a simples organização temática das falas dos participantes. Inspirada na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) e articulada à perspectiva interpretativa de Chizzotti (2014), esta etapa da pesquisa buscou identificar, nas narrativas de professores e gestores, os principais núcleos de sentido relacionados ao fenômeno da violência escolar, às estratégias institucionais de enfrentamento e às possibilidades de construção de práticas pedagógicas voltadas à cultura de paz.

Nesse percurso, a categorização constituiu importante procedimento metodológico para organizar o material empírico e permitir a construção de relações interpretativas entre os diferentes temas emergentes nas entrevistas. O processo analítico foi desenvolvido em dois movimentos complementares: inicialmente, realizou-se a codificação e a identificação das categorias emergentes presentes nas narrativas; posteriormente, essas categorias foram reorganizadas em eixos analíticos mais amplos, capazes de orientar a interpretação dos dados e estruturar a discussão apresentada neste capítulo.

4.1.1 Codificação e categorização do material

A partir desse movimento analítico, foi possível estruturar as categorias que orientam a discussão apresentada neste capítulo. Essas categorias correspondem aos principais núcleos de sentido identificados nas narrativas dos participantes e permitem compreender como professores e gestores interpretam o fenômeno da violência escolar, bem como as possibilidades de construção de práticas pedagógicas voltadas à promoção de uma cultura de paz nas escolas públicas municipais de Campinas.

O Quadro 7 apresenta a síntese das categorias emergentes identificadas na análise de conteúdo das entrevistas, organizadas em diálogo com as 10 perguntas que compõem o roteiro de investigação.

Quadro 7 – Síntese das categorias emergentes da análise de conteúdo das entrevistas

Pergunta	Fenômeno central	Principais categorias identificadas
1	Violência escolar	conflitos entre alunos; violência simbólica; violência institucional; influência do contexto familiar

Pergunta	Fenômeno central	Principais categorias identificadas
2	Dinâmicas da violência escolar	rivalidades entre estudantes; limitações institucionais; conflitos escola-família; vulnerabilidade social
3	Prevenção da violência escolar	mediação de conflitos; projetos de convivência; diálogo com famílias; educação em direitos humanos
4	Participação comunitária	participação estudantil; gestão participativa; diálogo escola-família; mobilização comunitária
5	Avaliação institucional participativa	diagnóstico institucional; monitoramento da convivência; escuta da comunidade escolar
6	Inovação educacional	práticas restaurativas; projetos pedagógicos de convivência; educação antirracista; educação patrimonial
7	Avaliação institucional e inovação	reflexão pedagógica; reorganização institucional; participação da comunidade escolar
8	Educação patrimonial	memória coletiva; identidade cultural; pertencimento; valorização do território
9	Políticas públicas	fragilidade da rede intersetorial; burocratização das políticas; segurança escolar
10	Complexidade da violência escolar	influência familiar; desafios institucionais; importância da pesquisa; necessidade de diálogo comunitário

Fonte: elaboração própria com base na análise de conteúdo das entrevistas (Bardin, 1977; Chizzotti, 2014).

O quadro apresentado sintetiza o processo de organização analítica das entrevistas, evidenciando as principais categorias emergentes identificadas a partir da codificação das narrativas de professores e gestores participantes da pesquisa. Essas categorias não representam compartimentos isolados de análise, mas sim núcleos de sentido que emergem das experiências relatadas pelos sujeitos e permitem compreender, de forma articulada, as diferentes dimensões que atravessam o fenômeno da violência escolar no cotidiano das escolas investigadas.

Nesse estágio da análise, os resultados obtidos a partir da codificação, expressos na recorrência dos temas e na organização categorial, ainda se apresentam como dados iniciais do processo interpretativo, uma vez que, conforme assinala Bardin (1977), os resultados obtidos após a realização dos escrutínios e da codificação (frequências absolutas ou relativas), constituem dados 'brutos'.

A partir da codificação inicial do material empírico, apresentada no Quadro 7, foi realizado um segundo movimento analítico, orientado pelo reagrupamento das categorias emergentes em núcleos de sentido mais amplos. Esse procedimento permitiu articular categorias que, embora apresentadas de forma fragmentada no processo de codificação, revelavam proximidade temática e convergência interpretativa nas narrativas dos participantes.

Esse movimento de reorganização evidencia que a análise não se encerra na classificação dos dados, mas exige um trabalho interpretativo que permita estabelecer relações, cruzamentos e inferências entre os elementos identificados.

Para se estabelecer esta correspondência, é necessário 'trabalhar' os resultados... percentagem de implicações em função das origens... cruzamento da origem e da resposta à pergunta... cruzamento do grau de estranheza (ou da origem) com o número médio de elementos descritivos de sentimentos expressos. (Bardin, 1977, p. 70)

Para fins de aprofundamento analítico, optou-se pela seleção de categorias que apresentaram maior recorrência nas falas dos professores e gestores, bem como maior potencial de articulação com o problema de pesquisa e com o referencial teórico adotado. Tal escolha visou superar o nível descritivo da análise de conteúdo, possibilitando a construção de uma leitura interpretativa mais densa do fenômeno

investigado, em consonância com a proposta de Bardin (1977), ao compreender a análise como um processo que ultrapassa a descrição das mensagens e busca apreender os sentidos presentes nas comunicações. Nesse sentido, o tratamento dos dados implicou não apenas identificar frequências ou recorrências, mas compreender como os sentidos se distribuem e se relacionam no interior das narrativas analisadas.

Tal perspectiva pode ser compreendida à luz da proposta de Bardin (1977), ao indicar a necessidade de analisar a repartição dos sentimentos expressos, em função das categorias de origem, bem como a construção de relações interpretativas mais complexas, como a elaboração de indicadores, a exemplo do “coeficiente de ambivalência”, que permitem apreender a densidade e a complexidade dos significados presentes no material empírico.

A reorganização das categorias emergentes em eixos analíticos mais amplos permitiu avançar do nível inicial de codificação para uma compreensão interpretativa mais integrada do fenômeno investigado. Esse movimento tornou possível identificar relações entre violência escolar, práticas institucionais, avaliação participativa, inovação educacional, educação patrimonial e políticas públicas, evidenciando a complexidade das experiências narradas pelos participantes.

A partir desse percurso metodológico, a seção seguinte apresenta a progressão analítica construída ao longo da investigação, explicitando como os eixos interpretativos foram organizados para orientar a análise das narrativas de professores e gestores.

4.1.2 Progressão analítica da Pesquisa

O processo de categorização das entrevistas permitiu identificar não apenas temas recorrentes nas narrativas dos participantes, mas também um movimento analítico progressivo no interior da própria investigação. As categorias emergentes evidenciaram relações entre diagnóstico da violência escolar, estratégias institucionais de enfrentamento, avaliação institucional, inovação educacional, educação patrimonial e políticas públicas, revelando diferentes níveis de compreensão do fenômeno investigado.

A partir dessa organização interpretativa, o capítulo foi estruturado em cinco eixos analíticos que expressam o percurso construído ao longo da análise das

entrevistas. Tal progressão parte da compreensão das manifestações da violência escolar no cotidiano das escolas e avança gradualmente para a discussão das possibilidades pedagógicas, institucionais e políticas voltadas à construção de uma cultura de paz.

Para fins de organização analítica, o capítulo foi estruturado em cinco eixos interpretativos, construídos a partir das categorias emergentes da análise de conteúdo das entrevistas. Esses eixos permitem compreender, de forma progressiva, as percepções dos participantes sobre o fenômeno da violência escolar e sobre as possibilidades de enfrentamento desse problema no contexto das escolas públicas municipais de Campinas.

Após essa breve reflexão sobre o lugar da escuta na produção do conhecimento, torna-se necessário apresentar a organização analítica adotada neste capítulo. A análise das entrevistas foi estruturada a partir de 10 perguntas que, embora inicialmente formuladas para investigar diferentes dimensões da violência escolar, revelaram um movimento analítico progressivo. Esse movimento parte do diagnóstico do fenômeno e avança gradualmente para a identificação de estratégias institucionais, pedagógicas e políticas capazes de enfrentá-lo, culminando na emergência da educação patrimonial como possibilidade interpretativa e propositiva.

Nesse percurso analítico, as perguntas 1 e 2 concentram-se na compreensão do fenômeno da violência escolar, permitindo identificar como professores e gestores percebem suas manifestações no cotidiano das escolas. As perguntas 3, 4 e 5, por sua vez, deslocam o foco da análise para a identificação de estratégias institucionais e pedagógicas mobilizadas pelas escolas com vistas à prevenção de conflitos e à promoção da convivência no ambiente escolar.

Posteriormente, as perguntas 6 e 7 voltam-se à análise do papel da avaliação institucional como instrumento de reflexão coletiva sobre os desafios enfrentados pelas escolas e sobre as possibilidades de construção de práticas pedagógicas inovadoras. Nesse momento, emergem elementos que indicam a relação entre processos avaliativos participativos e iniciativas pedagógicas voltadas à promoção de ambientes escolares mais democráticos.

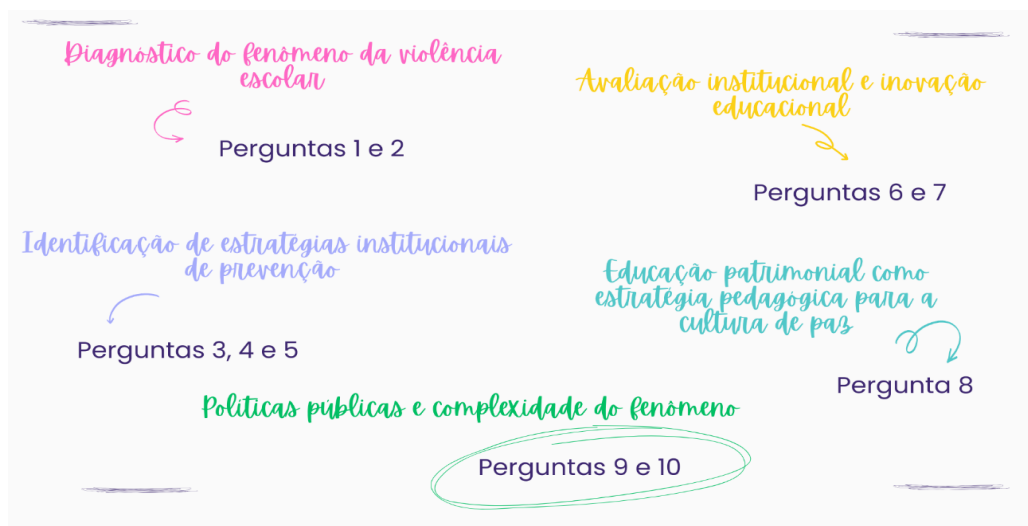
A pergunta 8 representa um ponto de inflexão na investigação, ao explorar práticas pedagógicas relacionadas à memória, identidade e pertencimento, evidenciando a presença de elementos associados à educação patrimonial no

cotidiano escolar. Ainda que nem sempre nomeadas explicitamente dessa forma, tais práticas revelam potencial para fortalecer vínculos entre estudantes, escola e território, contribuindo para a construção de uma cultura de paz.

Por fim, as perguntas 9 e 10 ampliam o olhar da análise para o campo das políticas públicas, reconhecendo que o enfrentamento da violência escolar ultrapassa os limites da escola e depende também de ações institucionais e intersetoriais capazes de articular diferentes esferas da sociedade.

Esse percurso analítico evidencia que a compreensão da violência escolar exige uma abordagem capaz de articular diferentes níveis de análise, envolvendo práticas pedagógicas, processos institucionais, participação da comunidade escolar e políticas públicas. A Figura 6 apresenta a progressão analítica da pesquisa, sintetizando o movimento interpretativo que estrutura este capítulo e orienta a leitura das categorias analisadas a partir das entrevistas realizadas com professores e gestores.

Figura 6: Síntese da progressão analítica da pesquisa



Fonte: Elaboração própria, com base na progressão analítica desenvolvida na pesquisa (2026).

Após a apresentação da progressão analítica que orienta a organização deste capítulo, torna-se necessário explicitar o procedimento metodológico utilizado para interpretar o material empírico produzido nas entrevistas. Para essa finalidade, a

presente investigação recorre à análise de conteúdo, compreendida como um método amplamente utilizado nas ciências humanas para o exame das comunicações produzidas em contextos sociais. Como afirma Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.

Nesse sentido, a análise de conteúdo permite examinar os significados presentes nos discursos por meio da identificação de temas, ideias e recorrências no material textual. Trata-se de um procedimento que utiliza “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977), possibilitando ao pesquisador interpretar os sentidos presentes nas falas dos participantes. Nessa perspectiva, a análise se estrutura a partir de um recorte temático, uma vez que, conforme afirma Bardin (1977), a análise é essencialmente temática.

Chizzotti (2014) destaca que esse método possibilita examinar os significados presentes nos discursos a partir da identificação de temas e recorrências no material analisado. Nesse processo interpretativo, foram consideradas como unidades de registro os fragmentos discursivos selecionados nas falas dos participantes, enquanto as unidades de contexto corresponderam ao conjunto mais amplo das narrativas produzidas nas entrevistas. Tal escolha metodológica dialoga diretamente com a definição de Bardin (1977), segundo a qual a unidade de registro escolhido é objeto, ou, mais precisamente, qualquer objeto citado pelo locutor e que se encontre na habilitação no momento da entrevista, evidenciando que os elementos analisados emergem das próprias falas dos sujeitos.

A interpretação do material empírico exigiu um movimento analítico cuidadoso de aproximação, leitura e reorganização das narrativas produzidas pelos participantes da pesquisa. Inicialmente, as entrevistas foram lidas integralmente, permitindo identificar temas recorrentes e reconhecer, nas falas de professores e gestores, percepções, inquietações e experiências relacionadas ao fenômeno da violência escolar no cotidiano das escolas investigadas.

Nessa perspectiva, a análise das entrevistas não se limitou à organização técnica dos dados, mas buscou compreender criticamente os sentidos presentes nas narrativas produzidas pelos participantes. Inspirada na perspectiva freireana, a leitura do material empírico procurou reconhecer, nas falas de professores e gestores, não apenas informações descritivas sobre o cotidiano escolar, mas também expressões

de experiências, reflexões e interpretações construídas no interior da prática educativa.

Em um primeiro momento, foi realizada a leitura integral das entrevistas, etapa que permitiu uma aproximação inicial com o material empírico e a identificação de temas recorrentes presentes nas narrativas dos participantes. A partir dessa leitura exploratória, foram destacados fragmentos discursivos que expressavam sentidos relevantes para a investigação. Esses trechos passaram a constituir as unidades de significado da análise, permitindo identificar elementos relacionados tanto às manifestações da violência escolar quanto às estratégias mobilizadas pelas instituições educativas para seu enfrentamento.

Em um segundo momento, esses fragmentos foram agrupados por proximidade temática, constituindo o processo de codificação do material empírico. Esse procedimento permitiu reorganizar as narrativas em conjuntos interpretativos que expressam padrões de sentido presentes nos discursos dos participantes. A codificação possibilitou identificar recorrências discursivas e reconhecer os principais temas que atravessam as experiências relatadas por professores e gestores. Nesse sentido, como destaca Bardin (1977), a análise é transversal. As entrevistas são recortadas em redor de cada tema-objecto, evidenciando que o movimento analítico não se restringe à linearidade das falas, mas atravessa o material empírico em busca de sentidos compartilhados.

A partir desse reagrupamento interpretativo, a análise das narrativas de professores e gestores foi organizada nos seguintes eixos: (i) diagnóstico do fenômeno da violência escolar nas percepções dos participantes; (ii) identificação de estratégias institucionais de prevenção e minimização da violência; (iii) avaliação institucional e inovação educacional; (iv) educação patrimonial como estratégia pedagógica para a construção de uma cultura de paz; e (v) políticas públicas e a complexidade do fenômeno da violência escolar.

Assim, a seção 4.2 está estruturada nos seguintes itens:

- 4.2.1 Diagnóstico do fenômeno da violência escolar nas percepções de professores, professoras, gestores e gestoras.
- 4.2.2 Identificação de estratégias institucionais de prevenção e de minimização da violência.

- 4.2.3 Avaliação institucional e inovação educacional.
- 4.2.4 Educação patrimonial como estratégia pedagógica para a cultura de paz.
- 4.2.5 Políticas públicas e complexidade do fenômeno da violência escolar.

4.2. Análise das narrativas: as vozes de professores e gestores

Após a apresentação do percurso metodológico e da progressão analítica que orientaram a organização das categorias emergentes, a análise das entrevistas volta-se à interpretação das narrativas produzidas por professores e gestores participantes da pesquisa

Nesse contexto, as narrativas são compreendidas como produções sociais situadas, atravessadas por dimensões institucionais, históricas e culturais que influenciam a forma como os participantes interpretam o fenômeno da violência escolar. A análise, portanto, não se limita à identificação de conteúdos manifestos, mas procura apreender os significados presentes nos discursos, incluindo elementos implícitos que revelam tensões, contradições e possibilidades de transformação no ambiente escolar.

Ancorada em uma perspectiva interpretativa e dialógica, esta etapa da investigação assume a escuta das vozes dos participantes como elemento central do processo analítico, reconhecendo professores e gestores como sujeitos que produzem conhecimento a partir de suas experiências. Nesse horizonte, a análise busca estabelecer um diálogo crítico com essas narrativas, articulando-as ao referencial teórico adotado e aos objetivos da pesquisa, de modo a compreender como se configuram as práticas escolares, os processos institucionais e as estratégias pedagógicas voltadas à prevenção da violência e à construção de uma cultura de paz.

A partir desse movimento, a análise está organizada em eixos temáticos que correspondem aos principais núcleos de sentido identificados no material empírico, apresentados a seguir.

4.2.1 Diagnóstico do fenômeno da violência escolar nas percepções de professores, professoras, gestores e gestoras.

O diagnóstico do fenômeno da violência escolar apresentado nesta seção foi construído com base na análise articulada das respostas às Perguntas 1 e 2 do roteiro de entrevistas. Enquanto a Pergunta 1 buscou identificar os principais desafios relacionados à violência escolar no cotidiano das unidades educativas, a Pergunta 2 procurou compreender os fatores internos e externos percebidos por gestores e professores como determinantes para a ocorrência desses episódios. A análise conjunta dessas duas questões possibilitou construir um quadro interpretativo mais amplo do fenômeno, evidenciando tanto suas manifestações quanto os contextos institucionais e sociais que contribuem para sua produção no ambiente escolar.

Conforme apresentado na Figura 6 – Progressão analítica da pesquisa, essas duas perguntas inauguram o percurso interpretativo desta investigação, permitindo compreender inicialmente o fenômeno da violência escolar antes de avançar para a análise das estratégias institucionais e pedagógicas mobilizadas pelas escolas para seu enfrentamento.

Nesse contexto, a interpretação das narrativas produzidas nas entrevistas foi orientada pela análise de conteúdo, permitindo a organização das falas em unidades de significado, posteriormente agrupadas em categorias analíticas. A partir desse processo de codificação e reagrupamento interpretativo, as categorias emergentes foram sintetizadas em quatro dimensões principais: violência na escola, violência da escola, violência contra a escola e violência estrutural e social.

Essa organização analítica dialoga com a literatura especializada sobre violência escolar, especialmente com as contribuições de Charlot, que propõe a distinção entre diferentes formas de manifestação da violência no contexto educacional. Segundo o autor, a violência pode ocorrer nas relações estabelecidas entre os sujeitos presentes na escola, nas práticas institucionais da própria instituição ou ainda em ações dirigidas contra o espaço escolar. Nesse sentido, Charlot (2002, p. 434) afirma que “a violência é o uso da força ou do poder contra alguém, contra um grupo ou contra uma instituição, produzindo sofrimento ou dano”. Essa perspectiva amplia a compreensão da violência escolar ao evidenciar que ela não se restringe a

agressões físicas, mas pode assumir também formas simbólicas, institucionais e relacionais.

A partir dessa perspectiva teórica, a sistematização analítica permite compreender a complexidade do fenômeno e orienta a organização das dimensões interpretativas apresentadas a seguir.

Violência na escola

A dimensão denominada violência na escola refere-se às situações de conflito que ocorrem entre os próprios estudantes no interior do espaço escolar. Essa categoria foi mencionada em 8 das 10 entrevistas realizadas, configurando-se como uma das manifestações mais recorrentes no cotidiano das unidades escolares investigadas.

Nas falas dos participantes, aparecem diferentes situações que expressam tensões nas relações entre estudantes, como brigas, agressões físicas, xingamentos e práticas de bullying. Um dos gestores entrevistados relata que “existem casos de brigas dentro e fora da escola, com registro de três a quatro episódios ao ano” (Gestor – Escola Própria História). Esse depoimento evidencia que os conflitos entre estudantes constituem um desafio recorrente para a gestão escolar, exigindo acompanhamento constante das relações de convivência no ambiente educativo.

Ao aprofundar a análise dessas situações, observa-se que os conflitos vivenciados na escola não se restringem ao espaço escolar, mas estabelecem relações diretas com os contextos sociais nos quais os estudantes estão inseridos. Como evidencia uma gestora, “as crianças vêm de perto da Escola, há vários condomínios [...] às vezes, brigas que acontecem fora do contexto escolar reverberam lá dentro” (Gestora – Escola Liberdade). Esse relato explicita a permeabilidade entre os espaços de socialização dos estudantes, indicando que a escola se constitui como um espaço de continuidade, e não de isolamento, das relações sociais vividas fora dela.

Nesse sentido, como aponta Jares (2007), a violência física direta, historicamente utilizada como resposta disciplinar em modelos escolares tradicionais, não esgota as formas de violência presentes na escola, que também se manifestam nas relações cotidianas entre os alunos, especialmente em espaços de menor vigilância institucional, como pátios e áreas comuns.

Além das agressões físicas, gestores e professores destacam a presença de violências verbais e simbólicas entre os estudantes. Uma professora observa que “entre os alunos, a violência é constante e representa um dos maiores desafios. Os estudantes reconhecem a violência apenas como agressão física, não identificando práticas como xingamentos ou empurrões” (Professora – Escola Própria História). Esse relato revela que determinadas práticas agressivas acabam sendo naturalizadas nas interações cotidianas, dificultando sua identificação e enfrentamento.

Tal constatação dialoga com a análise de Jares (2007), ao indicar que, embora a violência física tenha sido progressivamente problematizada no contexto escolar, persistem formas mais sutis, como a violência verbal e a negação de direitos, que permanecem invisibilizadas ou banalizadas nas relações entre estudantes.

Essa compreensão se amplia quando se considera que tais manifestações estão profundamente relacionadas às experiências vividas pelos estudantes em seus contextos familiares e comunitários. Como destaca um gestor, “há muita influência familiar na Escola [...] a Escola tem se tornado uma ilha de tentativa de barrar essas violências que já vêm de casa” (Gestor – Escola Própria História). O relato evidencia que práticas violentas, muitas vezes naturalizadas no cotidiano dos estudantes, são incorporadas às interações escolares, reforçando a complexidade do fenômeno e seus múltiplos determinantes.

A literatura sobre violência escolar indica que práticas aparentemente consideradas de menor gravidade, como provocações, humilhações ou ofensas verbais, podem contribuir para a construção de ambientes escolares marcados por tensões e insegurança. Charlot (2002) destaca que as incivildades, ainda que pareçam pequenas, deterioram o clima escolar e produzem sentimento de insegurança entre os sujeitos. Dessa forma, compreender a violência escolar exige considerar também essas manifestações cotidianas que atravessam as relações entre estudantes.

Sob a perspectiva freiriana, situações como essas podem ser compreendidas como expressões da fragilização do diálogo no espaço educativo. Para Freire (2025), o diálogo constitui condição fundamental da prática pedagógica democrática, pois é no encontro entre sujeitos que se constroem relações baseadas no respeito, na escuta e na cooperação. Quando o diálogo se rompe, abrem-se espaços para relações

marcadas pela imposição, pela hostilidade ou pela indiferença, elementos que contribuem para a deterioração da convivência escolar.

Compreender os conflitos entre estudantes exige reconhecer que a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também um espaço de formação ética e social. Como afirma Freire (2023), o processo educativo implica a construção de relações humanas baseadas na dignidade e no reconhecimento do outro como sujeito.

Nessa direção, a abordagem dos conflitos no cotidiano escolar não deve se orientar pela negação ou ocultamento, mas pela construção de práticas pedagógicas que promovam o diálogo, a mediação e a resolução não violenta, conforme defende Jares (2007), ao enfatizar que o enfrentamento positivo dos conflitos constitui estratégia fundamental para o desenvolvimento de ambientes educativos mais democráticos e humanizadores.

Violência da escola

A dimensão denominada violência da Escola refere-se às práticas institucionais ou pedagógicas que podem gerar experiências de desvalorização, exclusão ou tensão nas relações escolares. Essa categoria foi mencionada em 5 das 10 entrevistas realizadas, evidenciando que gestores e professores reconhecem que determinadas práticas institucionais também podem produzir situações de conflito no ambiente educativo.

Em algumas falas, os participantes apontam que determinadas posturas docentes podem contribuir para tensões nas relações escolares. Um gestor relata que “também ocorre violência da Escola quando professores adotam comportamentos autoritários” (Gestor – Escola Própria História). Esse depoimento sugere que práticas pedagógicas baseadas na imposição ou na ausência de escuta podem ser percebidas pelos estudantes como formas de violência institucional.

Essa percepção também se manifesta em situações cotidianas mais sutis, nas quais determinadas condutas docentes produzem desconforto ou tensionamento nas relações. Como observa uma professora, “tem situações que, na minha observação, mesmo de manhã, às vezes um colega grita e você vê que não precisava daquilo, sabe?” (Professora – Escola Oprimido). Esse relato evidencia que a violência da Escola não se restringe a práticas explicitamente autoritárias, mas pode se expressar

em interações aparentemente pontuais, que, ao se repetirem, impactam o clima relacional e a qualidade das interações no ambiente educativo.

Entretanto, a análise desse fenômeno exige uma compreensão mais ampla da autoridade docente, evitando sua redução a práticas autoritárias. Nesse sentido, Jares (2008) contribui ao problematizar que a deslegitimação do professorado diante dos estudantes fragiliza a autoridade pedagógica e pode favorecer atitudes de desrespeito, comprometendo as relações no ambiente escolar.

Outro aspecto mencionado refere-se à desvalorização da capacidade de aprendizagem dos estudantes. A gestora afirma que “há também violência produzida pela própria Escola quando não acredita na capacidade de aprendizagem dos alunos” (Gestora – Escola Esperança). Esse relato evidencia a presença de formas de violência simbólica que se manifestam quando expectativas negativas recaem sobre os estudantes, afetando sua autoestima e suas possibilidades de participação no processo educativo.

Tal situação pode ser compreendida à luz de Jares (2008), ao afirmar que

Desvalorizar o professorado, especialmente diante de crianças e jovens, constitui um equívoco grave, uma vez que fragiliza a autoridade pedagógica necessária ao processo educativo e pode favorecer atitudes de desrespeito e arrogância por parte dos estudantes. (Jares, 2008, p. 217)

Freire (2025) alerta que práticas educativas baseadas na negação da capacidade crítica dos educandos contribuem para processos de desumanização. Para o autor, uma educação comprometida com a formação democrática exige reconhecer os estudantes como sujeitos capazes de aprender, pensar e transformar a realidade.

Nessa direção, ao articular as contribuições de Freire (2025) e Jares (2008), compreende-se que a construção de ambientes escolares mais democráticos não implica a negação da autoridade docente, mas sua ressignificação em bases dialógicas, nas quais a autoridade se sustenta no respeito mútuo, na escuta e no reconhecimento recíproco entre professores e estudantes.

Violência contra a escola

A dimensão violência contra a Escola refere-se às situações em que a instituição escolar ou seus profissionais se tornam alvo de manifestações de violência

provenientes do contexto externo ou das relações estabelecidas com a comunidade. Essa categoria foi mencionada em 4 das 10 entrevistas realizadas, aparecendo principalmente associada a conflitos envolvendo famílias, estudantes e profissionais da educação.

Entre os relatos apresentados pelos participantes aparecem episódios de desrespeito à autoridade docente e agressões verbais dirigidas aos professores. Uma professora entrevistada afirma que “a violência mais difícil de lidar é a violência contra a Escola, quando famílias ou membros da comunidade assumem uma postura hostil e sem diálogo” (Professor – Escola Autonomia). Esse depoimento evidencia que tensões nas relações entre Escola e comunidade podem impactar diretamente o cotidiano escolar.

Nessa direção, Vinha e Nunes (2020) destacam que “os alunos levam para a Escola e fazem na sala de aula o que eles fazem em casa ou na comunidade em que vivem”, evidenciando que os comportamentos manifestados no espaço escolar estão diretamente relacionados às experiências sociais vivenciadas fora dele.

Essa compreensão é reforçada pelas narrativas dos participantes, que evidenciam a fragilidade das relações de parceria entre Escola e comunidade. Como relata um professor, “quando a própria comunidade escolar se volta contra, não se colocando numa posição de parceria com a Escola [...] quando a família não consegue se colocar num lugar de diálogo com a Escola” (Professor – Escola Autonomia). O depoimento explicita que a ausência de diálogo e cooperação entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar constitui um fator relevante para a emergência de conflitos e situações de enfrentamento direcionadas à instituição.

Além disso, observa-se que a ampliação das responsabilidades atribuídas à Escola também contribui para tensionar essas relações. Conforme destaca uma professora, “a Escola passou a receber demandas que não deveriam ser dela [...] a gente é responsável por verificar se a criança se alimenta [...] se está sofrendo algum tipo de violência doméstica” (Professora – Escola Liberdade). Esse relato evidencia que a sobrecarga institucional e a ampliação das funções sociais da Escola podem gerar expectativas e conflitos nas relações com as famílias e a comunidade.

Os autores ainda apontam que os estudantes, muitas vezes, apresentam dificuldades para compreender que as normas de convivência escolar diferem

daqueles presentes em outros contextos sociais, o que contribui para a emergência de conflitos e situações de desrespeito no ambiente educativo.

Em situações mais extremas, os participantes também relatam episódios pontuais de ataques à instituição escolar. Um gestor menciona que “houve um caso de uma bomba jogada dentro da instituição” (Gestor – Escola Própria História). Embora esse tipo de ocorrência seja menos frequente, o relato demonstra que a Escola também pode se tornar alvo de manifestações de violência provenientes do contexto externo.

Para Freire (2025), a construção de relações educativas democráticas depende da participação coletiva e do diálogo entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Quando essas relações se fragilizam, emergem conflitos que ultrapassam os limites da Escola e refletem tensões sociais mais amplas presentes na sociedade. Nessa perspectiva, o clima escolar assume papel central, pois, como indicam Vinha e Nunes (2020), constitui elemento fundamental para a qualidade das relações estabelecidas no interior da Escola, permitindo compreender os aspectos de natureza moral que permeiam a convivência entre estudantes, professores e comunidade.

A dimensão da violência estrutural e social refere-se aos condicionantes sociais mais amplos que influenciam a ocorrência de episódios de violência no ambiente escolar. Essa categoria foi mencionada em 7 das 10 entrevistas realizadas, indicando que gestores e professores percebem uma forte relação entre os contextos sociais vivenciados pelos estudantes e as manifestações de violência no interior das escolas.

Diversos participantes destacam que os estudantes trazem para a Escola experiências de violência vivenciadas em seus contextos familiares e comunitários. Uma professora observa que “muitos alunos relatam violência doméstica e vivem em comunidades marcadas por tráfico, machismo e desigualdade social” (Professora – Escola Esperança). Esse relato evidencia que as experiências sociais vividas pelos estudantes não permanecem fora da Escola, mas atravessam suas relações cotidianas e influenciam a dinâmica da convivência escolar.

Nessa direção, Vinha e Nunes (2020) destacam que trajetórias marcadas por diferentes formas de violência contribuem para a construção de respostas também

violentas por parte dos sujeitos, evidenciando que comportamentos manifestados na Escola estão profundamente vinculados às vivências externas dos estudantes.

Essa compreensão é reforçada pelas narrativas dos participantes, que evidenciam como determinadas formas de expressão da violência são incorporadas pelos estudantes a partir de suas experiências sociais. Como relata uma gestora, “eu tenho estudantes aqui que a linguagem utilizada para qualquer expressão de sentimento é a agressividade, porque essa é a única experiência que ele teve em casa. Então, quando ele chega aqui, ele quer bater em todo mundo” (Gestora – Escola Autonomia). O depoimento explicita que a violência, nesse contexto, não se configura apenas como comportamento individual, mas como linguagem social aprendida e reproduzida nas interações escolares.

Estudos recentes sobre o tema indicam que a violência escolar resulta de múltiplos fatores interligados, envolvendo dimensões sociais, familiares, institucionais e culturais. Nesse sentido, Vinha et al. observam que trata-se de fatores interligados difíceis de identificar e estudar separadamente, impedindo a formulação de modelos explicativos simples para o fenômeno (Vinha et al., 2023). Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender a violência escolar a partir de uma abordagem ampliada, que considere as condições sociais nas quais os estudantes estão inseridos.

Outro participante reforça essa compreensão ao afirmar que “os estudantes reproduzem na Escola práticas que vivenciam fora dela” (Gestor – Escola Própria História). Esse depoimento sugere que os conflitos observados no ambiente escolar não podem ser interpretados de forma isolada, pois estão profundamente vinculados às condições sociais que estruturam a vida dos estudantes e de suas comunidades.

Sob a perspectiva freiriana, compreender essas situações exige reconhecer que a educação ocorre sempre em um contexto histórico e social específico. A prática educativa não pode ignorar as condições concretas de existência dos sujeitos, pois é a partir da leitura crítica da realidade que se torna possível a construção de processos educativos emancipadores. Tal compreensão se aprofunda ao considerar que os sujeitos não são meros receptores das condições sociais, mas agentes que interagem, interpretam e transformam a realidade em que estão inseridos. Freire (2025, p. 58) explicita essa condição ao afirmar que o sujeito atua sobre o mundo, “a integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele,

mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos”.

Assim, os estudantes não apenas reproduzem experiências de violência, mas também interpretam e reagem a essas vivências, o que torna ainda mais complexa a compreensão das manifestações de violência no espaço escolar.

A violência escolar, portanto, não pode ser compreendida apenas como problema disciplinar ou comportamental, mas como expressão de desigualdades sociais que atravessam o cotidiano das instituições educativas. Como observa Freire (2023, p. 75), “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”.

Além disso, alguns participantes mencionam que o território onde a Escola está inserida influencia diretamente as relações estabelecidas no ambiente escolar. A gestora afirma que “o entorno da Escola é violento e isso impacta diretamente a realidade dos alunos” (Gestora – Escola Esperança). Esse depoimento evidencia que as experiências vividas no território, marcadas muitas vezes por vulnerabilidade social, conflitos comunitários e desigualdades estruturais, acabam sendo reproduzidas ou ressignificadas no interior da Escola.

Nesse contexto, a Escola aparece simultaneamente como espaço de reprodução de tensões sociais e como possibilidade de construção de novas formas de convivência. Para Freire (2023), a educação deve assumir o desafio de promover processos de conscientização que permitam aos sujeitos compreenderem criticamente as condições sociais que atravessam suas vidas.

A partir dessa compreensão multidimensional do fenômeno da violência escolar, torna-se possível avançar para a análise das estratégias institucionais e pedagógicas mobilizadas pelas escolas no enfrentamento dessas situações, aspecto que será desenvolvido na seção seguinte.

4.2.2 Identificação de estratégias institucionais de prevenção e minimização da violência

A compreensão da violência escolar apresentada na seção anterior evidencia que os conflitos presentes no cotidiano das escolas não podem ser tratados exclusivamente por meio de medidas disciplinares ou administrativas. Ao contrário, as

narrativas de professores, professoras, gestores e gestoras participantes da pesquisa indicam que o enfrentamento desse fenômeno demanda a construção de estratégias institucionais fundamentadas no diálogo, na participação coletiva e na reflexão permanente sobre as práticas educativas. Nesse contexto, a análise das respostas às Perguntas 3, 4 e 5 do roteiro de entrevistas permitiu identificar diferentes iniciativas desenvolvidas pelas escolas investigadas com o objetivo de prevenir e minimizar situações de violência no ambiente escolar.

A partir da análise de conteúdo das entrevistas, foram identificadas três categorias analíticas principais: prevenção da violência escolar, participação comunitária e avaliação institucional participativa. Essas categorias evidenciam que as estratégias mobilizadas pelas escolas não se restringem a intervenções pontuais diante de episódios de conflito, mas envolvem a construção de práticas pedagógicas e institucionais orientadas para a promoção de uma convivência democrática.

No que se refere à prevenção da violência escolar, os participantes destacam a importância de estratégias pedagógicas voltadas à mediação de conflitos, ao desenvolvimento de projetos de convivência e à promoção de espaços de diálogo entre estudantes. Essas práticas indicam a tentativa de enfrentar os conflitos escolares a partir de uma perspectiva educativa, reconhecendo que o conflito constitui elemento inerente às relações sociais e pode assumir potencial formativo quando abordado pedagogicamente.

Sob essa perspectiva analítica, as narrativas evidenciam que algumas escolas têm avançado na institucionalização de dispositivos permanentes de acompanhamento das situações de violência, configurando práticas que ultrapassam respostas pontuais e indicam uma organização sistemática do cuidado no ambiente escolar. Como exemplifica a fala de uma gestora

A gente implementou núcleo de apoio, né, que é um núcleo de atendimento aí às questões de bullying, de violência, quando a criança precisa desse acompanhamento, né, como a gente teve a suspensão do atendimento psicológico (Gestora – Escola Autonomia).

A implementação de um núcleo de apoio revela não apenas uma resposta contingencial à ausência de atendimento psicológico, mas sobretudo a consolidação de uma estratégia institucional que reconhece a complexidade da violência escolar e

a necessidade de acompanhamento contínuo dos estudantes. Trata-se, portanto, de um deslocamento do enfrentamento da violência do campo estritamente disciplinar para uma abordagem pedagógica, relacional e preventiva.

À luz da literatura sobre cultura de paz, tais iniciativas se alinham à compreensão de que a prevenção da violência demanda ações educativas intencionais e estruturadas. Nesse sentido, Jares (2008) afirma

A partir dos pressupostos de uma cidadania democrática, respeitosa e solidária, devemos reforçar nossas propostas inequívocas em favor de uma cultura de paz e não-violência... A partir das coordenadas, deve-se educar para o direito à vida como um direito prioritário. (Jares, 2008, p. 35)

Ao articular os dados empíricos com esse referencial teórico, evidencia-se que as práticas institucionais relatadas não se limitam à contenção de comportamentos, mas apontam para a construção de uma cultura escolar orientada por princípios éticos, democráticos e formativos.

Uma professora participante da pesquisa relata que “antes de aplicar qualquer medida disciplinar, procuramos conversar com os alunos envolvidos para entender o que aconteceu e tentar resolver o conflito por meio do diálogo” (Professora – Escola Própria História). De forma semelhante, um gestor observa que “temos projetos de convivência que trabalham respeito, empatia e resolução de conflitos entre os estudantes, porque acreditamos que prevenir é sempre melhor do que punir” (Gestora – Escola Esperança). Esses relatos, quando analisados em conjunto, reforçam a centralidade da mediação pedagógica de conflitos como estratégia recorrente nas escolas investigadas, evidenciando uma intencionalidade formativa no tratamento das tensões do cotidiano escolar.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire, para quem o diálogo constitui elemento central da prática educativa democrática. Mais do que um procedimento comunicativo, o diálogo configura-se como uma postura ética e epistemológica fundada na escuta sensível e na compreensão dos sujeitos em sua historicidade. Nesse sentido, Freire afirma que “precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala” (2023, p. 95).

Dessa forma, o enfrentamento da violência escolar exige a construção de espaços pedagógicos que favoreçam não apenas a fala, mas também a escuta qualificada, o reconhecimento dos sujeitos e a produção coletiva de sentidos no interior da escola. Tal perspectiva implica considerar as experiências e saberes dos estudantes como elementos constitutivos do processo educativo, conforme destaca:

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura de mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa [...] o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, por isso mesmo, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. (Freire, 2023, p. 121)

A partir dessa compreensão, reforça-se que a prática educativa comprometida com a convivência democrática não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de relações pedagógicas fundamentadas no respeito, na escuta e na valorização das experiências dos sujeitos.

Em consonância com essa perspectiva, a literatura sobre cultura de paz destaca que o conflito não deve ser compreendido apenas como problema a ser eliminado, mas como oportunidade pedagógica para o desenvolvimento de habilidades sociais e éticas. Nesse sentido, Jares afirma que o conflito é inerente à vida social e pode assumir um papel educativo quando abordado de forma construtiva e dialogada (Jares, 2007).

Essa compreensão também aparece nas falas dos participantes da pesquisa. Uma professora afirma que “quando os alunos aprendem a conversar sobre os conflitos, percebemos que muitas situações que poderiam virar violência acabam sendo resolvidas de outra forma” (Professor – Escola Autonomia), enquanto um gestor complementa que “nosso trabalho é ensinar os alunos a lidar com os conflitos de maneira respeitosa, porque o conflito sempre vai existir” (Gestor – Escola Própria História).

Nesse conjunto de práticas, destaca-se a institucionalização de espaços coletivos de escuta e deliberação — como as assembleias de classe — que se configuram como dispositivos pedagógicos de mediação e prevenção da violência.

Assim, observa-se que “as assembleias em sala acontecem como um espaço de troca entre professores e alunos, permitindo o diálogo para resolver os conflitos ou, até mesmo, para que eles não cheguem a acontecer” (Gestora – Escola Liberdade).

A adoção dessas práticas evidencia um deslocamento significativo na gestão dos conflitos escolares, uma vez que estes deixam de ser tratados de forma unilateral e passam a ser mediados coletivamente, promovendo a corresponsabilização dos estudantes e o fortalecimento de vínculos pautados no respeito mútuo.

Ao abordar a dimensão educativa do conflito, Jares ressalta ainda que educar para a convivência implica desenvolver competências relacionadas à cooperação, à empatia e ao respeito às diferenças. Assim, educar para a paz significa promover processos educativos capazes de estimular formas não violentas de resolução de conflitos, baseadas no diálogo e na cooperação entre os sujeitos (Jares, 2007).

Além das estratégias pedagógicas voltadas à mediação de conflitos, os participantes destacam a importância da participação da comunidade escolar na construção de ambientes educativos mais seguros. As narrativas indicam que o diálogo com famílias e a participação dos estudantes nos processos decisórios da escola constituem elementos importantes para fortalecer a convivência democrática. Uma professora relata que “quando conseguimos aproximar as famílias da escola, os conflitos diminuem, porque os alunos percebem que escola e família estão trabalhando juntas” (Professora – Escola Esperança). Da mesma forma, um gestor afirma que “é importante envolver os estudantes nas decisões da escola, porque eles também precisam se sentir responsáveis pelo ambiente em que convivem” (Gestor – Escola Própria História).

Sob essa compreensão, a educação é entendida como uma prática profundamente humana, ética e social, que se realiza nas relações estabelecidas entre os sujeitos e o mundo. Para Paulo Freire, a perspectiva democrática da educação exige reconhecer o caráter coletivo do processo educativo e sua dimensão transformadora. Nesse sentido, o autor afirma que ensinar implica compreender a educação como forma de intervenção no mundo, uma vez que “envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua presença no mundo. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura sombra” (Freire, 2023, p. 100).

Nesse sentido, a participação da comunidade escolar no cotidiano da escola amplia as possibilidades de construção coletiva de soluções para os conflitos e fortalece relações pedagógicas orientadas pelo respeito, pela cooperação e pela corresponsabilidade entre os diferentes sujeitos que compõem o espaço educativo. Nessa mesma perspectiva, Freire ressalta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (2023, p. 47), indicando que a educação democrática depende da participação ativa dos sujeitos no processo educativo.

Sob esse enfoque, a participação da comunidade escolar amplia as possibilidades de construção coletiva de soluções para os conflitos e fortalece relações pedagógicas orientadas pela cooperação, pelo respeito e pela corresponsabilidade.

Entretanto, as narrativas também revelam a presença de estratégias de caráter mais instrumental e de controle, evidenciando tensões entre abordagens pedagógicas e mecanismos de vigilância no enfrentamento da violência escolar. Como expresso na fala: “Prefeitura de Campinas, ela tem câmeras ligadas... a gente tem câmeras internas da escola... a gente tem o zelador da escola e a gente tem um segurança” (professora – Escola Liberdade)

Essa fala evidencia a coexistência de diferentes racionalidades no interior das escolas, nas quais práticas de vigilância e controle convivem com propostas pedagógicas de mediação e diálogo. Tal tensão revela que o enfrentamento da violência escolar não ocorre de forma homogênea, mas é marcado por disputas entre perspectivas distintas de gestão do conflito.

No campo da cultura de paz, organismos internacionais também destacam a importância da participação coletiva na promoção de ambientes educativos mais democráticos. Conforme aponta a UNESCO, a construção de uma cultura de paz envolve processos educativos capazes de promover valores, atitudes e comportamentos baseados no diálogo, na cooperação e na resolução pacífica de conflitos (UNESCO, 2019).

Outra dimensão importante identificada nas narrativas refere-se ao papel da avaliação institucional participativa na identificação de problemas relacionados à convivência escolar e na construção de estratégias de enfrentamento da violência.

Os participantes indicam que os processos de avaliação institucional constituem espaços importantes de escuta e reflexão sobre a realidade da escola. Um gestor participante da pesquisa afirma que “nos momentos de avaliação da escola conseguimos discutir os problemas de convivência e pensar juntos em soluções” (Gestora – Escola Esperança), enquanto uma professora complementa que “quando a escola abre espaço para ouvir professores, alunos e famílias, conseguimos compreender melhor o que está acontecendo no cotidiano escolar” (Professora – Escola Própria História).

Essas narrativas reforçam o caráter participativo da avaliação institucional, evidenciando seu potencial não apenas como instrumento de diagnóstico, mas como prática formativa que mobiliza diferentes sujeitos na compreensão e no enfrentamento dos desafios relacionados à convivência escolar.

Esses relatos evidenciam que a avaliação institucional pode desempenhar papel importante na prevenção da violência escolar ao possibilitar a construção de diagnósticos coletivos sobre a realidade da escola. Nesse sentido, Freitas destaca que “os indicadores são importantes mais pela significação compartilhada que possuem perante os atores da escola que pelo valor numérico ou de análise que possam gerar” (Freitas, 2005, p. 922). Da mesma forma, o autor ressalta que “a definição de indicadores [...] é estabelecida no conjunto das necessidades e dos compromissos do sistema público de ensino”, destacando ainda que “a qualidade não é optativa, é obrigatória” (Freitas, 2005, p. 924).

A partir dessa perspectiva, a avaliação institucional participativa deixa de ser compreendida como um procedimento técnico e passa a ser reconhecida como um processo político-pedagógico, no qual os diferentes sujeitos da escola constroem coletivamente sentidos sobre a realidade vivida e sobre as possibilidades de sua transformação.

Nesse movimento, a avaliação assume um papel estratégico na prevenção da violência escolar, favorecendo a problematização das relações, a identificação de tensões e a elaboração de respostas construídas de forma compartilhada, rompendo com lógicas centralizadoras e punitivas.

Desse modo, compreender e enfrentar a violência escolar implica reconhecer a complexidade das relações sociais que atravessam o cotidiano das instituições educativas, bem como o potencial transformador de práticas pedagógicas e

institucionais orientadas pelo diálogo, pela participação e pela reflexão crítica. Tal compreensão desloca o foco da intervenção isolada para a construção de processos coletivos de análise e ação, nos quais a escola se constitui como espaço de produção de sentidos e de reorganização das práticas.

Nessa perspectiva, a reflexão crítica sobre a prática educativa assume papel central na construção de relações mais democráticas, especialmente quando articulada à dimensão ética da formação dos sujeitos, conforme destaca:

Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas, capazes também de impensáveis exemplos de baixeza e de indignidade. Só os seres que se tornaram éticos podem romper com a ética. (Freire, 2023, p. 51)

Essa reflexão evidencia que a construção de ambientes escolares comprometidos com a cultura de paz não se reduz à adoção de estratégias pontuais, mas exige o desenvolvimento de uma consciência ética orientada pela responsabilidade, pela criticidade e pelo reconhecimento do outro como sujeito.

Nesse sentido, o clima escolar emerge como dimensão fundamental para a compreensão das dinâmicas de convivência, uma vez que expressa as formas pelas quais as relações são construídas e vivenciadas no cotidiano das instituições educativas, como indicam Telma e Morais ao afirmarem que “o clima escolar é fundamental para a qualidade de vida dos profissionais e dos alunos [...] estando diretamente relacionado à diminuição da violência escolar, do estresse e dos problemas de ordem comportamental” (Telma; Morais, 2017, p. 7).

Ao articular os dados empíricos com o referencial teórico mobilizado, observa-se que as estratégias institucionais desenvolvidas pelas escolas investigadas configuram um movimento de integração entre práticas pedagógicas, participação comunitária e avaliação institucional, indicando que o enfrentamento da violência escolar exige abordagens sistêmicas e articuladas.

Assim, as experiências relatadas por professores, professoras, gestores e gestoras evidenciam que a construção de ambientes escolares mais seguros e democráticos depende, fundamentalmente, da mobilização coletiva da comunidade

escolar e da capacidade institucional de refletir criticamente sobre suas próprias práticas, reconhecendo-se como agente ativo na transformação da realidade.

Desse modo, a educação assume um papel formativo central na construção de relações sociais mais democráticas e na promoção de uma convivência escolar pautada no respeito, na cooperação e na corresponsabilidade, exigindo a criação de condições para que os sujeitos se reconheçam como participantes ativos da realidade social, conforme enfatiza. Nesse sentido:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (Freire, 2023, p. 42)

A partir desse conjunto de análises, evidencia-se que a avaliação institucional participativa não apenas contribui para a compreensão da violência escolar, mas se constitui como elemento estruturante na promoção de práticas inovadoras, abrindo caminho para a discussão das relações entre avaliação institucional e inovação educacional, aspecto que será aprofundado na seção seguinte.

4.2.3 Avaliação institucional e inovação educacional

A análise das seções anteriores evidenciou que a violência escolar constitui um fenômeno complexo, atravessado por dimensões institucionais, sociais e relacionais que se manifestam nas dinâmicas escolares. As narrativas de professores, professoras, gestores e gestoras participantes da pesquisa demonstraram que o enfrentamento dessa realidade exige não apenas estratégias pontuais de mediação de conflitos, mas também a construção de práticas pedagógicas capazes de promover formas mais democráticas de convivência. Nesse contexto, torna-se pertinente examinar de que maneira os processos de avaliação institucional podem contribuir para a transformação das práticas educativas e para o desenvolvimento de inovações pedagógicas orientadas à construção de uma cultura de paz.

A partir da análise das respostas às Perguntas 6 e 7 do roteiro de entrevistas, foi possível identificar dois eixos analíticos principais: a inovação educacional nas

práticas escolares e a relação entre avaliação institucional e transformação das práticas pedagógicas. Esses eixos revelam que os processos avaliativos, quando desenvolvidos de forma participativa, podem constituir importantes espaços de reflexão coletiva sobre o cotidiano escolar, favorecendo a elaboração de estratégias pedagógicas voltadas à melhoria das relações de convivência e ao fortalecimento da cultura de paz no ambiente escolar.

No que se refere às práticas de inovação educacional, os participantes destacam diferentes iniciativas pedagógicas voltadas à promoção da convivência democrática no ambiente escolar, o que se alinha à compreensão de que “um projeto inovador é sempre um ato coletivo” (Pacheco, 2023), evidenciando que a inovação não se constrói de forma isolada, mas emerge das interações entre os sujeitos escolares. Entre essas iniciativas aparecem práticas restaurativas, projetos pedagógicos voltados à convivência, ações de educação antirracista e atividades relacionadas à educação patrimonial. Essas experiências indicam que as escolas investigadas têm buscado desenvolver práticas educativas que ultrapassam a lógica disciplinar tradicional, deslocando o foco da punição para o diálogo, a escuta e a participação dos estudantes na resolução de conflitos.

Nessa mesma direção, Pacheco (2023) ressalta que “inovar é efetivamente algo novo, que contribui para a melhoria de algo ou de alguém e que pode ser replicado”, indicando que a inovação educacional envolve intencionalidade pedagógica, impacto formativo e possibilidade de continuidade, e não apenas a introdução de práticas pontuais.

Uma professora participante da pesquisa afirma que “temos realizado rodas de conversa com os alunos para discutir situações de conflito e pensar juntos em formas de resolver os problemas que surgem no cotidiano da escola” (Professora – Escola Própria História). Em outra entrevista, um gestor observa que “os projetos de convivência ajudam os estudantes a refletirem sobre respeito e empatia, o que diminui bastante os conflitos dentro da escola” (Gestora – Escola Esperança). Essas narrativas evidenciam que a inovação educacional, no contexto investigado, se materializa em práticas que ressignificam o conflito, compreendendo-o como elemento constitutivo das relações sociais e como oportunidade pedagógica de aprendizagem.

Esse movimento também se expressa na ampliação dos espaços de escuta e participação estudantil, como revela o relato de uma professora, ao destacar que “a assembleia é um momento que eles têm oportunidade de dizer para a gente onde também nós podemos melhorar, tanto nessas ações de enfrentamento de problemas, de disciplina, para conseguir a voz a eles” (Professora – Escola Oprimido).

Ao institucionalizar momentos de fala e escuta, como as assembleias, a escola cria condições para que os estudantes se reconheçam como sujeitos ativos no processo educativo, reforçando o caráter democrático das práticas pedagógicas e aproximando-se da concepção freireana de educação dialógica. Como destaca Freire, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (2023, p. 32), indicando que o processo educativo deve considerar as experiências e os conhecimentos construídos pelos estudantes em suas trajetórias de vida. Ao reconhecer esses saberes, a escola amplia as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas.

Entre as iniciativas mencionadas pelos participantes, destaca-se também a presença de ações relacionadas à educação antirracista e à valorização da diversidade cultural. Uma professora relata que “quando trabalhamos temas ligados à história e à cultura afro-brasileira, os alunos passam a compreender melhor as diferenças e isso ajuda muito na convivência dentro da escola” (Professor – Escola Autonomia). De maneira semelhante, um gestor afirma que “discutir questões de preconceito e discriminação dentro da escola é fundamental para que os estudantes aprendam a respeitar uns aos outros” (Gestor – Escola Própria História).

Tais iniciativas indicam que a inovação educacional, no contexto investigado, também se constitui como prática de enfrentamento das desigualdades e de valorização das identidades culturais, assumindo um papel formativo que ultrapassa o domínio cognitivo e alcança a dimensão ética e social da educação.

Essa dimensão ganha ainda mais densidade quando analisada à luz de experiências institucionais mais estruturadas, como evidencia o relato de uma gestora - Escola Liberdade:

O projeto Educar, da D'Pascoal. Esse projeto foi muito significativo, pois tratou da questão da violência racial. Talvez você tenha visto nas escolas as pinturas: foi um trabalho desenvolvido com as crianças para conhecer e valorizar personalidades negras, especialmente mulheres negras, como forma de enfrentar o preconceito racial e a violência racial. O projeto também buscou trabalhar situações de meninos que xingavam meninas, e foi espetacular. A

culminância do projeto foi muito bonita e considerada maravilhosa por todos os envolvidos.

O relato evidencia que práticas inovadoras podem assumir caráter formativo ampliado ao articular o enfrentamento do racismo, a valorização de identidades historicamente silenciadas e a problematização das relações de gênero, contribuindo para a construção de uma cultura de respeito e de reconhecimento no ambiente escolar. Nesse sentido, a inovação educacional revela-se profundamente vinculada à dimensão política da educação, conforme destaca Freire ao afirmar que “a educação [...] é política” (2023, p. 108), implicando o compromisso com a construção de relações sociais mais justas.

Outra dimensão relevante apontada pelos participantes refere-se à presença de iniciativas relacionadas à educação patrimonial, que buscam fortalecer o sentimento de pertencimento dos estudantes em relação à comunidade escolar e ao território em que vivem. Uma professora afirma que “quando trabalhamos a história da cidade e do bairro, os alunos passam a se reconhecer como parte daquele espaço” (Professora – Escola Esperança), enquanto um gestor observa que “os projetos que valorizam a memória da comunidade ajudam a fortalecer o vínculo dos estudantes com a escola” (Gestor – Escola Própria História).

Essas experiências indicam que a inovação educacional também se materializa na valorização do território, da memória e das identidades locais como dimensões constitutivas do processo educativo, reforçando o papel da escola na construção de vínculos e no desenvolvimento de uma cultura de pertencimento.

Assim, ao articular práticas pedagógicas, participação dos sujeitos e reconhecimento das realidades socioculturais, a inovação educacional se configura, no contexto desta pesquisa, como um movimento coletivo, intencional e transformador, diretamente relacionado à promoção de uma cultura de paz nas escolas públicas.

A educação patrimonial tem sido compreendida como importante estratégia pedagógica para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e para a valorização das memórias coletivas presentes na comunidade. No contexto desta pesquisa, essa abordagem assume centralidade na compreensão da inovação educacional, ao deslocar o foco das práticas pedagógicas para a valorização das experiências, identidades e territórios dos sujeitos escolares. De acordo com

orientações do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, a educação patrimonial pode contribuir para o reconhecimento das identidades culturais e para o fortalecimento da relação entre escola, memória e território (IPHAN, 2016).

Essa perspectiva também se materializa nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas investigadas, como evidenciado no relato de uma professora – Escola Liberdade: “A gente faz muitos estudos do meio voltados para a área de história, de geografia, de artes. A última saída que eles fizeram foi no centro de Campinas, ir para Joaquim Egídio fazer desenho da arquitetura histórica de Campinas.”

O relato evidencia que a educação patrimonial, ao ser incorporada às práticas pedagógicas, possibilita a articulação entre conhecimento escolar e território, favorecendo a construção de experiências significativas de aprendizagem. Ao promover o contato direto com os espaços históricos e culturais da cidade, essas práticas contribuem para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para o reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos inseridos em uma realidade social concreta.

Nessa perspectiva, a inovação educacional não se restringe à introdução de novas metodologias, mas se constitui como um movimento que ressignifica o currículo e as práticas educativas a partir das realidades socioculturais dos estudantes. Ao promover o contato dos estudantes com as histórias e os patrimônios de suas comunidades, a escola amplia as possibilidades de construção de vínculos afetivos e sociais capazes de favorecer relações mais respeitadas entre os sujeitos, o que evidencia seu potencial na promoção de práticas pedagógicas comprometidas com a convivência democrática e com a construção de uma cultura de paz.

Além das iniciativas pedagógicas mencionadas, os participantes destacam o papel da avaliação institucional participativa como espaço de reflexão coletiva sobre o cotidiano escolar e como instrumento capaz de impulsionar mudanças nas práticas educativas, conforme defendida como instrumento valioso na produção de melhoria da educação pública (Pereira; Sordi, 2020). As narrativas indicam que os momentos de avaliação institucional possibilitam que professores, professoras, gestores, gestoras e demais membros da comunidade escolar discutam problemas relacionados à convivência e proponham estratégias para enfrentá-los.

Nessa perspectiva, a avaliação institucional participativa (AIP) pode ser compreendida como alternativa aos modelos hegemônicos de avaliação externa, ao deslocar o foco da mensuração de resultados para a construção coletiva de diagnósticos e de ações transformadoras, conforme explicitam Pereira e Sordi (2020)

Nesse sentido, a AIP pode ser entendida como expressão de responsabilização participativa e se constitui como alternativa aos modelos hegemônicos de avaliação externa. [...] Resignificar o princípio formativo da escola pública, pois, ao defender a participação dos estudantes no processo de construção da qualidade da escola, concebe-os como sujeitos de seu processo formativo numa perspectiva política emancipatória. (Pereira e Sordi, 2020, p.3)

Tal concepção evidencia que a avaliação institucional, quando orientada pela participação, assume caráter formativo, democrático e emancipatório, articulando-se diretamente à construção de práticas educativas comprometidas com a transformação da realidade escolar.

No âmbito da rede municipal de Campinas, a organização da Comissão Própria de Avaliação (CPA) materializa essa perspectiva participativa, ao prever a representação dos diferentes segmentos da comunidade escolar: gestão, professores, estudantes, funcionários e famílias, conforme estabelecido pela normativa municipal (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2007a).

Quem faz parte da CPA da Unidade escolar: “A CPA será constituída por um representante de cada segmento da UE: gestão, professores, alunos, funcionários e pais. Estes representantes serão indicados pelo Conselho de Escola da UE, preferencialmente, sendo membros do próprio Conselho de Escola. O OP será membro nato da CPA, como apoiador, qualificando o debate. Após, constituídos, os membros da CPA deverão eleger um coordenador, para organizar as reuniões e as ações dos membros da CPA” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2007a, p. 9).

Um gestor participante da pesquisa afirma que “nos momentos de avaliação institucional conseguimos discutir os problemas da escola de forma mais coletiva e pensar juntos em soluções para melhorar o ambiente escolar” (Gestora – Escola Esperança). De forma semelhante, uma professora observa que “quando a escola

abre espaço para avaliar o que está acontecendo, os professores também começam a repensar suas práticas” (Professora – Escola Própria História).

Essas narrativas evidenciam que a avaliação institucional se configura como espaço privilegiado de problematização e de construção coletiva de sentidos, favorecendo processos de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e sobre as relações estabelecidas no ambiente escolar.

Nesse sentido, a avaliação institucional pode ser compreendida como importante instrumento de reflexão pedagógica e de reorganização institucional, permitindo que a comunidade escolar analise coletivamente os desafios presentes no cotidiano da escola. Para Freitas, a avaliação institucional participativa constitui um processo coletivo de análise da realidade escolar, no qual os diferentes sujeitos da comunidade educativa participam da construção de diagnósticos e da elaboração de estratégias de melhoria da escola (Freitas, 2014).

Essa compreensão também aparece nos estudos de Sordi, que destacam a importância da participação coletiva nos processos avaliativos desenvolvidos nas escolas públicas. Segundo a autora, a avaliação institucional participativa deve ser compreendida como prática democrática que possibilita a construção de processos de autoavaliação comprometidos com a melhoria da qualidade social da educação (Sordi, 2012). Ao envolver diferentes sujeitos na análise da realidade escolar, esses processos contribuem para fortalecer a cultura democrática nas instituições educativas.

A perspectiva da avaliação institucional participativa dialoga diretamente com o pensamento crítico, ao compreender a educação como um processo coletivo, ético e político de construção do conhecimento. Nessa direção, a prática educativa ultrapassa a dimensão técnica, assumindo um caráter formativo que envolve múltiplas dimensões da experiência humana. Conforme destaca:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética, ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (Freire, 2023, p. 26).

Essa concepção reforça que a avaliação institucional participativa não se restringe a instrumentos ou procedimentos técnicos, mas se constitui como prática

social e política, que envolve responsabilidade coletiva e compromisso ético com a qualidade da educação pública.

Assim, ao possibilitar a análise coletiva das práticas escolares e a identificação de desafios presentes no cotidiano educativo, a avaliação institucional pode contribuir para estimular processos de inovação educacional orientados à construção de ambientes escolares mais democráticos. Nessa perspectiva, a avaliação atua como mediadora entre diagnóstico e transformação, favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com as necessidades reais dos sujeitos escolares.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio 'eu', submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. (Freire, 2023, p. 118–119).

Essa compreensão reforça que a avaliação institucional participativa pode constituir-se como espaço privilegiado de diálogo, problematização e construção coletiva de sentidos, contribuindo para o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com a autonomia dos sujeitos e com a transformação da realidade escolar.

A dimensão formativa da avaliação institucional também se evidencia nas narrativas dos participantes, que destacam seu papel no replanejamento das práticas pedagógicas e na compreensão dos impactos da violência no cotidiano escolar. Um gestor afirma que “a avaliação, o sentido dela é fundamental, é esse: fazer você olhar pelas práticas que você fez e replanejar naquele sentido onde você quer chegar. Quando há essas avaliações institucionais que fazem a gente perceber a influência dessa violência nas nossas questões pedagógicas” (Gestor – Escola Oprimido).

Na mesma direção, uma professora amplia essa compreensão ao indicar que esse movimento reflexivo ultrapassa a identificação dos problemas, configurando-se como um processo de tomada de consciência que orienta a ação pedagógica, ao afirmar que “tudo isso mostra como essas situações nos afetam diretamente como educadores e como a avaliação institucional pode contribuir para repensar práticas, buscando alternativas que evitem a reprodução da violência e favoreçam a construção de uma cultura de paz” (Professora – Escola Própria História).

Esses relatos permitem compreender que a avaliação institucional, ao articular análise e ação, desloca-se de uma perspectiva meramente diagnóstica para assumir um caráter formativo e político, por meio em que sustenta processos coletivos de decisão e intervenção sobre a realidade escolar

As falas evidenciam que a avaliação institucional, ao promover processos de análise e replanejamento, atua como mediadora entre a identificação das problemáticas escolares e a construção de práticas pedagógicas mais intencionais, fortalecendo seu caráter formativo e transformador.

Dessa forma, as narrativas analisadas evidenciam que a avaliação institucional pode atuar como importante indutora de inovação pedagógica, ao favorecer a reflexão crítica sobre as práticas educativas, estimular a participação da comunidade escolar e contribuir para a reorganização institucional das escolas. Ao articular avaliação, participação e transformação das práticas, a escola amplia suas possibilidades de constituir ambientes educativos mais democráticos e comprometidos com a promoção de uma cultura de paz, consolidando a avaliação institucional participativa como eixo estruturante dos processos de inovação educacional no contexto investigado.

4.2.4 Educação patrimonial como estratégia pedagógica para a cultura de paz

A análise das seções anteriores evidenciou que o enfrentamento da violência escolar exige a construção de práticas pedagógicas capazes de promover relações sociais mais democráticas no ambiente educativo. Nesse contexto, torna-se relevante examinar o potencial da educação patrimonial como estratégia pedagógica voltada à construção de uma cultura de paz nas escolas. A partir da análise das respostas à Pergunta 8 do roteiro de entrevistas, foi possível identificar que professores, professoras, gestores e gestoras reconhecem a valorização da memória, da identidade cultural e do território como elementos importantes para fortalecer o sentimento de pertencimento dos estudantes em relação à escola e à comunidade.

O processo de análise de conteúdo das entrevistas permitiu identificar uma categoria central relacionada a essa temática, denominada educação patrimonial, que se articula a quatro dimensões principais: memória coletiva, identidade cultural, pertencimento e valorização do território. Essas dimensões revelam que o trabalho pedagógico com o patrimônio cultural pode contribuir para fortalecer vínculos entre os

sujeitos e os espaços educativos, favorecendo a construção de relações sociais baseadas no respeito, na cooperação e no reconhecimento da diversidade.

As narrativas dos participantes indicam que a valorização da memória coletiva constitui importante estratégia pedagógica para promover reflexões sobre a história da comunidade e sobre as experiências compartilhadas pelos sujeitos que compõem o espaço escolar. Uma professora participante da pesquisa afirma que “quando trabalhamos a história da cidade e das pessoas que viveram aqui, os alunos começam a perceber que fazem parte dessa história” (Professora – Escola Própria História). Em outra entrevista, um gestor observa que “os projetos que valorizam a memória da comunidade ajudam os estudantes a compreender melhor o lugar onde vivem” (Gestora – Escola Esperança). Essas falas indicam que a aproximação entre escola, memória e território pode favorecer o desenvolvimento de vínculos afetivos entre os estudantes e o espaço em que vivem.

A literatura sobre educação patrimonial destaca que o patrimônio cultural constitui importante recurso pedagógico para o desenvolvimento da consciência histórica e da valorização das identidades culturais presentes na sociedade. Nesse sentido, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional ressalta que a educação patrimonial envolve processos educativos voltados ao reconhecimento, à valorização e à preservação dos bens culturais que compõem a memória coletiva de uma comunidade (IPHAN, 2016). Ao promover o contato dos estudantes com os patrimônios culturais de seus territórios, a escola amplia as possibilidades de construção de experiências educativas significativas, capazes de fortalecer o sentimento de pertencimento e a valorização da diversidade cultural.

Nessa mesma direção, ao problematizar a complexidade do campo, Siqueira (2019) ressalta que a educação patrimonial não se configura como prática única ou homogênea, podendo assumir diferentes formas no campo educativo, desde ações museais até iniciativas escolares, comunitárias ou vinculadas a processos de preservação da memória. Segundo a autora, trata-se de um campo complexo, que pode ser compreendido tanto como prática educativa estruturada quanto, equivocadamente, como mera ação de divulgação, o que reforça a necessidade de reconhecer seu caráter formativo no âmbito das práticas pedagógicas.

Entre as dimensões identificadas na análise das entrevistas, destaca-se também a relação entre educação patrimonial e identidade cultural. Os participantes

da pesquisa indicam que o trabalho pedagógico com o patrimônio cultural possibilita discutir as diferentes identidades que compõem a comunidade escolar, contribuindo para o reconhecimento da diversidade cultural presente no espaço educativo.

Uma professora relata que “quando os alunos estudam a história das culturas que formaram a nossa sociedade, eles começam a perceber que todos fazem parte dessa construção” (Professor – Escola Autonomia). De forma semelhante, um gestor afirma que “valorizar a cultura das famílias e da comunidade ajuda os estudantes a se sentirem representados dentro da escola” (Gestor – Escola Própria História), contribuindo para o reconhecimento da diversidade cultural presente no espaço educativo.

Nesse contexto, a educação patrimonial, quando desenvolvida no ambiente escolar, deve ser compreendida como tema transversal, articulado às diferentes áreas do conhecimento, favorecendo abordagens interdisciplinares que integrem cultura, memória e território ao processo educativo, conforme indicado no documento resultante do Encontro Nacional de Educação Patrimonial (IPHAN, 2005).

Ao problematizar a ampliação do campo da educação patrimonial, Scifoni (2022) destaca que a institucionalização das diretrizes pelo IPHAN possibilitou o reconhecimento da diversidade de metodologias e práticas educativas, especialmente ao incorporar processos não formais e ao valorizar iniciativas desenvolvidas por grupos sociais, coletivos e movimentos culturais. Tal perspectiva contribui para deslocar a compreensão da educação patrimonial de uma abordagem restrita para um campo mais amplo, dinâmico e socialmente situado.

No entanto, a análise das narrativas evidencia uma tensão importante: embora práticas alinhadas à educação patrimonial estejam presentes no cotidiano escolar, elas nem sempre são reconhecidas pelos próprios docentes como pertencentes a esse campo conceitual. Essa dissociação entre prática e compreensão teórica revela que a educação patrimonial, ainda que existente, manifesta-se de forma difusa e pouco sistematizada no interior das escolas.

Essa constatação torna-se evidente nas experiências relatadas pelos participantes, que expressam, ainda que de maneira não nomeada, ações diretamente relacionadas à valorização da memória, da identidade e do território. Uma gestora menciona a disciplina Cultura, Identidade e Lugar, voltada à construção da identidade e ao reconhecimento do outro (Gestora – Escola Autonomia). De modo

semelhante, práticas que mobilizam memórias familiares, como a coleta de objetos e relatos trazidos pelos estudantes, indicam a valorização das experiências intergeracionais como recurso pedagógico (Professora – Escola Liberdade).

Outras narrativas reforçam a centralidade do território e da memória coletiva como elementos estruturantes do trabalho educativo, como as atividades relacionadas à história da escola e do bairro, que contribuem para o reconhecimento do espaço escolar como lugar de pertencimento e significado (Professora – Escola Oprimido).

Analisadas em conjunto, essas experiências evidenciam que a educação patrimonial já se encontra presente nas práticas pedagógicas das escolas investigadas, ainda que de forma não sistematizada, configurando-se como um campo em construção no interior do cotidiano escolar.

É nesse ponto que a aproximação com o pensamento de Freire se torna fundamental, ao reafirmar a necessidade de reconhecer os saberes produzidos nas experiências concretas dos sujeitos como constitutivos do processo educativo.

Como educador preciso ir 'lendo' cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitando ou sugerido ou escondido no que chamo leitura do mundo, que precede sempre a leitura da palavra. (Freire, 2023, pp. 78–79).

Ao reconhecer essas experiências e formas de compreender o mundo, a escola fortalece relações pedagógicas baseadas no respeito às diferenças e na valorização das trajetórias culturais presentes na comunidade escolar.

Outra dimensão importante identificada nas narrativas refere-se ao sentimento de pertencimento desenvolvido pelos estudantes quando participam de atividades relacionadas à valorização da memória e do patrimônio cultural.

Os participantes indicam que projetos pedagógicos voltados ao reconhecimento do território e da história local contribuem para fortalecer os vínculos entre os estudantes e a escola. Uma professora observa que “quando os alunos participam de atividades que envolvem a história do bairro ou da cidade, eles passam a olhar para aquele lugar de forma diferente” (Professora – Escola Esperança). De maneira semelhante, um gestor afirma que “quando o estudante percebe que faz parte

daquele espaço, ele passa a cuidar mais da escola e a respeitar os colegas” (Gestor – Escola Própria História).

Nessa perspectiva, Scifoni (2015) destaca que as referências culturais devem ser compreendidas como elementos estruturantes do processo educativo, podendo ser trabalhadas de forma transversal, interdisciplinar ou transdisciplinar, de modo a potencializar o uso dos espaços públicos e comunitários como espaços formativos. Tal abordagem amplia as possibilidades de construção de experiências educativas que articulam escola, território e comunidade como espaços formativos integrados.

O desenvolvimento do sentimento de pertencimento constitui elemento importante para a construção de relações sociais mais respeitadas no ambiente escolar. Nesse sentido, a educação patrimonial pode contribuir para fortalecer vínculos entre os sujeitos e os espaços educativos, favorecendo a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da memória e da identidade cultural das comunidades. Conforme apontam estudos sobre educação patrimonial, o contato dos estudantes com os patrimônios culturais de seus territórios pode estimular o desenvolvimento de valores relacionados à preservação da memória, ao reconhecimento da diversidade cultural e à construção de vínculos de pertencimento com o espaço social em que vivem.

A valorização do território aparece também como dimensão relevante nas narrativas dos participantes. Os relatos indicam que atividades pedagógicas que exploram a história da cidade, do bairro e das comunidades locais possibilitam ampliar o olhar dos estudantes sobre o espaço em que vivem. Uma professora participante da pesquisa afirma que “quando os alunos conhecem melhor a história do lugar onde vivem, eles começam a valorizar mais aquele espaço” (Professor – Escola Autonomia). Essas podem contribuir para a construção de uma relação mais consciente, crítica e responsável dos estudantes com o território e com os patrimônios culturais presentes em suas comunidades.

A educação patrimonial configura-se, nesse sentido, como uma estratégia pedagógica com potencial para contribuir para a construção de uma cultura de paz, ao favorecer o respeito à diversidade cultural, a valorização da memória coletiva e o reconhecimento do território como espaço de convivência entre diferentes sujeitos. Ao estimular reflexões relacionadas à identidade, ao pertencimento e à memória, tais

práticas educativas ampliam as possibilidades de constituição de relações sociais mais solidárias, cooperativas e dialógicas no ambiente escolar.

Como destaca Freire, ensinar implica compreender a educação como forma de intervenção no mundo, uma vez que esta, “envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua presença no mundo. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura sombra” (2023, p. 119). Tal compreensão implica reconhecer que as práticas pedagógicas podem contribuir para a transformação das relações sociais presentes na realidade escolar. Nesse sentido, a educação patrimonial assume papel relevante ao possibilitar que estudantes, professores e comunidade escolar reflitam coletivamente sobre suas histórias, identidades e territórios, fortalecendo vínculos sociais e promovendo práticas educativas comprometidas com a construção de uma cultura de paz.

Dessa forma, as narrativas analisadas evidenciam que a educação patrimonial pode constituir-se como importante estratégia pedagógica para a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar, ao articular memória coletiva, identidade cultural, pertencimento e valorização do território como dimensões formativas do processo educativo.

Ao promover o reconhecimento das experiências, das histórias e das referências culturais dos sujeitos, essas práticas ampliam as possibilidades de construção de vínculos sociais mais solidários, contribuindo para o desenvolvimento de relações pautadas no respeito, na cooperação e na valorização da diversidade. Nesse sentido, a educação patrimonial não se restringe à abordagem de conteúdos culturais, mas configura-se como prática educativa comprometida com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender sua inserção histórica e atuar de forma consciente na transformação da realidade. A partir dessa compreensão, torna-se possível avançar para a análise do papel das políticas públicas na mediação dessas práticas, aspecto que será discutido na seção seguinte.

4.2.5 Políticas públicas e complexidade do fenômeno da violência escolar

A análise das respostas às Perguntas 9 e 10 do roteiro de entrevistas permite ampliar a compreensão do fenômeno da violência escolar para além das dinâmicas internas das instituições educativas. As narrativas de professores, professoras,

gestores e gestoras participantes da pesquisa indicam que a violência presente no cotidiano escolar está profundamente relacionada a fatores sociais, institucionais e políticos que ultrapassam os limites da escola.

Nesse sentido, compreender a violência escolar implica reconhecer a complexidade das relações sociais que atravessam o ambiente educativo, bem como as condições estruturais que influenciam o funcionamento das políticas públicas voltadas ao enfrentamento desse fenômeno. Nessa direção, a compreensão da violência escolar como fenômeno complexo exige reconhecer a dimensão social e política da educação. Como afirma Freire, “necessitamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (2023, p. 117), indicando que o processo educativo está intrinsecamente vinculado à formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade em que vivem.

No processo de interpretação das entrevistas, emergiram duas categorias centrais relacionadas a essa temática: políticas públicas e complexidade da violência escolar. Tais categorias revelam que, na percepção dos participantes, o enfrentamento da violência nas escolas não depende exclusivamente das ações desenvolvidas no interior das instituições educativas, mas também da articulação entre diferentes políticas públicas e da atuação integrada de diversos setores da sociedade.

No que se refere às políticas públicas, os participantes destacam a importância da existência de uma rede intersetorial capaz de articular diferentes áreas responsáveis pela proteção e pelo desenvolvimento de crianças e adolescentes, como educação, assistência social, saúde e segurança pública. Entretanto, as narrativas indicam que, na prática, essa articulação nem sempre ocorre de forma efetiva, o que acaba por gerar sobrecarga sobre as escolas.

Uma gestora participante da pesquisa afirma que “muitas vezes a escola acaba tendo que lidar sozinha com situações que deveriam ser acompanhadas por outros setores da rede de proteção” (Gestora – Escola Esperança). De maneira semelhante, uma professora observa que “a escola tenta resolver muitos problemas sociais que não começam aqui, mas acabam chegando dentro da sala de aula” (Professora – Escola Própria História). Essas falas revelam a percepção de que as instituições educativas têm sido frequentemente responsabilizadas por enfrentar problemas sociais cuja origem ultrapassa o espaço escolar.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva freireana de educação como prática de leitura crítica da realidade, na qual aprender não se reduz à adaptação, mas implica a possibilidade de transformação. Nesse sentido destaca que “A capacidade de aprender, não apenas para adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (Freire, 2023, p. 67).

Essa percepção dialoga com a crítica formulada por Masschelein e Simons (2017), ao apontarem que há uma tendência recorrente de atribuir à escola a responsabilidade pela resolução de problemas sociais que extrapolam seu campo de atuação. Nesse sentido, os autores afirmam que:

Os estrategistas políticos sempre são tentados a olhar para a escola em busca de soluções de problemas sociais [...] Significa, acima de tudo, que a escola é incumbida de tarefas que são impossíveis de serem cumpridas sem abandonar a própria escola. (Masschelein; Simons, 2017, p. 109).

Entre os aspectos mencionados pelos participantes, destaca-se também a fragilidade da rede intersetorial, apontada como um dos principais desafios para o enfrentamento da violência escolar. Os relatos indicam que a ausência de articulação efetiva entre as diferentes políticas públicas dificulta a construção de estratégias mais amplas de proteção e acompanhamento dos estudantes. Um gestor relata que “quando precisamos acionar outros serviços, muitas vezes encontramos dificuldades no encaminhamento ou no acompanhamento dos casos” (Gestor – Escola Própria História), enquanto uma professora afirma que “faltam políticas mais integradas para apoiar a escola nessas situações” (Professor – Escola Autonomia).

Outro aspecto destacado nas entrevistas refere-se à burocratização das políticas públicas, que, segundo os participantes, muitas vezes dificulta a implementação de ações mais efetivas no cotidiano das escolas. Uma gestora participante da pesquisa afirma que “existem políticas e programas importantes, mas muitas vezes o excesso de procedimentos burocráticos acaba dificultando a atuação da escola” (Gestora – Escola Esperança). Essa percepção evidencia que, embora existam políticas voltadas ao enfrentamento da violência escolar, sua implementação nem sempre ocorre de forma articulada ou adequada às demandas concretas das instituições educativas.

As narrativas também mencionam a presença de políticas relacionadas à segurança escolar, que buscam responder ao aumento das preocupações com

episódios de violência em instituições educativas. Entretanto, os participantes ressaltam que estratégias centradas exclusivamente em medidas de controle ou vigilância não são suficientes para enfrentar a complexidade do fenômeno. Um gestor observa que “a segurança é importante, mas sozinha não resolve os problemas que levam à violência dentro da escola” (Gestor – Escola Própria História). Essa percepção indica que a construção de ambientes escolares mais seguros depende não apenas de medidas de proteção física, mas também de políticas educativas capazes de promover relações sociais baseadas no diálogo e no respeito.

A segunda categoria identificada na análise das entrevistas refere-se à complexidade da violência escolar, evidenciando que esse fenômeno envolve múltiplos fatores que se articulam no cotidiano das instituições educativas. Nessa perspectiva, a análise da violência escolar exige compreender as estruturas sociais que produzem desigualdades e conflitos. Uma pedagogia comprometida com a liberdade possibilita a “compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e da violência” (Freire, 2025, p. 24), evidenciando que o fenômeno da violência não pode ser dissociado das condições históricas e sociais mais amplas.

Os participantes destacam, por exemplo, a influência das dinâmicas familiares nas situações de conflito vivenciadas pelos estudantes. Uma professora relata que “muitas vezes os alunos chegam à escola trazendo problemas que estão acontecendo em casa” (Professor – Escola Autonomia), enquanto um gestor afirma que “a escola acaba sendo um espaço onde aparecem várias questões sociais que não começaram aqui” (Gestora – Escola Esperança).

Além das questões familiares, os participantes apontam também desafios institucionais relacionados à organização das escolas e às condições de trabalho dos profissionais da educação. Esses desafios incluem a necessidade de formação continuada para lidar com situações de conflito, o fortalecimento das equipes escolares e a ampliação de espaços de diálogo entre estudantes, professores e comunidade. Nesse sentido, os relatos indicam que o enfrentamento da violência escolar exige não apenas políticas externas à escola, mas também investimentos na melhoria das condições institucionais das próprias escolas.

Outro elemento importante destacado nas narrativas refere-se à importância da pesquisa para compreender o fenômeno da violência escolar e desenvolver estratégias mais eficazes de enfrentamento. Uma professora participante da pesquisa

afirma que “estudar esse tema é fundamental para que possamos entender melhor o que acontece na escola e pensar em soluções mais adequadas” (Professora – Escola Própria História). Essa percepção reforça a relevância da produção de conhecimento científico sobre a realidade das escolas, contribuindo para subsidiar a formulação de políticas públicas mais sensíveis às experiências vividas no cotidiano educativo.

Por fim, os participantes ressaltam a necessidade de fortalecer o diálogo entre escola e comunidade como estratégia fundamental para enfrentar os desafios relacionados à violência escolar. Uma gestora afirma que “quando a escola consegue dialogar com as famílias e com a comunidade, os conflitos passam a ser enfrentados de forma mais coletiva” (Gestora – Escola Esperança). Esse entendimento evidencia que a construção de ambientes escolares mais seguros depende da participação ativa dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade educativa.

Nessa perspectiva, é importante reconhecer que a escola possui uma função específica no processo formativo, que não se reduz à resolução de problemas sociais externos. Como destacam Masschelein e Simons (2017), a escola constitui um espaço singular em que os sujeitos têm a possibilidade de se desvincular, ainda que temporariamente, de suas determinações sociais imediatas, sendo reconhecidos como alunos em condição de igualdade no processo educativo. Nesse sentido, os autores afirmam que a escola oferece aos sujeitos “a chance [...] de se tornarem um aluno como qualquer outro” (Masschelein; Simons, 2017).

Assim, a análise das narrativas produzidas nas entrevistas revela que o fenômeno da violência escolar não pode ser compreendido de forma isolada ou reduzido a problemas disciplinares internos às escolas. Ao contrário, trata-se de uma realidade profundamente marcada por fatores sociais, institucionais e políticos que atravessam o cotidiano das instituições educativas. Nesse contexto, as políticas públicas voltadas ao enfrentamento da violência escolar precisam reconhecer a complexidade desse fenômeno e promover estratégias intersetoriais capazes de articular diferentes áreas de atuação do poder público e da sociedade.

A partir das percepções expressas pelos participantes da pesquisa, torna-se evidente que a escola, embora desempenhe papel fundamental na formação social e cultural dos estudantes, não pode ser compreendida como única responsável pela resolução de problemas sociais que ultrapassam os limites do campo educacional. O enfrentamento da violência escolar exige, portanto, políticas públicas integradas,

capazes de articular educação, assistência social, saúde e segurança pública, bem como fortalecer o diálogo entre escola, famílias e comunidade.

Nesse sentido, é necessário evitar a instrumentalização da escola como simples mecanismo de implementação de projetos sociais e políticos. Como alertam Masschelein e Simons (2017), a escola não deveria, sob qualquer pretexto, ser colocada a serviço da construção da comunidade em projetos políticos [...], uma vez que sua função está na própria experiência formativa que proporciona aos sujeitos.

A análise das narrativas de professores, professoras, gestores e gestoras participantes desta pesquisa permitiu compreender que a violência escolar constitui um fenômeno multifacetado, atravessado por dimensões pedagógicas, institucionais e sociais que se manifestam no cotidiano das escolas públicas. O percurso analítico desenvolvido neste capítulo evidenciou, inicialmente, os desafios enfrentados pelas instituições educativas no diagnóstico e na compreensão das diferentes manifestações da violência escolar, revelando a complexidade das relações que se estabelecem no ambiente educativo.

As análises também demonstraram que as escolas têm buscado construir estratégias institucionais de prevenção e mediação de conflitos, fundamentadas principalmente no diálogo, na participação da comunidade escolar e no desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados à convivência democrática. Nesse contexto, a avaliação institucional emergiu nas narrativas como importante espaço de reflexão coletiva sobre as práticas educativas, possibilitando processos de reorganização pedagógica e institucional capazes de impulsionar iniciativas de inovação educacional. Entre essas iniciativas, destacou-se o potencial da educação patrimonial como estratégia pedagógica capaz de fortalecer o sentimento de pertencimento, a valorização da memória coletiva e o reconhecimento das identidades culturais presentes na comunidade escolar.

Por fim, as reflexões apresentadas pelos participantes evidenciaram que o enfrentamento da violência escolar não pode ser compreendido como responsabilidade exclusiva das instituições educativas, uma vez que esse fenômeno está profundamente relacionado às condições sociais mais amplas que atravessam o cotidiano das escolas. Nesse sentido, torna-se fundamental reconhecer que a construção de ambientes escolares mais democráticos e seguros depende da articulação entre diferentes políticas públicas e da atuação integrada de múltiplos

setores da sociedade, reafirmando a necessidade de compreender a educação como parte de um conjunto mais amplo de políticas sociais voltadas à garantia de direitos e à promoção da justiça social.

Nessa direção, compreender a educação como prática transformadora implica reconhecer os sujeitos como protagonistas da história, “não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente” (Freire, 2023, p. 75), o que reforça a necessidade de práticas educativas que promovam a participação, o diálogo e a construção coletiva de alternativas frente às situações de violência.

Dessa forma, a análise desenvolvida neste capítulo evidencia que a construção de uma cultura de paz nas escolas públicas passa necessariamente pela articulação entre práticas pedagógicas democráticas, processos participativos de avaliação institucional e políticas públicas capazes de reconhecer a complexidade social do fenômeno da violência escolar. Tal articulação exige não apenas o fortalecimento da escola enquanto espaço formativo, mas também o reconhecimento de seus limites no enfrentamento de problemas sociais mais amplos, reafirmando a necessidade de ações intersetoriais e de uma compreensão ampliada das relações entre educação e sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar como a avaliação institucional desenvolvida nas escolas da rede municipal de ensino de Campinas pode contribuir para impulsionar práticas pedagógicas inovadoras voltadas à prevenção e à minimização da violência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir da escuta de professores, professoras, gestores e gestoras que atuam em diferentes unidades escolares da rede municipal, buscou-se compreender como esses sujeitos percebem o fenômeno da violência escolar e quais caminhos pedagógicos e institucionais têm sido mobilizados no cotidiano das escolas para enfrentar esse desafio.

Os resultados da investigação evidenciam que a violência escolar não pode ser compreendida como um fenômeno isolado, pontual ou restrito ao interior das instituições educativas. Ao contrário, as narrativas dos participantes indicam que os conflitos vivenciados no ambiente escolar se relacionam de forma profunda com transformações sociais mais amplas, com desigualdades historicamente produzidas e com as experiências que os estudantes trazem de seus contextos familiares, comunitários e territoriais. Compreender a violência escolar, portanto, exige reconhecer a complexidade das relações sociais que atravessam o cotidiano das escolas e exige, igualmente, recusar explicações simplistas que reduzam o problema a comportamentos individuais ou a falhas exclusivamente internas das instituições.

Ao analisar as percepções dos participantes sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar, a pesquisa evidenciou que os profissionais da educação têm buscado desenvolver diferentes estratégias voltadas à prevenção de conflitos e à construção de relações mais respeitadas entre os estudantes. Entre essas estratégias, destacam-se a mediação de conflitos, o desenvolvimento de projetos de convivência, o fortalecimento do diálogo com as famílias e a criação de espaços de escuta no interior da escola. Tais iniciativas revelam que muitos profissionais compreendem o conflito como parte das relações humanas e procuram transformá-lo em oportunidade educativa, estimulando práticas baseadas no diálogo, na cooperação e no respeito mútuo.

Nesse percurso, a avaliação institucional emergiu nas narrativas como espaço privilegiado de reflexão coletiva sobre o cotidiano escolar. Os participantes indicaram

que os processos de avaliação institucional participativa podem contribuir para ampliar o diálogo entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar, possibilitando a identificação de problemas, a problematização das práticas em curso e a elaboração de estratégias voltadas à melhoria das relações de convivência. Dessa forma, a avaliação institucional não se limita à função diagnóstica, mas assume papel indutor de reorganizações pedagógicas e institucionais, desde que compreendida como prática coletiva, crítica e formativa.

A pesquisa também evidenciou que a avaliação institucional pode favorecer o desenvolvimento de práticas de inovação educacional no interior das escolas. As experiências relatadas pelos participantes apontam para iniciativas pedagógicas comprometidas com a convivência democrática, com a participação estudantil, com a educação antirracista, com práticas restaurativas e com propostas que valorizam o reconhecimento das identidades culturais presentes na comunidade escolar. Tais experiências demonstram que a inovação educacional, neste estudo, não se confunde com novidade vazia, tampouco com soluções externas impostas ao trabalho docente. Ao contrário, ela se manifesta na capacidade de reinventar a prática pedagógica a partir das demandas concretas da escola, das vozes dos sujeitos e dos desafios que emergem do cotidiano.

Entre os caminhos identificados ao longo da investigação, a educação patrimonial destacou-se como estratégia pedagógica particularmente fecunda para a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar. As narrativas dos participantes indicam que atividades relacionadas à valorização da memória coletiva, à discussão das identidades culturais e ao reconhecimento do território contribuem para fortalecer o sentimento de pertencimento dos estudantes em relação à escola e à comunidade em que vivem. Quando os estudantes passam a reconhecer-se como parte de uma história comum, de um território compartilhado e de uma rede de relações que os antecede e os constitui, abrem-se possibilidades concretas para a construção de vínculos mais respeitosos com o espaço escolar, com os colegas e com a própria comunidade.

Nesse sentido, a educação patrimonial não aparece, nesta pesquisa, como proposta acessória ou meramente complementar, mas como possibilidade real de inovação pedagógica comprometida com a formação humana. Em vez de se restringir à abordagem de conteúdos sobre patrimônio, ela pode atuar como mediadora de

experiências educativas capazes de aproximar escola, memória, território, identidade e pertencimento. Trata-se de um movimento pedagógico que permite deslocar o olhar dos estudantes da indiferença para o reconhecimento, da fragmentação para a vinculação, da simples ocupação do espaço para o cuidado com aquilo que se entende como parte de si e do coletivo.

Durante o percurso investigativo, tornou-se ainda mais evidente que já existem materiais pedagógicos de grande qualidade produzidos por instituições comprometidas com a preservação da memória e do patrimônio cultural de Campinas. Entre esses materiais, destacam-se as cartilhas da coleção - Por dentro da História - elaboradas pelo Centro de Memória da Unicamp, que oferecem propostas educativas voltadas à valorização do patrimônio cultural material e imaterial da cidade, assim como à reflexão sobre memória e identidades culturais. Trata-se de um dado importante, pois revela que o desafio não está necessariamente na criação de novos materiais, mas na ampliação do acesso, da circulação, do conhecimento e da apropriação pedagógica de recursos que já se encontram disponíveis.

As publicações “Patrimônio Cultural Material”, “Patrimônio Cultural Imaterial” e “Memórias e Identidades Culturais” apresentam atividades organizadas de modo criativo, investigativo e sensível à realidade local. Ao explorarem espaços, trajetórias, manifestações culturais e experiências históricas ligadas à cidade de Campinas, esses materiais oferecem aos professores e às escolas possibilidades concretas de trabalho pedagógico com a memória coletiva e com a diversidade cultural. Mais do que isso, oferecem meios para que os estudantes percebam a cidade e seus territórios como espaços vivos de experiência, pertencimento e produção de sentidos.

Entre os temas explorados encontram-se manifestações culturais relacionadas à presença da população afro-brasileira na cidade, experiências ligadas à história das migrações e espaços significativos da vida cultural campineira. Ao promover o contato dos estudantes com esses elementos da história local, as atividades propostas nas cartilhas possibilitam reflexões sobre diversidade cultural, pertencimento e construção das identidades sociais.

Desse modo, esta pesquisa sugere que uma das possibilidades mais promissoras para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a cultura de paz reside justamente na articulação entre educação patrimonial e avaliação institucional participativa. Se a avaliação institucional constitui espaço de

reflexão coletiva sobre os desafios da escola, ela pode também tornar-se lugar de discussão sobre o uso de materiais, projetos e propostas voltados à valorização da memória, do território e das identidades culturais presentes na comunidade escolar. Isso significa que a inovação, nesse caso, não precisa ser pensada em um horizonte distante ou idealizado, como se dependesse da invenção de recursos ainda inexistentes. Pois, o material já está disponível; o que se impõe é o desafio de convertê-lo em prática viva, situada e intencionalmente articulada às necessidades da escola pública.

Nesse horizonte, os achados desta pesquisa não se esgotam no plano analítico, mas indicam possibilidades concretas de implementação no contexto da escola pública. As experiências relatadas pelos participantes, somadas à existência de materiais pedagógicos já produzidos e acessíveis, demonstram que a articulação entre avaliação institucional participativa e educação patrimonial pode ser incorporada ao cotidiano escolar como prática estruturada. Isso implica reconhecer que a transformação das relações escolares não depende exclusivamente da criação de novas políticas ou recursos, mas da mobilização intencional, coletiva e crítica dos elementos já presentes na realidade educativa. Assim, esta pesquisa aponta não apenas para a compreensão do fenômeno, mas para a possibilidade de sua intervenção, reafirmando o potencial de que tais práticas saiam do plano das ideias e se consolidem como experiências pedagógicas efetivas nas escolas públicas.

Ao mesmo tempo, os resultados desta pesquisa reforçam que o enfrentamento da violência escolar não pode ser compreendido como responsabilidade exclusiva das instituições educativas. Embora a escola desempenhe papel fundamental na formação social, cultural e ética dos estudantes, os desafios relacionados à violência escolar exigem a articulação entre diferentes políticas públicas e a atuação integrada de múltiplos setores da sociedade. Educação, assistência social, saúde, cultura e segurança pública não podem atuar de forma isolada se o objetivo é construir respostas consistentes para um fenômeno que, por natureza, é multifacetado e socialmente produzido.

Por isso, reconhecer os limites da escola não significa diminuir sua importância, mas reafirmar sua especificidade. A escola não pode resolver sozinha as contradições sociais que atravessam o cotidiano das comunidades, mas pode constituir-se como espaço potente de formação, reflexão, convivência e produção de novas

possibilidades de relação entre os sujeitos. É justamente nesse ponto que a articulação entre avaliação institucional participativa, inovação educacional e educação patrimonial se revela promissora: não como solução mágica, nem como fórmula universal, mas como caminho possível, concreto e pedagogicamente fecundo para a construção de práticas comprometidas com a promoção de uma cultura de paz.

Assim, esta pesquisa sustenta que fortalecer a cultura de paz nas escolas públicas implica reconhecer que a convivência democrática se constrói também a partir do diálogo com a memória, com o território e com as identidades culturais que constituem a experiência coletiva dos sujeitos no espaço escolar. Implica, ainda, compreender que inovar, no campo educacional, pode significar menos a busca incessante pelo inédito e mais a capacidade de ressignificar, com intencionalidade pedagógica, os recursos, saberes e materiais já existentes. Nesse horizonte, a educação patrimonial se apresenta não como utopia distante, mas como possibilidade concreta de intervenção educativa, capaz de contribuir para a minimização da violência escolar ao fortalecer pertencimento, reconhecimento mútuo e responsabilidade coletiva.

Assim, compreender a complexidade da violência escolar em Campinas exigiu articular memória, território e prática educacional como dimensões interdependentes. A investigação revelou que a escola pública carrega, em sua materialidade e funcionamento, os vestígios de um projeto histórico excludente, cuja superação depende da escuta qualificada, da ação institucional transformadora e da construção coletiva de alternativas éticas e pedagógicas comprometidas com a justiça social.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Kátia Soane Santos; MACHADO, Maria Cristina Gomes; ANTUNES, Nayara Teles; HUSS, Silvana Rodrigues Malheiro; ARREBOLA, Thaís Correia. A escola como espaço social: proposições de Anísio Teixeira. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO, 20., 2021, Três Lagoas. **Anais da XX Semana de Educação: resistir e humanizar: por uma pedagogia emancipadora**. Três Lagoas: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BATTISTONI FILHO, Duílio. **Vida cultural em Campinas**. Campinas: Komedi, 2008.
- BERTAGNA, Regiane Helena; SORDI, Mara Regina Lemes; ALMEIDA, Luana Costa; BITTENCOURT, Lara De Souza; ROSANGELA. Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. **Políticas Educativas – PoEd**, v. 13, n. 2, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/107364>. Acesso em: 27 ago. 2025.
- BERTO, João Paulo; BERTO, Ana Cláudia Cermaria (org.). **Por dentro da história: cartilha sobre o patrimônio cultural de Campinas – patrimônio cultural material**. Campinas: Centro de Memória-Unicamp, 2020. (Série Por dentro da História, v. 1).
- BERTO, João Paulo; BERTO, Ana Cláudia Cermaria; GARCIA, Gabrielle Caroline dos Santos (org.). **Por dentro da história: cartilha sobre o patrimônio cultural de Campinas – patrimônio cultural imaterial**. Campinas: Centro de Memória-Unicamp, 2021. (Série Por dentro da História, v. 2).
- BERTO, João Paulo; BERTO, Ana Cláudia Cermaria; ALVES, Ana Cláudia Moraes (org.). **Por dentro da história: cartilha sobre o patrimônio cultural de Campinas – memórias e identidades culturais**. Campinas: Centro de Memória-Unicamp, 2021. (Série Por dentro da História, v. 3).
- BETINI, Geraldo Antonio. Avaliação Institucional Participativa em escolas públicas de ensino fundamental. **Educ. Teoria Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 117-132, dez. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062010000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 mar. 2026.
- BEZERRA, Juliana Izete Muniz; CLEROT, Pedro; FLORÊNCIO, Sônia Rampim; RAMASSOTE, Rodrigo; INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (BRASIL). **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: Iphan, 2014. 63 p. ISBN 9788573342505.
- BLENGINI, Gabrielle Dellela. **Trabalho docente e qualidade da educação: dificuldades encontradas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

BRAGA, Elisabeth dos Santos; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Memória e Sentido na Narrativa de Crianças: Inspirações Vigotskianas Para A Pesquisa Na Escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 40, n. 111, p. 185-197, maio/ago. 2020.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Auto-avaliação de escolas**: processo construído coletivamente nas instituições escolares. 2007. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br/documentos-1>. Acesso em: 27 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Campinas (SP) | Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 5 de maio de 2025.

BUENO, João Batista Gonçalves; GUIMARÃES, Maria de Fátima; SILVA, Karla Cristiny Moraes da. Educação patrimonial: potencialidades da leitura de imagens visuais de patrimônios culturais em livros didáticos de história. In: GUIMARÃES, Maria de Fátima (org.). **História, memória e patrimônio**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 47-64.

CAMPINAS. **Carta de Princípios da Avaliação Educacional**. Secretaria Municipal de Educação de Campinas, 2003. Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br/documentos-1>. Acesso em: 27 ago. 2025.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. **Estudo Socioterritorial do Município de Campinas 2022–2025**. Campinas: PMC, 2023–2025.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 05/2008. Estabelece as Diretrizes para a implementação do processo de Avaliação Interna das Unidades Municipais de Ensino Fundamental e para a constituição da Comissão Própria de Avaliação. Campinas: Secretaria Municipal de Educação, 2008. Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br/documentos-1>. Acesso em: 27 ago. 2025.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME nº 114/2010. Homologa o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Campinas: Secretaria Municipal de Educação, 2010. Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br/documentos-1>. Acesso em: 27 ago. 2025.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 14/2014. Estabelece as diretrizes para a implementação da Avaliação Institucional da Educação Infantil e para a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA) na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Campinas: Secretaria Municipal de Educação, 2014. Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br/documentos-1>. Acesso em: 27 ago. 2025.

CAMPOS, Juliano Bitencourt *et al.* Patrimônio e cidadania: a educação patrimonial nas escolas e a formação cidadã. **Revista Memorare**, Tubarão, v. 3, n. 1, p. 95-113, jan./abr. 2016.

CASTRO, Márcia de Moura. Santos de Casa: imaginária doméstica em Minas Gerais nos séculos XVIII e XIX. Brasília, DF: Iphan, 2012

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DALBEN, Adilson. **Avaliação institucional participativa na educação básica: possibilidades, limitações e potencialidades**. Campinas, 2008.

DEMARCHI, João Lorandi; SCIFONI, Simone. Patrimônio e educação como práticas da liberdade: a potencialidade. In: CASTRO, Márcia de Moura. **Santos de Casa**: imaginária doméstica em Minas Gerais nos séculos XVIII e XIX. Brasília, DF: Iphan, 2012.

DEMARCHI, João Lorandi; SCIFONI, Simone. Patrimônio e educação como práticas da liberdade: a potencialidade dos inventários. **Revista Museologia & Patrimônio**. Rio de Janeiro, 2025.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2023.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire**: uma história de vida. São Paulo: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Discurso na UNESCO**: Educação para a Paz. Texto do discurso proferido por Paulo Freire ao receber o prêmio Educação para a Paz da UNESCO. São Paulo, set. 1986. Arquivo FPF_OPF_06_002. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1022>. Acesso em: 7 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 76. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, A. L. S. de; FORSTER, M. M. dos S. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar Em Revista**, v. 32, n. 61, p. 55–69, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/47206>.

FREITAS, Luiz C. de. Qualidade Negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. **Revista Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial out. 2005.

FREITAS, A. L. S. de, & FORSTER, M. M. dos S. (2016). Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar Em Revista**, 32(61), p. 55–69. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/47206>

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Helena Costa Lopes de; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOLFI, Claudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima (org.). **Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 61–88.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Helena Costa Lopes de; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist. **Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. (Coleção Fronteiras Educacionais).

FUNDAÇÃO SEADE. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://ipvs.seade.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2025.

GALTUNG, Johan. **O Caminho é a meta: Gandhi hoje**. São Paulo: Palas Athena, 2003.

GARCIA, Cléo; VINHA, Telma. Ataques de violência extrema às escolas no Brasil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 30, e14431, 2025.

GARCIA, Cleone Aparecida. **Ataques de violência extrema às escolas no Brasil: mapeamento, fatores associados e caminhos de prevenção e enfrentamento**. 2024.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOLFI, Claudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima (org.). **Escola viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-88.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. R. M. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas – PoEd**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/69759>. Acesso em: 2 nov. 2022.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **Antropologia dos objetos**: coleções, museus e patrimônios. Rio de Janeiro, 2007. 256 p. (Museu, memória e cidadania) .

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília, DF: Iphan/Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (BRASIL). Portaria/Iphan nº 137, de 28 de abril de 2016.

JARES, Xesús R. **Educar para a paz**: o compromisso com a dignidade humana. 5. ed. São Paulo: Palas Athena, 2007.

JARES, Xesús R. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

KERN, Arno Alvares; MUTTER, Débora. Discussões acerca do patrimônio cultural. In: GUIMARÃES, Maria de Fátima (org.). **História, memória e patrimônio**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 183-198.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, p. 1-17, maio/ago. 2021.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

LE MOS, Ana Stela C.; MAGIOLINO, Lavínia L. S.; SILVA, Daniele N. H. Desenvolvimento e Personalidade: o papel do meio na primeira infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116926, 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 71-84. (Com colaboração de Eunice Ladeia Guimarães; CAETANO, Wagner Aparecido; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda) .

Manual de Orientação para a Aplicação dos Questionários que Avaliam o Clima Escolar. [S. l.]: Editora FE-Unicamp, 2017. Disponível em: <https://editora.fe.unicamp.br/index.php/fe/catalog/book/99>. Acesso em: 7 abr. 2026.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2023.

MARIANO, Júlio. **Campinas de ontem e anteontem**. Campinas: Maranata, 1970.

MARTINS, José Pedro Soares. **Campinas, vocação solidária**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Anais da 29ª Reunião Nacional da ANPEd**. Caxambu: GT 17, 2006.

MARTINS, Valter. **Nem senhores, nem escravos: os pequenos agricultores em Campinas, 1800–1850**. Campinas: CMU/UNICAMP, 1996.

MASSCHELEIN, Jan. **Em defesa da school: uma questão pública**. 2. ed., 7. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MATHIAS, Dionei. Pertencimento: discussão teórica. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 166-187, jan./abr. 2023.

MATTOZZI, Ivo. Currículo de História e Educação para o Patrimônio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 135–155, jun. 2008.

MENDONÇA, Samuel. Simón Rodríguez's Educational Philosophy: hospitality, irreverence, communism, and questioning. **SERA Researching Education Bulletin**, v. 2025, p. 26-29, 2025.

MESSIAS, D. B. C.; ROSA, E. S.; CRISTOFOLETI, R. C. O materialismo histórico-dialético e a perspectiva histórico-cultural de Lev Vigotski. **Brazilian Journal of Development**, v. 11, n. 4, e79048, 2025.

OBSERVATÓRIO PUC-CAMPINAS. Nota técnica: mapeamento da vulnerabilidade em Campinas. Campinas, 2023. Disponível em: <https://observatorio.puc-campinas.edu.br>. Acesso em: 15 set. 2025.

OLINI, Aline Bernardineli. **Políticas intersetoriais e a construção da qualidade da educação infantil em Campinas (SP)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto. **Educação Patrimonial no Iphan**. 2011. Monografia (Especialização) – Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), Brasília, 2011.

OLIVEIRA, F.; SOARES, A. L. R. Valorização do patrimônio como tema transversal: utilizando a educação patrimonial como forma de sensibilização do público escolar. **Ágora**, v. 15, n. 1, p. 115-125, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Direito à educação significa mais do que frequência na escola, diz especialista da ONU**. ONU Brasil, 2013. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/61122-direito-a-educacao-significa-mais-do-que-frequencia-na-escola-diz-especialista-da-onu>. Acesso em: 13 out. 2025.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.

PACHECO, José Augusto. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis: Vozes, 2023.

PENTEADO, Thaís Carvalho Zanchetta. **O protagonismo de especialistas da educação na política de avaliação institucional participativa na Rede Municipal de Educação de Campinas**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

PEREGRINO, Umbelino. Patrimônio Cultural: uma construção da cidadania. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (org.). **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

PEREIRA, Maria Simone Ferraz; SORDI, Mara Regina Lemes de. Avaliação institucional participativa e a busca da qualidade da escola: limites e potencialidades da participação estudantil. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 23, 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Plano de Avaliação Institucional da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Campinas: SME, 2007.

PUPO, Celso Maria de Mello. **Campinas, seu berço e juventude**. Campinas: Cia das Letras, 1969.

REIS, Solange Feitosa. **Estudo sobre implementações de ação política de Avaliação Institucional em uma escola pública de ensino fundamental do município de Campinas-SP**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **A educação feminina no século XIX: o Colégio Florence de Campinas 1863–1889**. Campinas: Área de Publicações CMU/UNICAMP, 1996.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda; PRADO, Vagner Matias do; MARIANO, Jorge Luis Mazzeo (org.). **História da educação brasileira**: um olhar didático ilustrado com charges. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 179–198.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Memória institucional: o trabalho como elo de identidade e pertencimento. **Revista RETC**, 13. ed., p. 16-23, out. 2013.

RODRIGUES, João Lourenço. Subsídio para a história do ensino em Campinas. **Monografia Histórica do Município de Campinas**, 1954.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SÁ, Ana Luiza de França. **Onde está a inovação?** A tensão entre permanências e mudanças nas práticas de professores/as em escolas inovadoras. 2024. 409 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

SABIA, Claudia Pereira de Pádua; PENTEADO, Thaís Carvalho Zanchetta; SILVA, Margarida Montejano da. A trajetória da avaliação institucional participativa na Rede Municipal de Campinas: a luta cotidiana pela qualidade social. **Rev. Educ. Polít. Debate**, Uberlândia, v. 13, n. 3, a2024-75256, set. 2024.

SANTOS, André Felipe Costa; SOUSA, Clarilza Prado de. Educação para a paz: análise das condições culturais de desenvolvimento no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 638-658, maio/ago. 2019.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 285-298, 1993.

SCIFONI, Simone. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. **Revista CPC**, São Paulo, v. 14, n. 27esp, p. 14–31, 2019. DOI: 10.11606/issn.1980-4466.v14i27esp14-31. Disponível em: <https://revistas.usp.br/cpc/article/view/157388>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SCIFONI, Simone. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo? **Revista CPC**, São Paulo, n. 24, p. 1-23, 2017.

SCIFONI, Simone. Currículo de História e Educação para o Patrimônio. **Educação**, Belo Horizonte, v. 11, n. 47, 2008.

SCIFONI, Simone. Educação patrimonial no Brasil: o que há de novo? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, p. 1-13, 2022.

SCIFONI, Simone. Educação patrimonial no Brasil: o que há de novo? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 43, p. 1-13, 2022.

SCIFONI, Simone. Para repensar a educação patrimonial. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo (org.). **Cadernos do patrimônio cultural – educação patrimonial**. Fortaleza: Seccultfor/lphan, 2015. p. 195-206.

SCIFONI, Simone. Patrimônio cultural, cidade e infância: diálogo com Freire. **Revista Educação Básica em Foco**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, 2025.

SCIFONI, Simone. **Patrimônio cultural, cidade e infância**: perspectivas para uma nova educação patrimonial. In: DEMARCHI, João; NITO, Mariana; SCIFONI, Simone (org.). **Por uma nova pedagogia do patrimônio cultural** [recurso eletrônico]: conflitos, apagamentos e práticas educativas de resistência. São Paulo: FFLCH/USP, 2025.

SCIFONI, Simone; DEMARCHI, Cláudia; NITO, Lúcia. Por uma nova pedagogia do patrimônio. In: FONSECA, Maria Cecília (org.). **[Título do Livro Omitido]**. Londres, [s. d.].

SIQUEIRA, Lucília S. Educação Patrimonial e Ensino de História nas áreas metropolitanas. **Revista História Hoje**, v. 8, p. 302-325, 2019.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante *et al.* Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em educação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 1364-1389, set./dez. 2021.

SOARES, André Luis Ramos. Educação patrimonial e escola: múltiplos olhares. In: HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Gisele (org.). **Educação patrimonial**: novos horizontes. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 123-140.

SORDI, M. R. L.; SOUZA, E. S. (org.). **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública**: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, 2012.

SORDI, Mara Regina Lemes. Avaliação institucional: entre o controle e a emancipação. In: SORDI, Mara Regina Lemes (org.). **Avaliação institucional e gestão democrática da educação**: mediações possíveis. Campinas: Papyrus, 2009. p. 15-34.

TOLENTINO, Átila (org.). **Patrimônio e educação no Brasil**: o que há de novo. Rio de Janeiro: IPHAN, 2025.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial na escola, com a escola e para além da escola: uma conversa com professoras e professores em diálogo com Paulo Freire. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, v. 63, n. 19, p. 107–116, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VINHA, T. *et al.* **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil**: causas e caminhos. São Paulo: D3e, out. 2023. Disponível em: <https://d3e.com.br/relatorios/ataques-de-violencia-extrema-em-escolas-no-brasil/>. Acesso em: 8 nov. 2023.

VINHA, T. *et al.* **Da escola para a vida em sociedade**: o valor da convivência democrática. Americana: Adonis, 2017.

VINHA, Telma *et al.* **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil**: causas e caminhos. São Paulo: D3e, 2023. Disponível em: <https://d3e.com.br/relatorios/ataques-de-violencia-extrema-em-escolas-no-brasil/>. Acesso em: 8 nov. 2023.

VINHA, Telma Pileggi; NUNES, Cesar Augusto Amaral. As agressões do aluno ao professor: cenários e possibilidades de intervenção na escola. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, 2020.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ANEXOS

ANEXO 1: CARTILHA - POR DENTRO DA HISTÓRIA: CARTILHA SOBRE O PATRIMÔNIO CULTURAL DE CAMPINAS – PATRIMÔNIO CULTURAL MATERIAL

Site para baixar: [Centro de Memória da Unicamp | Cartilha "Por Dentro da História"](#)

ANEXO 2 – CARTILHA - POR DENTRO DA HISTÓRIA: CARTILHA SOBRE O PATRIMÔNIO CULTURAL DE CAMPINAS – PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL.



Site para baixar: [Centro de Memória da Unicamp | Cartilha "Por Dentro da História"](#)

ANEXO 3 – CARTILHA – POR DENTRO DA HISTÓRIA: CARTILHA SOBRE O PATRIMÔNIO CULTURAL DE CAMPINAS – MEMÓRIAS E IDENTIDADES CULTURAIS



Site para baixar: [Centro de Memória da Unicamp | Cartilha "Por Dentro da História"](#)