



RBMA&S

Revista Brasileira de Meio Ambiente
& Sustentabilidade



Artigos

ANAMNESE ESCOLAR SOCIODRAMÁTICA: A ESCOLA ENQUANTO PACIENTE PSIQUIÁTRICO NUM CONTEXTO DE EVENTOS EXTREMOS NO ESTADO DE SANTA CATARINA

Harrysson Luiz da Silva¹
Antonia Benedita Teixeira²

RESUMO

Este artigo tem por objetivos apresentar o resultado da anamnese escolar sociodramática realizada com professores e alunos, de duas escolas de municípios diferentes, da rede de ensino público estadual no estado de Santa Catarina, através de sociodramas pedagógicos matriciais, para tratar de direitos humanos violados no ambiente de violência escolar. A metodologia utilizada partiu de um protocolo criado para realização da anamnese nas duas escolas, colocando a escola enquanto paciente, como sujeito do direito, bem como, das técnicas utilizadas no sociodrama realizado em uma das escolas, para tratar das questões socioemocionais. A partir da avaliação das duas escolas pelos protocolos, bem como, da realização do sociodrama realizado, se pode constatar a necessidade da adoção de várias medidas estruturais por parte do governo do estado de Santa Catarina, bem como, medidas não estruturais que deverão ser adotadas para reduzir o contexto da violência escolar no estado de Santa Catarina. A partir dos resultados serão apontadas medidas que poderão ser adotadas para restabelecimento dos direitos humanos e redução da violência escolar no estado de Santa Catarina.

Palavras-chave: Anamnese, Violência Escolar, Psicopatologias, Eventos Extremos, Medidas Estruturais, Medidas não Estruturais.

¹ Professor Pós Doutor Titular do Departamento de Geociências da UFSC e do Programa de Pós-Graduação em Desastres Naturais da Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, Psicodramatista Socioeducacional. Diretor do Kw Institute. E-mail: harrysson@uol.com.br



**CRÉDITO
PARA INOVAR
E DESENVOLVER.**

² Mestre em Desastres Naturais pela UFSC, Pedagoga, Psicodramatista Socioeducacional e Diretora da Escola Socioemocional. E-mail: escolasocioemocional@gmail.com

SOCIODRAMATIC SCHOOL ANAMNESIS: THE SCHOOL AS A PSYCHIATRIC PATIENT IN A CONTEXT OF EXTREME EVENTS IN THE STATE OF SANTA CATARINA

ABSTRACT

This article aims to present the results of the sociodramatic school anamnesis carried out with teachers and students, from two schools in different municipalities, in the state public education network in the state of Santa Catarina, through matrix pedagogical sociodramas, to address human rights violated in the environment of school violence. The methodology used came from a protocol created to carry out anamnesis in both schools, placing the school as a patient, as a subject of law, as well as the techniques used in the sociodrama carried out in one of the schools, to deal with socio-emotional issues. From the evaluation of the two schools by the protocols, as well as the sociodrama carried out, it is possible to verify the need for the adoption of several structural measures by the government of the state of Santa Catarina, as well as non-structural measures that must be adopted to reduce the context of school violence in the state of Santa Catarina. Based on the results, measures will be identified that can be adopted to restore human rights and reduce school violence in the state of Santa Catarina.

Keywords: *Anamnesis, School Violence, Psychopathologies, Extreme Events, Structural Measures, Non-Structural Measures.*

1 INTRODUÇÃO

O contexto da violência no ambiente escolar é o espelho tanto da estrutura, quanto dos fundamentos éticos, morais, políticos, religiosos e culturais que modelam os diferentes níveis de compreensão da realidade, que via de regra, estão presentes também nos fundamentos didáticos e pedagógicos da diferentes escolas da

R. bras. meio. amb. sustentab., Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 42-77, ago/out. 2023.



pedagogia, que norteiam em cada momento histórico, a compreensão dominante do contexto da gestão escolar.

Nessa perspectiva, a escola seja ela de que nível (municipal, estadual e federal), tipo, (pública, privada ou confessional), metodologia de ensino e aprendizagem (liberais, progressistas e socioemocionais) e, de gestão pública (integrada ou departamentalizada) é parte do mesmo processo, e, que precisa adotar medidas em face da violência que se estabelece e cresce a cada dia nas escolas e até nas universidades.

Tudo isso vem se agravando, associado a extrema dificuldade de adaptação das instituições públicas e das escolas, em termos de recursos humanos, materiais, físicos e financeiros, para atendimento das demandas crescentes, que estão cada vez mais se especializando, em função do reconhecimento legal de diferentes grupos socialmente até então invisibilizados, acirrando em formato de conflitos, essas legitimidades como forma de expressão de identidades que agora passam a ter “voz” e “vez” no contexto político decorrente de décadas de ações de movimentos sociais.

Por outro lado, a “visibilização dos direitos” em relação a invisibilidade de direitos negados” historicamente para determinados grupos, tem exigido algumas ações que não estão avançando, e, que efetivamente, estão comprometendo as relações sociais, e de ensino e aprendizagem no contexto escolar da população jovem, bem como, de toda equipe de gestão escolar, e, com isso, trazendo problemas diversos, dentre eles, se pode citar: psicopatologias, evasão escolar, problemas de permanência no ambiente escolar, dificuldades relativas ao processo de ensino e aprendizagem, desajustes na estrutura familiar, e, adoção de medidas estruturais e não estruturais considerando as demandas da comunidade escolar.

A recorrência de contextos de eventos extremos (violência) em escolas, tem chamado a atenção de todos os segmentos da sociedade de uma maneira geral, não só no Brasil, como em vários países, vindo a exigir uma ação que seja eficiente, eficaz e efetiva.

R. bras. meio. amb. sustentab., Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 42-77, ago/out. 2023.



Esse contexto tem promovido a perda do sentido de finalidade¹, tanto pelos jovens de continuar na escola, quanto dos professores nas atividades de ensino e aprendizagem, que no contexto atual, acabou se agravando, com o período de “distanciamento social”², bem como, com o “isolamento individual”³ onde as relações sociais que deveriam promover a saúde e o bem estar, agora parecem serem “tóxicas”, tornando mais complexas as relações interpessoais, promovendo uma violência não consentida nos relacionamentos grupais, que utopicamente se pensou ter sido resolvido nas escolas, com as tecnologias de comunicação e informação e atividades remotas através do ensino à distância.

O contexto atual é de uma guerra socioemocional, que está sob os efeitos psicopatológicos que precisam ser terapeutizados em sua grande parte, não somente na perspectiva institucional, mas também, pessoal e grupal. É preciso abrir espaço para que “desejos” se tornem “projetos” pessoais e profissionais, num contexto de diversidade e de perda de autonomia da plasticidade cerebral.

Nessa perspectiva, tanto a escola enquanto organização (sociodrama organizacional), comunidade escolar (sociodrama grupal), e processos didáticos

RBMA&S

¹ <https://intelligence.weforum.org/topics/a1Gb00000015HijEAE>. Acesso em 31/10/2023 às 08:00hs. (Perspectivas da Juventude Global).

² Quando se fala do *distanciamento social* está se referindo ao campo das diferentes formas de organização da sociedade civil.

³ Quando se fala do *isolamento social*, se está referindo ao recolhimento de cada indivíduo no contexto do seu lar, e até de seus familiares no mesmo ambiente, através de equipamentos de proteção individual (máscaras, luvas, álcool etc.).

R. bras. meio. amb. sustentab., Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 42-77, ago/out. 2023.



pedagógicos (sociodrama pedagógico matricial^{4 5 6 7 8 9 10 11}) precisam ser objeto de atenção integrada por parte do Ministério da Educação (MEC), e, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação de todo país, para redução da violência no ambiente escolar.

A partir das considerações realizadas anteriormente, se verifica a partir das anamneses realizadas na duas escolas da rede pública estadual do estado de Santa Catarina, um acirramento das relações grupais, bem como, a necessidade de indicação de algumas diretrizes que deverão ser adotadas para que todos tenham um ambiente seguro e que as diferenças sejam respeitadas, reduzindo sensivelmente as ocorrências constatadas nas escolas visitadas, com intervenções organizacionais, grupais, didáticas e pedagógicas.

Por isso, a exigência de um plano de gestão de continuidade das atividades (PGCA), já descrito anteriormente viria garantir a continuidade das atividades das

⁴ Haidar, Elisete Marta Denadai, da Costa, Maria Cristina Machado. In: Puttini, Escolástica Fornari, Lima Luzia Mara Lima. **Ações Educativas: Vivências com psicodrama na prática pedagógica**. São Paulo: Agora, 1997.

⁵ Knappe, Pablo Población. **Mais do que um Jogo: teoria e prática em psicoterapia**: Tradução Ruth Rejetmanl. São Paulo: Agora. 1998.

⁶ Lima, Maria Silva Leme, Liske, Ligia Pizzolante Liske. **Para Aprender no Ato: Técnicas Dramáticas na Educação**. São Paulo: Agora, 2004.

⁷ Malufe, Annita B.C., Szymanski. O psicodrama e o trabalho educativo com famílias. In: Puttini, Escolástica Fornari, Lima Luzia Mara Lima. **Ações Educativas: Vivências com psicodrama na prática pedagógica**. São Paulo: Agora, 1997.

⁸ Marra, Marlene M., Fleury, Heloisa J. (Org) **Sociodrama: um método diferentes procedimentos**. São Paulo: Agora, 2010.

⁹ Menegazzo, Carlos M. **Dicionário de Psicodrama e Sociodrama**. Tradução Magda Lopes, Maria Carjabal, Vera Caputo. São Paulo: Agora, 1995.

¹⁰ Puttini, Escolástica Fornari, Lima Luzia Mara Lima. **Ações Educativas: Vivências com psicodrama na prática pedagógica**. São Paulo: Agora, 1997.

¹¹ Puttini, Escolástica Fornari. Psicodrama pedagógico: considerações sobre a produção do conhecimento na escola. In: Puttini, Escolástica Fornari, Lima Luzia Mara Lima. **Ações Educativas: Vivências com psicodrama na prática pedagógica**. São Paulo: Agora, 1997.

R. bras. meio. amb. sustentab., Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 42-77, ago/out. 2023.



escolas, em caso de eventos extremos, protegendo a integridade de toda comunidade escolar.

A identificação dos riscos que podem comprometer o pleno funcionamento das escolas, bem como, as diretrizes para o plano de gestão de continuidade de atividades serão objeto de recomendações através das diretrizes visando minimizar os riscos das escolas num contexto de eventos extremos. Assim, estar-se-á promovendo a gestão dos riscos, e, a execução de alertas prévios preparando a comunidade escolar nesses casos específicos, identificando agentes de violência no contexto escolar, que podem ser ativados a qualquer momento, em decorrência do estado latente da sua respectiva psicopatologia.

A “continuidade das atividades”(gestão escolar) e de relações com a comunidade escolar no setor público, ainda é um grande desafio a ser vencido, considerando a alternância não somente das legislaturas a cada 4 anos, bem como, pela renovação/substituição dos quadros técnicos, além dos vieses políticos x demandas sociais expressos nas diferentes políticas públicas, que interrompem a sua continuidade, impactando a descontinuidade de vínculos socioemocionais.

A partir das considerações realizadas anteriormente, a estrutura temática dessa publicação, ficou assim organizada: a) na primeira parte será apresentada à Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências nas Escolas no estado de Santa Catarina¹²; b) na segunda parte será caracterizado o Plano de Gestão de Continuidade de Atividades (PGCA); c) na terceira parte será apresentado numa perspectiva comparada, os resultados da avaliação realizada nas duas escolas; e, por fim, d) serão apresentadas as diretrizes que poderão nortear a tomada de decisão para medidas estruturais e não estruturais.

No âmbito da proteção e da defesa civil, as medidas estruturais são aquelas relacionadas a construção de infraestruturas sejam elas críticas ou não, e, as medidas

¹² Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.



não estruturais aquelas relacionadas a gestão, controle, monitoramento que não tenham relação direta com infra-estrutura.

No caso em questão relacionada ao contexto escolar, se está considerando medidas estruturais, aquelas relacionadas ao funcionamento dos estabelecimentos escolares em termos de processo de gestão, por serem fundamentais e se inexistentes, não permitiriam que as demais atribuições e responsabilidades tenham resultados passíveis de controle e monitoramento. Já as medidas não estruturais são aquelas relacionadas, as condições de trabalho e de suporte para a direção, professores e escolas, e que dependem parcialmente das medidas estruturais, mas sem elas, toda a estrutura dos estabelecimentos escolares acabam entrando em colapso.

Portanto, a identificação do contexto de violência escolar que possa comprometer o pleno funcionamento das escolas, se caracteriza como uma modalidade de “avaliação de riscos”, que tem impactos na emissão de alertas para “gestão de desastres”, principalmente na fase de “resposta”, considerando o ciclo de proteção e defesa civil, e a necessidade de pesquisa de anterioridade para revisão de práticas adotadas para redução da violência no contexto escolar.

Nessa perspectiva todas as ações relacionadas a redução da violência escolar, devem considerar o ciclo de proteção e defesa civil (prevenção, mitigação, resposta e reconstrução) em todas as etapas da Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola no Estado de Santa Catarina, que será descrita a seguir para garantir a segurança nas escolas, conforme será descrita a seguir.

R. bras. meio. amb. sustentab., Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 42-77, ago/out. 2023.



2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO, PREVENÇÃO, ATENÇÃO E ATENDIMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA NO ESTADO DE SANTA CATARINA

Conforme figura 1¹³, no estado de Santa Catarina, a Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na escola foi divulgada no ano de 2018. A mesma possui um amplo espectro de atuação, necessitando de uma integração de várias estruturas organizacionais do estado de Santa Catarina, não somente a Secretaria de Estado da Educação, que acaba por refletir a complexidade dos arranjos a serem realizados para a resolução da violência escolar.

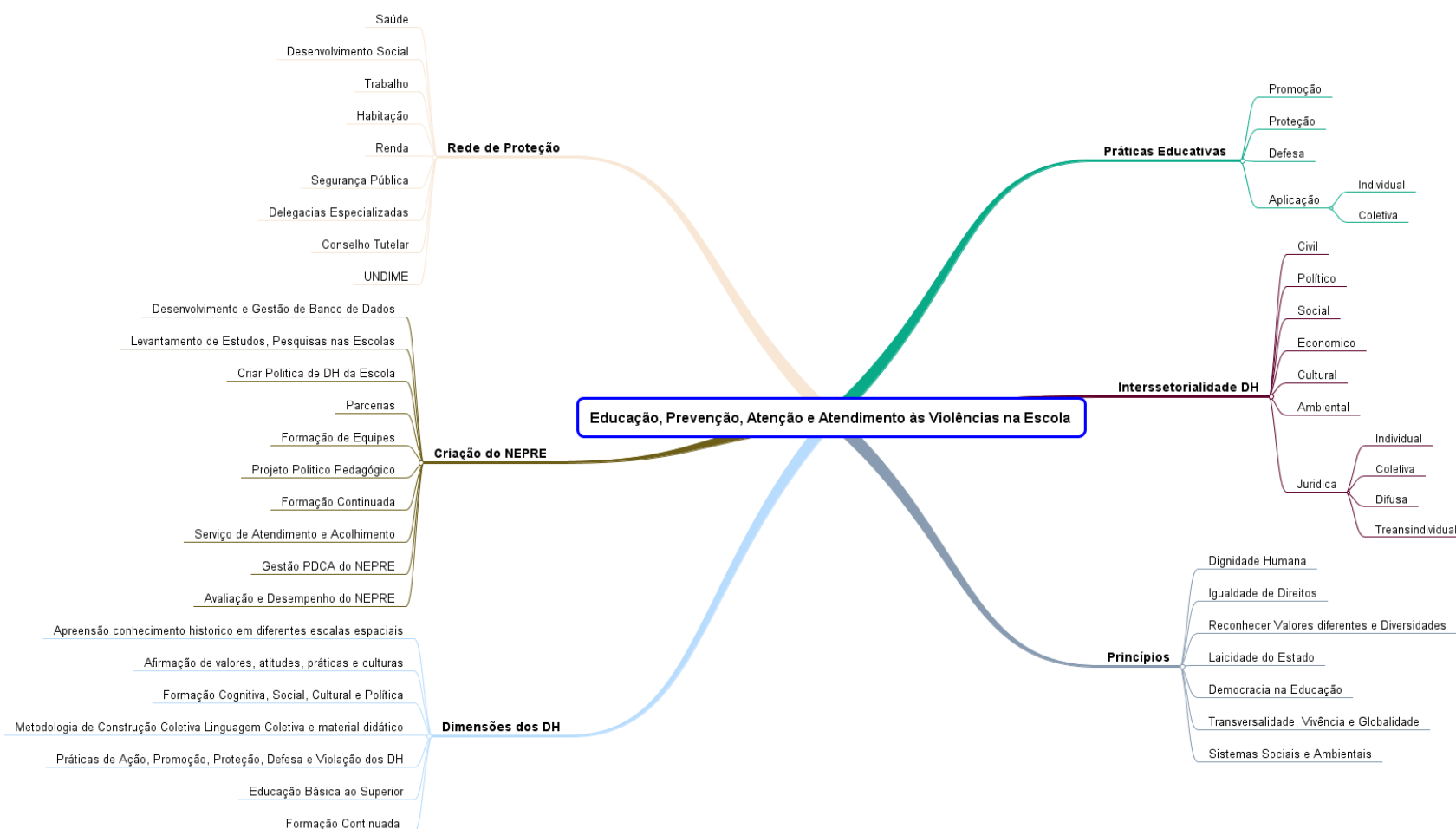


¹³ Mapa Cognitivo estruturado pelos autores, a partir da Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na escola no estado de Santa Catarina.

R. bras. meio. amb. sustentab., Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 42-77, ago/out. 2023.



Figura 1 – Estrutura da Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola



Fonte: Organizado por Harrysson Luiz da Silva, 2019.

R. bras. meio. amb. sustentab., Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 42-77, ago/out. 2023.



Por sua vez, se a política em si é complexa e multidisciplinar em termos de ações integradas, a violência escolar enquanto fenômeno de intervenção não é diferente, o que exige diferentes diagnósticos para se atingir os objetivos de forma também intersetorial no campo socioemocional¹⁴.

A referida Política estruturou-se nas seguintes etapas: a) práticas educativas; b) intersetorialidade dos direitos humanos; c) princípios fundamentais; d) dimensões a serem envolvidas nas ações voltadas para Direitos Humanos; e) criação dos NEPRE's¹⁵ nas escolas; e, f) Rede de Proteção institucional integrada para essas ações.

Enquanto proposta de enfrentamento à violência, a Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola, do Estado de Santa Catarina, é complexa, abrangente e exige uma estrutura institucional muito integrada para atingir os objetivos e os resultados esperados, e um orçamento dedicado para o atendimento e a continuidade das ações decorrentes.

Diante dos eventos de violência escolar que vem ocorrendo em vários países, notadamente Estados Unidos da América, alguns estados Brasileiros como São Paulo e Santa Catarina, e, dentre esses, muitos municípios do estado de Santa Catarina, vêm apresentando ocorrências de contextos de violência escolar, que nos remetem a uma análise dos mesmos, com base nas anamneses relacionadas as duas escolas analisadas, conforme pode ser verificado na mídia^{16 17 18} como recurso para se avançar num conjunto de medidas a serem adotadas.

¹⁴ TEIXEIRA, Antonia Benedita. **Habilidades Socioemocionais na Educação**. Curitiba, Appris Editora, 2020, 109p.

¹⁵ NEPRE - Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola.

¹⁶ Ataques em Escolas nos Estados Unidos: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2023/03/28/ataque-em-escola-foi-1310-tiroteio-em-massa-nos-eua-em-menos-de-tres-meses.ghtml>. Acesso em 28/10/2023 às 13:48 hs.

¹⁷ Ataques em Escolas no Brasil: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2023/04/brasil-teve-24-ataques-em-escolas-nos-ultimos-22-anos-clg3s8i2u001g016fdio9vh7g.html>. Acesso em 28/10/2023 às 13:49 hs.

¹⁸ Ataques em Escolas no Estado de Santa Catarina: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cglN2de3nvvo> Acesso em 28/10/2023 às 13.52 hs.



Onde você estiver, o **coop** está presente na sua vida.



CRÉDITO PARA INOVAR E DESENVOLVER.

A partir da figura I acima, se pode verificar a necessidade de uma estrutura que ainda precisa ser operacionalizada e a criação de condições para implantação da referida Política Estadual em toda a sua extensão, não considerando a referida política, como mais uma ação isolada de política pública, mas como parte da gestão escolar em curso, para que os resultados sejam passíveis de mensuração e de controle de resultados desde 2018.

Por sua vez, no âmbito da avaliação das políticas públicas, existem duas formas de avaliação: a) a avaliação ex-ante, ou seja, na etapa de constituição de uma política pública; e, b) a avaliação ex post, ou seja, após a implantação da referida política.

Em linhas gerais, esses dois protocolos delimitam o que deve ser considerado para constituição de uma política pública consequente (avaliação ex-ante), para que a implantação e execução da mesma não apresente problemas, e, que não seja necessária a realização de medidas adaptativas e corretivas (avaliação ex post).

A partir da anamnese realizada nas duas escolas, ao final será realizada uma avaliação comparada entre as não conformidades encontradas, em relação ao que foi obtido das respostas as questões do protocolo, em relação a Política Estadual, configurando-se dessa maneira, como avaliação do tipo “ex- post de política pública”¹⁹ para fins de tomada de decisão na esfera pública estadual.

Diante da urgência e do contexto a ser analisado, é de extrema importância que se comece a pensar que estamos tratando de questões relacionadas à *condição humana*, num meio institucional, e, não o contrário, a despeito de outros planos integrados vinculados a violência escolar que estejam em andamento.

Entretanto, sem a adoção de medidas não estruturais acionadas, e, em pleno desenvolvimento, por mais que medidas estruturais sejam adotadas, o problema continuará, pois antes de tudo, a violência é uma “*produção social*”²⁰ que precisa ser

¹⁹ IPEA. - Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. **Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise ex post.** Casa Civil da Presidência da República. Brasília: IPEA, 2018

²⁰ PERLMAN, J. O Mito da Marginalidade: favelas e política no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra,



considerada, e não ignorada no contexto das políticas públicas, dentre elas, as políticas públicas relacionadas aos direitos humanos, e principalmente no contexto escolar.

3 OS PLANOS DE GESTÃO DE CONTINUIDADE DE ATIVIDADES (GESTÃO ESCOLAR) E DE RELAÇÕES COM A COMUNIDADE ESCOLAR

Atualmente, não se torna mais relevante a implantação de políticas, planos, programas e projetos, sejam elas de quais tipos forem, se a sua *continuidade* não for objeto de gestão pública e de um consenso interpartidário. “É preciso garantir que todos somos iguais nas nossas diferenças como instrumento de gestão da violência escolar”.

Na escala internacional dois acontecimentos marcantes começaram o despertar das empresas e instituições para a continuidade dos seus negócios/atividades: a) o “bug do milênio”; e, b) o “ataque em 2001 ao World Trade Center”, que promoveram a perda de informações, e o não retorno das atividades em tempo hábil, impulsionando a criação da norma americana NFPA1600²¹ que trata da gestão da continuidade de atividades e das relações com seus respectivos públicos-alvo, sejam eles professores, alunos e comunidades ou um mercado consumidor.

Quando se fala dos planos de gestão de continuidade das atividades e das relações com o seu público-alvo específico, não se está tratando, de planos de contingência, de gestão de crise, ou outro plano relacionado e conhecido utilizado pelas instituições de proteção e defesa civil. O Plano de Gestão de Continuidade de Atividades e de relações com o Público- Alvo é um plano que deveria ser operacionalizado anteriormente a qualquer ação de política pública, considerando que sem ele, não se tem como garantir a permanência e a continuidade de qualquer ação dela com controle de indicadores e resultados.

O PGCA acaba sendo tanto um plano de avaliação “*ex post*”²² de qualquer ação de política pública, em andamento, pois irá identificar todas as vulnerabilidades das escolas, quanto poderia ser utilizado para avaliar se as mesmas executaram a continuidade das políticas públicas, “*ex ante*”²³ propostas serão operacionalizadas.

1981.

²¹ NPFA – National Protection Fire Association.

²² IPEA. - Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. **Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise *ex post***. Casa Civil da Presidência da República. Brasília: IPEA, 2018

²³ IPEA. **Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise *ex ante***. Casa Civil da Presidência da República. Brasília: Ipea, 2018. V. 1, 192 p.

53

R. bras. meio. amb. sustentab., Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 42-77, ago/out. 2023.



Onde você estiver, o *coop* está presente na sua vida.



CRÉDITO PARA INOVAR E DESENVOLVER.

Nessa perspectiva, sem um plano de gestão de continuidade de suas atividades e relações com o seu público-alvo, no caso em questão com a comunidade escolar, qualquer ação relativa à execução da política de direitos humanos, e mesmo as ações decorrentes de um plano de gestão para redução da violência nas escolas não será conseqüente com relação aos resultados a serem esperados.

No âmbito brasileiro, a referida norma é praticamente desconhecida no setor público, no âmbito da proteção e da defesa civil, e, mesmo nas diferentes instituições de ensino. Por outro lado, acabou sendo mais adotada no ambiente das empresas de tecnologias de informação e comunicação, já que essas consideram como um de seus parâmetros de avaliação, o tempo de retorno às atividades depois de um evento extremo.

Para Goulart (2023) apud Guindani (2008), a evolução das concepções dos planos de gestão de continuidade de atividades, conforme figura II adotaram as diferentes perspectivas de gestão: a) no período de 1960 a 1978, a concepção estava voltada para gestão de desastres, com um tempo de retorno as atividades estimado em alguns dias ou semanas; b) entre 1978 a 1990, a visão estava centrada na recuperação dos desastres, com um tempo de retorno as atividades estimado em alguns dias ou semanas, e as preocupações estavam voltadas para gestão da informação e de registros; c) no período de 1990 a 1998: o foco estava dirigido para recuperação do negócio, com um tempo objetivo de retorno para recuperação de informações e backups era estimado em algumas horas; e, d) de 1998 até hoje o tempo objetivo de recuperação é de minutos para recuperação das informações, isso considerando as empresas de tecnologias de informação e comunicação.

A partir da figura II se constata que ao longo dos anos, e com a revolução tecnológica, o tempo objetivo de recuperação vem reduzindo gradativamente passando de dias/semanas para minutos, o que expressa em linhas gerais, perdas diretas e indiretas de grandes valores monetários, e, na esfera pública prejuízos diversos, pela falta de planejamento para uma resposta mais rápida para a municipalidade num contexto de evento extremo, como no caso em questão de retorno as atividades escolares.

Se deve considerar que a referida norma procura nortear, no caso, em discussão, as escolas para uma preparação com o objetivo de evitar eventos extremos, não somente através de medidas estruturais (infraestrutura) como também não estruturais (redução de psicopatologias) que levam aos contextos de violência escolar.

A abordagem em discussão está voltada para adoção de medidas não estruturais, ou seja, preparar a comunidade escolar, para contextos de eventos extremos



(violência escolar), tornando-as mais resilientes ao surgimento de psicopatologias, conforme encontradas nas escolas analisadas.

Convém ressaltar que no contexto dessa discussão, a gestão da continuidade das atividades, no âmbito das escolas deverá envolver toda a estrutura descrita na figura I vinculando-as às infraestruturas críticas de educação (equipamentos escolares) , numa perspectiva de prevenção de ataques às escolas, com o menor tempo de retorno às atividades, a partir de planejamento em cada escola.

Figura II - Concepções de Planos de Gestão de Continuidades de Atividades



Onda	Desastres	Recuperação de Desastres	Recuperação do Negócio	Continuidade do Negócio
Anos	1960 → 1978	1978 → 1990	1990 → 1998	1998 → Hoje
RTO ²	Dias a Semanas	24 horas a uma semana	Horas	Minutos
Estratégia de Disponibilidade	Aquisição de equipamentos após desastre. Acordos com clientes.	Hot Site comercial. Site backup Interno. Redundância da rede WAN.	Hot Site comercial. Site backup Interno. Redundância de WAN/LAN. Centro de recuperação móvel.	Operações descentralizadas. Cluster de servidores. Implementação de SAN. Hot Site comercial.
Recuperação de dados.	Recuperação de backup. Realimentação manual de registros	Recuperação de backup incremental. Realimentação manual de registros.	Espelhamento de servidores e discos. Recuperação de backup incremental.	Cluster de servidores. Implementação de SAN. Backup diário. Replicação de dados. Espelhamento.

Fonte: GOULART, A. C.; SILVA, H. L.; KOBAYAMA, M.; SAITO, S. M (2023) *apud* GUINDANI (2008).

Nessa perspectiva, conforme já discutido anteriormente, a identificação dos riscos que possam comprometer o pleno funcionamento das atividades de ensino e gestão, são de vital importância para a comunicação de alertas para as escolas.

Para que a gestão da continuidade nas escolas seja possível é preciso: a) verificar o impacto dos riscos na continuidade das atividades a serem monitoradas; b) determinar as estratégias de continuidade das atividades; c) desenvolver e implementar uma resposta para gestão da continuidade das atividades; d) identificar os tipos de planos a serem adotados (planos de continuidade de atividades, planos de



Onde você estiver, o *coop* está presente na sua vida.



CRÉDITO PARA INOVAR E DESENVOLVER.

gerenciamento de incidentes e plano de recuperação de atividades); e) selecionar metodologias de teste para os planos a serem realizados; f) estruturar plano de teste dos planos selecionados.

Portanto, se as escolas não estiverem preparadas para contextos de violência, terrorismo, e, desastres naturais terão dificuldades de organizar uma ação de forma rápida, com perda mínima de vidas numa perspectiva de curto, médio e longo prazo. Nessa perspectiva, discursos de surpresa perdem sentido.

Por se tratar de uma norma compulsória passível de certificação, todo processo começa a partir de uma auditoria inicial de verificação, com checklist padrão já produzido pela NFPA, para que num segundo momento, se implante o Plano de Gestão de Continuidade das Atividades, e, ao final da proposta do primeiro plano de gestão, se faça uma auditoria de verificação para recomendação da escola para certificação.

Assim, as escolas poderão não somente adotar os critérios de gestão da referida norma, como também se certificarem, para fins de reconhecimento, controle e monitoramento de suas atividades, que dentre elas, deverão ser mensurados através de “simulados semestrais ou anuais, para controle e monitoramento do desempenho dos processos de gestão relacionados não só nos contextos de violência escolar.

No setor público, somente a adoção do PGCA, sem uma certificação não tornará possível a sua continuidade, pois acabará ficando apenas como uma peça jurídica produzida para fins de auditoria. É necessária que seja realizada a certificação, para garantia de controle e monitoramento de todos os indicadores do PGCA visando futura auditoria de certificação de todos os sistemas de informações e de todos os relatórios emitidos, para projetar ações para o período após a certificação, mantendo a continuidade do processo iniciado.

Quando isso não acontece, as políticas, planos, programas e projetos governamentais que deveriam ser permanentes como objetivo público, acabam a cada nova legislatura, sendo renomeadas ou recriadas, para resolver as mesmas questões já identificadas, que acabam se colocando como novas, para fins de exposição pública.



4 ANMNESE DOS CONTEXTOS DE VIOLÊNCIA EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO ESTADO DE SANTA CATARINA

A anamnese a ser apresentada foi realizada em duas escolas da rede de ensino estadual, em dois municípios do estado de Santa Catarina. Nas duas escolas foram realizados dois protocolos, com algumas questões centrais, para avaliação do grau da violência e dos desdobramentos decorrentes. O objetivo também era a realização dos sociodramas nas duas escolas, em que foram realizadas as anamneses, mas só foi possível fazer uma intervenção numa das escolas. Da mesma forma. Não se realizou auditoria de gestão de continuidade conforme a norma NFPA1600 nas duas escolas.

4.1 AVALIAÇÃO DOS PROTOCOLOS NAS ESCOLAS ANALISADAS.

O protocolo levantou algumas questões relacionadas, as condicionantes, deficiências e potencialidades relacionadas a variáveis de natureza estrutural e não estrutural. As entrevistas e os resultados apresentados são decorrentes das respostas da direção dos referidos estabelecimentos escolares no ano de 2023. Convém ressaltar, que a anamnese inicial realizada não procurou cobrir em detalhes variáveis e indicadores, que poderiam trazer mais contribuições sobre o status da violência escolar nas escolas analisadas do estado de Santa Catarina.

Por ser, a anamnese parte de uma “*escuta qualificada*” da direção das escolas analisadas, procurou-se de forma preliminar levantar algumas questões, que poderiam ter relação direta com o fenômeno de discussão, já sabendo de antemão, que para uma análise mais profunda, dever-se-ia iniciar um trabalho de aprofundamento no contexto de cada escola analisada, conforme será descrita a seguir.

4.1.1 Condicionantes das Escolas Analisadas

A avaliação das condicionantes acabaram se concentrando nas seguintes



questões: a) comunidade escolar (alunos e professores); b) infra-estrutura; c) status da associação de pais e professores; d) turnos letivos; e) registros de ocorrências; e, f) o programa defesa civil na escola.

Com relação ao staff: a) na escola 1 estão contratados 13 professores efetivos, e, 33 professores em caráter temporário, 4 colaboradores terceirizados e 1 vigilante; b) na escola 2 estão contratados 17 professores efetivos, e 48 em caráter temporário, 11 colaboradores terceirizados e 4 vigilantes. Com relação ao nível de contratação dos professores se verifica uma relação desproporcional entre o número de professores permanente em relação aos que estão em caráter temporário nas duas escolas.

No que diz respeito aos alunos que deveriam ter laudos médicos, psicológicos ou psiquiátricos, a escola 1 possui 43 alunos nessas condições para 7 professores. Sendo que muitos desses alunos não possuem laudos médicos/psicológicos/psiquiátricos por negligência familiar, imputando a direção e aos professores da escola, atribuições além daquelas que não são as suas prerrogativas, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem. Na escola 2 são 24 alunos que deveriam ter laudos médicos, psicológicos ou psiquiátricos e 9 professores, sendo que nessa escola, existem também alunos sem laudo médico, psicológico ou psiquiátrico.

Com relação a infra-estrutura nas duas escolas, faltam salas para atividades lúdicas e de atendimento especializado para alunos que precisam de suporte social (assistente social) e psicológico (psicólogo).

Por sua vez, a Associação dos Pais e Professores, na escola 1 está sem diretoria por estar judicializada pelo Ministério Público, e na escola 2 as atividades desenvolvem-se com o mínimo de engajamento. Em relação aos turnos, na escola 1, o turno é pela manhã e tarde, e, na escola 2 pela manhã, tarde e noite, o que exige maior atenção da direção e do coordenador do NEPRE em todos os períodos.

Com relação ao registro de ocorrências, a escola 1 tem registros de apreensão de equipamentos perfuro-cortantes (facas, canivetes, etc) e objetos utilizados em momentos de agressão trazidos de casa (esculturas de marmore, gesso, etc) que podem



provocar lesão corporal, além da recorrência permanente de conflitos interpessoais, que são mediados pelos coordenadores do NEPRE. Na escola 2 além de conflitos interpessoais, as ocorrências são em menor número, sendo os cigarros eletrônicos, o que mais aparece como registro.

Com relação ao programa estadual defesa civil na escola, na escola 1 teve pouca adesão dos professores e alunos, e na escola 2 não houve envolvimento dos professores, em função da carga horária semanal, impedir a realização de capacitações.

Assim observa-se que nas duas escolas analisadas, as deficiências variam em gênero, número e grau, bem como, de intensidade, o que exige um olhar diferenciado para cada uma das escolas, já que estão em contextos diferenciados.

O que chamou mais atenção nas duas escolas é a desproporção entre os docentes temporários e os permanentes; a ausência de profissionais especializados em psicologia e serviço social nas duas escolas; o descompromisso dos familiares com o processo de ensino e aprendizagem, bem como, do reconhecimento dos diagnósticos clínicos dos seus filhos, remetendo para as escolas uma atribuição não referida, pela incapacidade de solicitar docentes para acompanhamento especializado. Na escola 2 escola foi citado que alunos com TDAH²⁴ não permitem que professores sejam requisitados, o que se configura como mais um problema para os coordenadores dos NEPRE's. Na escola 2 inexistente psicólogo e assistente social para minimizar os conflitos decorrentes dos eventos diários, além de suas atribuições relativas aos processos de ensino e aprendizagem.

4.1.2 Deficiências das Escolas Analisadas

Com relação as deficiências relacionadas à violência escolar procurou-se identificar: as) as principais psicopatologias listadas nos laudos psiquiátricos de alunos e

²⁴ TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade

professores; b) o quadro de tipificação das violências; c) os problemas enfrentados pela escola através da estrutura familiar; d) engajamento do quadro de pessoal e descontinuidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Com relação aos professores na escola 1 a psicopatologia recorrente nos laudos é o CID-Z73²⁵ que está relacionado a dificuldade de organização da vida, que tem relação direta com as subcategorias de Z73: a) esgotamento; b) acentuação de traços de personalidade; c) falta de repouso e lazer; d) “stress” não classificado em outra parte; e) habilidades sociais inadequadas não classificadas em outras partes; f) conflito sobre o papel social não classificado em outra parte; g) limites impostos as atividades por invalidez; h) outros problemas reacionados com a organização do seu modo de vida; i) problemas relacionados com a organização do seu modo de vida não especificado. Já na escola 2 não foi possível acesso a esses mesmos dados, considerando que o diretor estava afastado para tratamento de saúde.

Com relação aos alunos, os laudos psiquiátricos na escola 1 tem apresentado conforme DSM V²⁶, o “transtorno opositivo desafiante” como o mais expressivo, a partir da identificação de 4 dos sintomas descritos a seguir: a) irritabilidade excesso de raiva contantes; b) discute com adultos e figuras de autoridade; c) desafia regras; d) faz coisas deliberadamente para irritar terceiros; e) culpa os outros pelos seus próprios erros; f) sente-se ofendido com facilidade; g) tem respostas coléricas quando contrariado; h) é rancoroso e vingativo quando desafiado ou contrariado.

Na escola 2 não foi possível fazer uma identificação precisa das psicopatologias, dos alunos, em função de que o diretor geral estava afastado para tratamento de saúde. Entretanto, a vice-diretora comentou que a mesma faz “escuta qualificada” dos alunos, procurando em alguns casos, sem a devida orientação fazendo encaminhamentos para o conselho tutelar do município. Na escola 2 existem muitos alunos migrantes vindo de

²⁵ CID-Z273 – Código Internacional de Doenças, e Z273 é a tipificação da psicopatologia no CID.

²⁶ DSM-V – *Disorders Statistical Mentals* é um manual de classificação de doenças mentais da Associação de Psiquiatria Americana na versão V.



várias regiões brasileiras, principalmente da região nordeste, o que via de regra, acaba por gerar conflitos em função de comportamentos, expressões linguísticas e manifestações culturais.

Na escola 2 muitos problemas que chegam para os professores são decorrentes de violência doméstica, que interferem nos processos de ensino e aprendizagem. Há uma construção social de que os problemas que os alunos trazem de casa são da incapacidade e da adaptação das escolas em resolverem os conflitos dos alunos no contexto escolar, o que por si só, define a inversão de papéis funcionais da família para os educadores, como os responsáveis pelos desajustes dos alunos.

Isso acaba por aumentar a necessidade de que sejam realizados sociodramas com as estruturas familiares dos alunos, principalmente através da técnica sociodramática do “espelho”, para que os pais se coloquem como parte responsável dos problemas, e assumam as suas responsabilidades e tenham maior empatia pelos docentes e direção das escolas.

Para as famílias, na escola 2 a falta de estrutura e de investimento acaba reforçando o *homeschooling*²⁷, o que via de regra, também não resolve o problema dos processos de ensino e aprendizagem, decorrentes de contextos familiares desestruturados e despreparo didático e pedagógico dos pais.

Com relação a tipificação das violências, as situações envolvem os seguintes membros da comunidade escolar na escola 1 e 2: a) alunos especiais x professores despreparados; b) alunos especiais x professores preparados; c) alunos regulares x professores despreparados; d) alunos regulares x professores preparados; e) professores antigos x professores antigos; f) professores antigos x professores novos; g)

²⁷ O *homeschooling* ou educação domiciliar é um método de ensino, em que os pais são responsáveis por educar seus filhos em casa, sem a necessidade de frequentar uma escola convencional, tem sido objeto de projetos de lei e discussões em diversos setores da sociedade, com opiniões divergentes sobre sua eficácia e legalidade.



professores novos e antigos x direção da escola; e, h) direção da escola x professores antigos e novos; i) famílias x direção das escolas; e, j) famílias x professores.

A tipificação dos tipos de agentes, por tipo de conflitos deverá ser objeto de ações específicas de enfrentamento da direção das escolas em parceria com a Secretaria Estadual e Municipal de Educação, que poderiam também efetivados através de sociodramas com cada grupo de envolvidos, sejam grupais, organizacionais ou didáticos e pedagógicos.

No que diz respeito ao engajamento dos professores, a situação é reflexo do contexto funcional e organizacional. Na escola 1 a situação se agravou após a pandemia, e a direção descreveu as seguintes ocorrências que coincidem com os sintomas das psicopatologias Z73 em relação ao quadro clínico dos professores: a) descumprimentos de requisitos mínimos; b) não participação em cursos de formação; c) falta de avaliação da capacidade de ensino; d) alta rotatividade de professores de caráter temporário; e) alto índice de atestados médicos de professores efetivos; f) necessidade de capacitação aplicada para professores; g) introdução e capacitação em metodologias ativas nas atividades de ensino e aprendizagem; i) inversão de papéis do professor em relação a direção (o professor se torna aluno).

Na escola 2, as mesmas questões descritas na escola 1 se aplicam na escola 2, excetuando a capacitação que é mais frequente. Entretanto, o quadro de afastamento dos professores por questões médicas, psicológicas e psiquiátricas acaba sendo semanal. Sendo que alguns professores já estão em estado de readaptação para retornar a sala de aula, e outros acabam acentuando quadros de pânico em processos de readaptação, sendo encaminhados nessa perspectiva para atividades administrativas.

4.1.3 Potencialidades das Escolas Analisadas

Para fins de identificação das potencialidades das escolas analisadas, procurou-se identificar considerando a estrutura existente, bem como, os recursos humanos



atuais, o que existe que poderia ser otimizado, conforme será descrito a seguir:

- a) **Comunidade Escolar:** avançar na perspectiva de ações integrativas entre as famílias, professores, alunos e profissionais terceirizados, na redefinição da “matriz de identidade grupal da escola”²⁸, que dentre as escolas analisadas, infere-se que esteja numa escala de 1 a 10, está na fase 1 denominada “caótica indiferenciada” em função do contexto de violência escolar;
- b) **Desenvolvimento de Espontaneidade:** Deverão ser criados contextos institucionais para que práticas sociodramáticas sejam trabalhadas entre todas as partes envolvidas na comunidade escolar, principalmente os jovens, que acabam não tendo voz nem vez, na explicitação de uma escuta qualificada, mas que seja tornada deliberativa dentro dos requisitos legais existentes, no processo de ensino e aprendizagem;
- c) **Desenvolvimento da Criatividade:** Há necessidade de que estabeleçam práticas didáticas e pedagógicas, baseadas na apropriação da espontaneidade, para desenvolvimento e proposição da criatividade e da sensibilidade (empatia), tanto para professores e direção, quanto para alunos e familiares, tornando as escolas não somente espaços de acolhimento, como também de transformação social;
- d) **Estabelecimento de Formação em Pedagogia Sociodramática para professores e alunos:** Utilizar os sociodramas pedagógicos matriciais como estrutura para desenvolvimento de uma formação continuada de especialização para professores e participação de alunos, para a rede pública do estado de Santa Catarina. *Essa formação teria como diferencial os alunos participando com os protagonistas (professores) do processo sociátrico*

²⁸ Dentro da Teoria da Matriz de Identidade existem 10 níveis para desenvolvimento de um conjunto de pessoas se tornarem um grupo empático. Nas 2 escolas analisadas, pela falta de reconhecimento consideramos que a comunidade escolar ainda se encontra no estágio 1 que é denominado de caótico e indiferenciado.



(terapêutico), como foi realizado na escola 2;

- e) **Protagonismo Docente e Discente:** Mesmo diante de um contexto de vulnerabilidade extrema, para o desenvolvimento das atividades, há que se ter um olhar de atenção, não somente para criação de *sentido de finalidade dos jovens e de seus desejos em projetos de vida*, que os viabilizem pessoal e profissionalmente, bem como, para professores, já que o contexto psicopatológico se reflete em todos. É preciso cuidar do professor e dos alunos numa perspectiva de psicoterapia de grupo, para redução de contextos de violência, para retomada do protagonismo docente e discente. Nas duas escolas se verificou um protagonismo latente, que precisa ser retrabalhado, pois a supressão da espontaneidade, e por consequência da criatividade e da sensibilidade é o fator promotor de todas as psicopatologias e da violência escolar na perspectiva psicodramática. Para Moreno²⁹ um indivíduo livre, espontâneo e criativo e sensível é saudável, já um indivíduo que está diariamente num ambiente sob controle e monitoramento, não tem como ser espontâneo, livre e criativo, portanto acaba desenvolvendo psicopatologias.

4.2 Avaliação do Sociodrama Pedagógico Matricial na Escola 2

O sociodrama pedagógico matricial³⁰ foi realizado somente na escola 2, conforme figura III simultaneamente para os diretores, professores e alunos de forma integrada. A realização do sociodrama mobilizou expressões de sentimentos, que se traduziram através de sentimentos catárticos, conforme poderá ser verificado na etapa final de compartilhamento do sociodrama, onde os participantes expressaram suas

²⁹ Moreno, Jacob Levy. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1993.

³⁰ O sociodrama aplicado para fins pedagógicos e não clínicos se utiliza de algumas matrizes de avaliação, que também não objeto de discussão nessa publicação.



avaliações.

Não discutiremos a estrutura e a fundamentação do sociodrama pedagógico matricial, por uma questão de demarcação didática de conhecimento, e de centrar as análises mais precisamente nos resultados dos protocolos utilizados e na realização do sociodrama com professores, alunos e funcionários.

Por questões éticas não será identificada a escola, a coordenadoria regional de educação, nem o município, onde o sociodrama foi realizado, já que este é um dos princípios da realização do sociodrama, o contrato de sigilo firmado entre os participantes do referido ato sociomítico grupal.

Para a realização dos sociodramas foi iniciado um aquecimento inespecífico, para colocar o corpo em ação, preparando-os para o aquecimento específico (tema protagonico) visando mobilizar os participantes para o conjunto ds atividades com o seguinte tema protagônico: *A Influência do Meio Ambiente na Saúde e na Educação Ambiental*.

No ambito didático e pedagógico o tema protagônico foi sugerido pela responsável pelas atividades de educação ambiental, da Coordenadora Regional de Educação vinculando as temáticas dos planos de ensino do ensino médio. Em outros contextos, mais gerais os temas de interesse seria trazidos pelo grupo e sociometricamente definido para fins de desenvolvimento das atividades.

Na preparação para o aquecimento inespecífico foram realizadas as seguintes atividades: a) caminhadas em diferentes compassos para sentir a si e o meio ambiente externo; b) construir grupalmente uma máquina a partir de sons da natureza; c) desenvolver uma atividade chamada beco da consciencia, onde cada um passa por dois grupos (pós e contras) em torno de um temática que cada um escolhe, e ao qual é submetido a falas prós e contras, e, ao final terá que optar por um estado pró ou contra independente de sua escolha original.

Essa atividade tem por objetivos verificar o grau de resiliencia de cada um, em contextos de eventos extremos; d) na atividade do rastreamento do pensamento um cenário



é dado, e, os participantes são convidados a pensar em imagens estáticas relacionadas aos temas protagônicos (Impactos pessoais e profissionais, transtornos mentais, urbanização e problemas mentais, crise climática, ansiedade, depressão, influências geográficas e saúde mental, e, estratégias de enfrentamento de problemas mentais) em contextos escolares.

O grupo de alunos e docentes formou um círculo, e, individualmente se organizaram fazendo uma “*imagem estática*”³¹ como parte de um quadro em desenvolvimento. *Tudo é realizado espontaneamente sem script e no “aqui e agora”*³².

Durante a realização dos sociodramas, foi solicitado para os participantes que contextualizassem uma escultura que representasse um contexto que eles consideravam impactante no contexto da violência escolar. Por sua vez, as imagens estáticas produzidas pelos grupos, trouxeram expressões temáticas de contextos de violência escolar vivenciados nos seus respectivos cotidianos escolares.

As imagens estáticas produzidas espontaneamente pelos grupos, acabou por impactar muitos professores e alunos, pois é como se eles se vissem no contexto psicodramático representado, movendo alguns sentimentos e contextos não trabalhados. A integração entre a saúde em geral, a educação e a saúde mental, se realizou através das atividades relativas aos grupos mente, corpo e ambiente, vinculados aos três perfis psicossomáticos (mente (pensar), corpo (sentir) e ambiente (agir).

Os três grupos de alunos e docentes traduziram através de seus respectivos perfis, as expressões dos seus sentimentos em relação às questões de meio ambiente e saúde mental, ao trabalhar com as metáforas do corpo humano, afixando figuras que representam sentimentos em partes do corpo humano, traduzindo as suas dificuldades diárias.

³¹ Imagem estática é uma técnica psicodramática realizada espontaneamente, com o objetivo de mobilizar contextos e sentimentos de violência de alunos e docentes num espaço de tempo curto, com objetivos catárticos.

³² Aqui e agora é uma expressão que significa que tudo ocorre em ato, ou seja, no momento, de forma espontânea e criativa sem à prioris de correlação ou de script, contrariamente o teatro convencional, disso resultou o chamado teatro espontâneo.



Figura 3 – Etapa final do Sociodrama; Compartilhamento de Sentimentos



Fonte: Imagem produzida pelos autores, 2023.

Na etapa final na escola 2, conforme figura III após apresentarem o resultado da atividade de integração mente, corpo e ambiente, com o tema protagonico foi realizada a etapa de compartilhamento que, a partir dos relatos expressou o contexto catártico do grupo envolvido nesse processo de socioterapia grupal, dentre os quais se pode citar: a) oportunidade de aprender na prática; b) reconhecimento de si e dos outros; c) compartilhamento de idéias; d) todos trabalhando juntos; e) as questões emocionais agora fazem parte da escola; f) criar momentos de convivência; g) falta paixão pela escola; h) professor fala e geralmente não escuta; i) sobreviventes da pandemia; j) detalhes das dores expressas nas cenas impactaram; k) abalada; l) terapeutico e divertido; m) gratidão, dentre outras expressões variantes.



5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos resultados decorrentes da investigação (protocolos) e da intervenção (sociodrama) na escola 2, a seguir serão propostas algumas diretrizes de caráter estrutural e não estrutural. Diretrizes de Gestão de Continuidade de Atividades e de Relações com a Comunidade Escolar em Contextos de Violência Escolar.

5.1 DIRETRIZES DE CARÁTER ESTRUTURAL (ATIVIDADES)

As diretrizes de caráter estrutural propostas são aquelas que se não realizadas, tornarão praticamente impossíveis que se reduza a violência no ambiente escolar:

- Contratar professores efetivos numa relação de 3 para 1 temporário para inverter, o quadro atual, tanto de rotatividade, quanto da falta de estabelecimento de vínculos socioemocionais, entre alunos, professores e direção escolar, que impactam diretamente as relações sociais e de ensino e aprendizagem;
- Repensar a educação no contexto estadual, como um projeto de geração de emprego e renda crescente, e de desenvolvimento regional, e não utilizar as escolas como espaços somente de ensino e aprendizagem, com vistas a atração de recursos para as coordenadorias regionais de educação, através de associações com outros agentes da sociedade civil ou privada, com resultados sociais, economicos e ambientais;
- Realizar avaliação das demandas e necessidades objetivas e concretas em termos de geração de vagas e de construção de novos empreendimentos educacionais, considerando, a dinâmica de mercado atual e de implicações com as tecnologias de comunicação e informação;
- Preparar escolas para simulados em gestão de riscos e de desastres, em contextos de violência escolar, bem como, garantir a promoção de comites para



gestão da continuidade das atividades e das relações com a comunidade escolar;

- Criar ambientes para acolhimento social e psicológico;
- Criar ambiente para atividades lúdicas com nova organização do espaço físico para interação grupal;

5.2 DIRETRIZES DE CARÁTER NÃO ESTRUTURAL

As medidas não estruturais, compreendem as ações que permitiriam otimizar o gerenciamento dos riscos, tais como:

- Repensar os sistemas de ensino e aprendizagem, bem como, de avaliação, em face das competências, habilidades e atitudes exigidas pelo mercado de trabalho, em termos de habilidades conativas (motivação, temperamento e personalidade), e executivas (pensamento e ação);
- Desenvolvimento de sociodramas para professores, direção, alunos e comunidade escolar, visando o desenvolvimento da espontaneidade, criatividade e da sensibilidade;
- Estabelecer programas de formação continuada para autonomia da plasticidade cerebral, tanto de habilidades racionais, quanto socioemocionais, para que além de profissionais e alunos capacitados, docentes e alunos estejam preparados para enfrentar as adversidades que irão encontrar no mercado de trabalho e na vida;
- Estabelecer um plano de gestão de continuidade das atividades em contexto de violência escolar, e sua revisão permanente para criação de ambiente saudável em termos de processos de ensino e aprendizagem;
- Desenvolver programas didáticos pedagógicos sociodramáticos para processos de ensino e aprendizagem relacionados, as conservas culturais éticas, morais, políticas, culturais e religiosas de diferentes regiões brasileiras e culturas de



vários países;

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações decorrentes das avaliações realizadas são as seguintes:

Para a direção da escola 1 *“a violência escolar se caracteriza como espelho da estrutura da sociedade em que vivemos, que se materializa, na comunidade escolar”*, ao passo que para a direção da escola 2, *“a escola se tornou uma verdadeira clínica psiquiátrica”*.

Convém ressaltar que grande parte de todas as ocorrências de violência escolar tem uma relação direta, com a ausência de suporte em todas as áreas de atividades já descritas anteriormente, imputando para a comunidade escolar, dentre elas, docentes, alunos, direção e comunidade escolar, um clima constante de pressão que se configura como *“assédio moral no ambiente escolar”*³³, acentuando cada vez mais, o nível de adoecimento da comunidade escolar.

Constatou-se na fala da direção das duas escolas, que ainda existe um paradoxo entre o *“uso da liberdade e a perda de sentido”* e *“orientação”* no campo das intervenções didáticas e pedagógicas, bem como, de *“determinados níveis de controle e monitoramento”* que parecem apontar limites mais claros, principalmente para alunos e docentes num contexto onde *“desejos”* se tornam projetos de vida e de viabilização pessoal e profissional.

Em pesquisas já realizadas por SILVA (2018) em contextos de instituições de ensino superior, utilizando socidramas pedagógicos, quando alunos são colocados para decidirem seus destinos, se perdem em suas perspectivas de escolhas, mesmo num ambiente liberdade. Através dos sociodramas realizados foi constatado que alunos com

³³ GONCALVES, Júlia; SCHWEITZER, Lucas e TOLFO, Suzana de Rosa. **Assédio Moral no Trabalho: uma Revisão de Publicações Brasileiras**. *Gerai, Rev. Interinst. Psicol.* [online]. 2020, vol.13, n.1, pp. 1-18. ISSN 1983-8220. <http://dx.doi.org/10.36298/gerais2020130105>.



alto grau de conhecimento crítico acerca da realidade, ainda assim, se sentem mais seguros, tendo uma diretriz determinante que aponta uma direção, ou seja, um sistema de controle e monitoramento que os determinem nas suas atividades.

As constatações acima, são uma grande contradição, quando comparados a toda discussão teórica das escolas da pedagogia, e mesmo dos educadores, pois nesse caso, tanto educadores e educandos, estão tentando encontrar saídas para as contradições que pretendem resolver, e, dentre elas, a violência escolar, a partir dos mesmos fundamentos que deram origem aos problemas que querem elucidar. É o que chamamos de circularidade hermenêutica.

Por outro lado, a desmobilização docente tem dificultado a participação e o engajamento dos docentes em cargos administrativos, não havendo na escola 2 disputas para o cargo de direção e coordenações administrativas. Nesse caso a sobrecarga não assumida por todo corpo docente é assimilada pelos cargos de direção, colocando-os em situação de stress.

Essa desmobilização em grande parte é decorrente da inércia na resolução das mudanças por instâncias superiores, e, por deliberações que por não acontecerem impactam toda a comunidade escolar, culpabilizando a direção das escolas como a única responsável pela incapacidade de gestão escolar, e, dos problemas de ensino e aprendizagem dos alunos e dos pedidos de licenças de saúde dos docentes.

Ainda existe um hiato empático entre docentes que estão com foco na sala de aula, e que criticam a direção das escolas por ingerência administrativa. Por outro lado, a direção da escola foca a sua atenção na escola (empreendimento) tirando a sua atenção da sala de aula. Assim existe uma “dor” que precisa ser tratada nessas duas perspectivas, por desconhecimento e não reconhecimento dos respectivos papéis de gestão (direção) e de educação(docentes) tanto por docentes, quanto pelas direções das escolas.

O sentimento de “impotência” é simultaneamente muito grande, por parte da



Onde você estiver, o *coop* está presente na sua vida.



CRÉDITO PARA INOVAR E DESENVOLVER.

direção que não consegue criar uma “*matriz de identidade grupal nas escolas*”³⁴, dos docentes que não tem suas demandas atendidas e ouvidas, e, mesmo dos alunos que sequer possuem alguém com ‘escuta qualificada” para uma compreensão isenta de estereótipos das ocorrências através das quais, cada contexto se desenvolve com o objetivo de resolução de conflitos.

Assim, os sociodramas em suas diversas aplicações no contexto da violência escolar (organizacional, grupal e pedagógico matricial) podem contribuir para o restabelecimento das relações sociais, com a reaproximação do contato social, grupal, reduzindo níveis de sintomas psicopatológicos (doenças), vínculos perdidos, reposicionamento e reconhecimento empático dos inúmeros papéis sociais, organizacionais, e familiares da comunidade escolar que poderão avançar em busca de projeto de redução da violência escolar.

Nessa perspectiva é preciso também mudar, a perspectiva de conserva cultural presente de que somente os públicos atingidos (alunos) e não docentes, em escolas é que precisam de cuidado especiais, tratamento, e acompanhamento, e nessa perspectiva, cabe uma atenção mais próxima das Secretarias Estaduas e Municipais.

Da mesma forma, há um distanciamento hierárquico entre as Secretarias Estaduas e Municipais de Educação, e as escolas que precisa ser vencido, e, que certamente terá impacto na prevenção da violência. Nessa perspectiva, todas as ações de prevenção e mitigação deveriam ser operacionalizadas pelas Secretarias Estaduas e Municipais de Educação, como etapa do ciclo de proteção e defesa civil em todas as escolas, a partir de uma perspectiva de governança democrática escolar, para que ações de controle e monitoramento sejam mais efetivas.

Em todos os países em que existe uma verdadeira e efetiva “governança democrática” como estrutura de gestão operacional, para controle e monitoramento

³⁴ Quando se fala da matriz de identidade grupal na perspectiva sociodramática se está referindo ao estágio de desenvolvimento do grupo, que no caso em questão ainda está no seu estágio inicial de caótico indiferenciado, considerando a falta de reconhecimento e de empatia entre professores, alunos, direção e comunidade escolar.

contínuo de riscos, sejam de violência ou de desastres, é que as ações de resposta e reconstrução acabam sendo evitadas.

No dia em que as instituições de proteção e defesa civil, trabalharem na perspectiva de que a proteção e a defesa civil, não é uma ação organizacional, mais social, a mesma terá cumprido a sua função institucional ao tornar as escolas protagonistas desse processo. E, a própria sociedade, bem como, as escolas e universidades, assumiriam a ação de proteção e defesa civil, preparando-se para contextos extremos, como é o caso da violência escolar, em discussão.

É preciso estabelecer as bases para desenvolvimento da espontaneidade, criatividade e sensibilidade, a partir da formação continuada de professores, desde o jardim de infância até a universidade, através de técnicas sociodramáticas curativas.

A pedagogia precisa incorporar a saúde, enquanto processo terapêutico, através dos sociodramas pedagógicos, no que concerne aos processos de ensino e aprendizagem, para que também se comece a pensar numa educação sociátrica³⁵ e não iatrogênica³⁶ e a escola como uma ambiente de resolução de conflitos e não da expressão da violência.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

GONCALVES, Júlia; SCHWEITZER, Lucas; TOLFO, Suzana de Rosa. Assédio Moral no Trabalho: uma Revisão de Publicações Brasileiras. *Gerais, Rev. Interinst.*

³⁵ No âmbito da sionomia uma educação sociátrica seria atingida se o ambiente escolar proporcionasse uma condição para o desenvolvimento da espontaneidade, e conseqüente criatividade e espontaneidade.

³⁶ Pelo fato da educação ainda não promover a espontaneidade, a criatividade e a sensibilidade, por centrar-se em modelos à priori, acaba se tornando iatrogênica, ou seja, embotando a criatividade e promovendo o surgimento de psicopatologias.



Psicol. [online]. 2020, vol.13, n.1, pp. 1-18. ISSN 1983-8220. <http://dx.doi.org/10.36298/gerais2020130105>.

GOULART, A. C.; SILVA, H. L. da; KOBAYAMA, M.; SAITO, S. M. Planos de Gestão de Continuidade de Atividades para Infraestruturas Críticas de Informação (Sensores) e Comunicação (Alertas) em Contextos de Eventos Extremos em Blumenau – Santa Catarina. **Revista Brasileira de Meio Ambiente & Sustentabilidade**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 99–130, 2022. Disponível em: <https://rbmaes.emnuvens.com.br/revista/article/view/243> .Acesso 01/11/2023.

IPEA. - Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. **Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise ex post**. Casa Civil da Presidência da República. Brasília: IPEA, 2018

IPEA. **Avaliação de políticas públicas : guia prático de análise ex ante**. Casa Civil da Presidência da República. Brasília : Ipea, 2018. V.1 , 192 p.

Haidar, Elisete Marta Denadai, da Costa, Maria Cristina Machado. In: Puttini, Escolástica Fornari, Lima Luzia Mara Lima. **Ações Educativas: Vivências com psicodrama na prática pedagógica**. São Paulo: Ágora, 1997.

Knappe, Pablo Población. **Mais do que um Jogo: teoria e prática em psicoterapia**: Tradução Ruth Rejetmanl. São Paulo: Ágora. 1998.

Lima, Maria Silva Leme, Liske, Ligia Pizzolante Liske. **Para Aprender no Ato: Técnicas Dramáticas na Educação**. São Paulo: Ágora, 2004.

Malufe, Annita B.C., Szymanski. O psicodrama e o trabalho educativo com famílias. In: Puttini, Escolástica Fornari, Lima Luzia Mara Lima. **Ações Educativas: Vivências com psicodrama na prática pedagógica**. São Paulo: Ágora, 1997.

Marra, Marlene M., Fleury, Heloisa J. (Org) **Sociodrama: um método diferentes procedimentos**. São Paulo: Ágora, 2010.

Menegazzo, Carlos M. **Dicionário de Psicodrama e Sociodrama**. Tradução Magda Lopes, Maria Carjabal, Vera Caputo. São Paulo: Ágora, 1995.

Monteiro, André Mauricio. **Pesquisa qualitativa e psicodrama**. São Paulo, Ágora, 2006.135p.

Monteiro, Regina Forneaut. **Técnicas Fundamentais do Psicodrama**. 2 °Ed. São Paulo: Ágora, 1998.



Onde você estiver, o **coop** está presente na sua vida.



CRÉDITO PARA INOVAR E DESENVOLVER.

Moreno, Jacob Levy. **Psicodrama**. São Paulo : Cultrix, 1993

Nery, Maria da Penha. **Lógicas afetivas de conduta e inteligência relacional**. São Paulo: Rev. bras. psicodrama; 8(2): 101-110 2000.

Puttini, Escolástica Fornari, Lima Luzia Mara Lima. **Ações Educativas: Vivências com psicodrama na prática pedagógica**. São Paulo: Ágora, 1997.

Puttini, Escolástica Fornari. Psicodrama pedagógico: considerações sobre a produção do conhecimento na escola. In: Puttini, Escolástica Fornari, Lima Luzia Mara Lima. **Ações Educativas: Vivências com psicodrama na prática pedagógica**. São Paulo: Ágora, 1997.

Moreno, Jacob Levy. **Psicodrama**. São Paulo : Cultrix, 1993.

NATIONAL FIRE PROTECTION ASSOCIATION. NFPA1600. Disponível em:<https://www.nfpa.org/codes-and-standards/all-codes-and-standards/list-of-codes-and-standards/detail?code=1600>

PERLMAN, J. **O Mito da Marginalidade: favelas e política no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

Romaña, Maria Alice. **Do Psicodrama Pedagógico à Pedagogia do Drama**. Campinas: São Paulo, 1996.

Romaña, Maria Alice. **Psicodrama Pedagógico**. Campinas: São Paulo, 1985.

Romaña, Maria Alice. **Pedagogia do Drama: 8 Perguntas & 3 Relatos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

Romanã, Maria Alice. **Cuadernos de Psicoterapia**. Buenos Aires, Genitor, 1968, vol. III.

Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis : Secretaria de Estado da Educação, 2018.**

TEIXEIRA, Antonia Benedita. **Habilidades Socioemocionais na Educação**. Curitiba, Appris Editora, 2020, 109p.



Onde você estiver, o **coop** está presente na sua vida.



CRÉDITO PARA INOVAR E DESENVOLVER.

WELLS, R. H. C. et al. **CID-10: classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. . São Paulo: EDUSP. . Acesso em: 02 nov. 2023. , 2011

Referencias WEB

Perspectivas da Juventude Global

<https://intelligence.weforum.org/topics/a1Gb00000015HijEAE>. Acesso em 18/06/2023 às 08:00hs.

Ataques em Escolas nos Estados Unidos:

<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2023/03/28/ataque-em-escola-foi-131o-tiroteio-em-massa-nos-eua-em-menos-de-tres-meses.ghtml>. Acesso em 28/10/2023 as 13:48 hs.

Ataques em Escolas no Brasil:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2023/04/brasil-teve-24-ataques-em-escolas-nos-ultimos-22-anos-clg3s8i2u001g016fdio9vh7g.html>. Acesso em 28/10/2023 às 13:49 hs.

Ataques em Escolas no Estado de Santa Catarina:

<https://www.bbc.com/portuguese/articles/cgln2de3nvvo> Acesso em 28/10/2023 às 13.52 hs.



Onde você estiver, o *coop* está presente na sua vida.



**CRÉDITO
PARA INOVAR
E DESENVOLVER.**