



DAIANE DOS SANTOS

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO UMA POSSIBILIDADE PARA A
CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ E DA
NÃO VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR**

CANOAS, 2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237 Santos, Daiane dos.
Mediação de conflitos como uma possibilidade para a construção da cultura de paz e da não violência no contexto escolar [manuscrito] / Daiane dos Santos. – 2024.
82 f.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2024.
“Orientação: Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento”.

1. Mediação de conflitos – Educação. 2. Cultura de paz e não violência. 3. Justiça restaurativa. 4. Círculos de paz. I. Sarmento, Dirléia Fanfa. II. Título.

CDU: 37

DAIANE DOS SANTOS

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO UMA POSSIBILIDADE PARA A
CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ E DA
NÃO VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade La Salle como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento.

CANOAS, 2024

DAIANE DOS SANTOS

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO UMA POSSIBILIDADE PARA A
CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ E DA
NÃO VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade La Salle como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação.

Canoas, 19 de abril de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento
Universidade La Salle/RS

Prof. Dr. Dani Rudnicki
Universidade La Salle/RS

Prof. Dr. Jardelino Menegat
Universidade La Salle/RS

Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos
Universidade La Salle/RS

Prof. Dr. Rafael Meira Seniw
Rede Municipal de Ensino de Montenegro

CANOAS, 2024

[...] a desumanização que resulta da “ordem” injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça. Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.

(Paulo Freire, 2021, p.114, grifo do autor)

RESUMO

A violência está presente na sociedade desde os primórdios da humanidade. Portanto, trata-se de um problema social que necessita de investigação, especialmente quando crianças e adolescentes estão envolvidos. Ao longo da história, as concepções de violência admitem formas variadas, conforme os padrões sociais de cada cultura, dependendo de suas normas, tradições, religiões e outros fatores. No contexto atual, a violência é vista como um fenômeno preocupante, e está presente mundialmente nas mais diversas sociedades. Dessa forma, a pesquisa, tipo Estudo de Caso, tem como problema de investigação: Como são abordados os conflitos e as situações de violência no contexto de uma escola de Ensino Fundamental, pertencente à rede municipal de ensino de uma cidade situada na Região Metropolitana de Porto Alegre, segundo as narrativas dos docentes que atuam no Ensino Fundamental desta escola? A unidade de estudo é uma escola da rede municipal de uma cidade situada na Região Metropolitana de Porto Alegre, tendo como sujeitos do estudo seis docentes que atuam no Ensino Fundamental. Os dados, coletados por meio do questionário e da entrevista semiestruturada, foram analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin. Entre os autores que fundamentam o estudo, destaca-se Paulo Freire, evidenciando seus pressupostos acerca da relevância do diálogo na ação educativa. Além disso, há uma interlocução com dispositivos legais do campo da Educação e do Direito, bem como se faz alusão a dispositivos difundidos pela Organização das Nações Unidas e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. O estudo se insere na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, sendo realizado com o financiamento da Prefeitura Municipal de Canoas. A incursão analítica-reflexiva nos conteúdos das narrativas docentes indicam que: a) os tipos de violências que ocorrem dentro da escola, segundo os docentes entrevistados, são a violência física, a violência verbal, a violência psicológica, o *bullying* e o racismo; b) A abordagem ou mediação docente diante das situações de conflitos e violências ocorrem por meio do diálogo, da reflexão sobre o fato, da tentativa de um entendimento entre os envolvidos; c) existem na escola projetos preventivos de mediações de conflitos e violências na escola, pautados na Justiça Restaurativa e nos Círculos de Paz bem como o projeto Gestão do Cuidado. Além disso, a escola contempla em seu currículo a Educação em Direitos Humanos.

Palavras chave: Mediação de conflitos. Cultura de Paz e não violência. Justiça Restaurativa. Círculos de Paz.

ABSTRACT

Violence has been present in society since the beginning of humanity. Therefore, it is a social problem that requires investigation, especially when children and adolescents are involved. Throughout history, conceptions of violence accept varied forms, according to the social standards of each culture, depending on its norms, traditions, religions and other factors. In the current context, violence is seen as a worrying phenomenon, and is present worldwide in the most diverse societies. Thus, the research, a Case Study type, has as its research problem: How are conflicts and situations of violence addressed in the context of an Elementary School, belonging to the municipal education network of a city located in the Metropolitan Region of Porto Alegre, according to the narratives of the teachers who work in Elementary Education at this school? The study unit is a municipal school in a city located in the Metropolitan Region of Porto Alegre, with six teachers who work in Elementary Education as study subjects. The data, collected through the questionnaire and semi-structured interview, were analyzed based on the Content Analysis Technique, proposed by Bardin. Among the authors behind the study, Paulo Freire stands out, highlighting his assumptions about the relevance of dialogue in educational action. Furthermore, there is a dialogue with legal provisions in the field of Education and Law, as well as reference to provisions disseminated by the United Nations and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. The study is part of the Research Line on Teacher Training, Theories and Educational Practices of the Postgraduate Program in Education at La Salle University, being carried out with funding from the Municipality of Canoas. The analytical-reflective incursion into the contents of the teaching narratives indicates that: a) the types of violence that occur within the school, according to the teachers interviewed, are physical violence, verbal violence, psychological violence, bullying and racism; b) The teaching approach or mediation in situations of conflict and violence, they occur through dialogue, reflection on the fact, and an attempt to reach an understanding between those involved; c) there are preventive projects to mediate conflicts and violence at school, based on Restorative Justice and Peace Circles, as well as the Care Management project. Furthermore, the school includes Human Rights Education in its curriculum.

Keywords: Conflict mediation. Culture of Peace and non-violence. Restorative Justice. Circles of Peace.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Síntese da abordagem metodológica.....	55
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Categorização das violências a partir do que as vítimas sofrem.....	17
Quadro 2. Categorização das violências pelo tipo de violência.....	17
Quadro 3. Distinção entre os modelos de justiça retributiva e restaurativa.....	37
Quadro 4. Dissertações e tese selecionadas.....	46

LISTA DE SIGLAS

AJURIS	Associação de Juízes do Rio Grande do Sul
COVID-19	Coronavírus SARS-CoV-2
CES	Conselho Econômico e Social
CIDH	Corte Interamericana de Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FLACSO	Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, <i>queer</i> , intersexos, assexuais e demais possibilidades de orientações sexuais ou identidades de gênero
ONU	Organização das Nações Unidas
STF	Supremo Tribunal Federal
SES/RS	Secretaria Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	A CULTURA DE PAZ E NÃO VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR	13
2.1	Violências: aportes contextuais.....	13
2.2	As violências nos contextos escolares: conceitos e tipos.....	16
2.3	Mediação de conflitos: a relevância do diálogo na ação docente.....	29
2.4	Cultura de paz e não violência.....	40
3	RELEVÂNCIA DO ESTUDO E ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	44
3.1	Caracterização do estudo.....	44
3.2	Relevância do estudo.....	44
3.3	Problema e objetivos do estudo.....	50
3.4	Unidade de estudo.....	50
3.5	Sujeitos do estudo.....	51
3.6	Instrumentos para a coleta de dados.....	53
4	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	56
4.1	Eixo temático 1: Tipos de violências que ocorrem no contexto escolar.....	60
4.2	A abordagem ou mediação docente e os projetos preventivos.....	60
4.3	Ação docente: Educação para os Direitos Humanos, Práticas Restaurativas e os Círculos de Paz.....	64
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
	REFERÊNCIAS.....	72
	APÊNDICES.....	79
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	79
	APÊNDICE B – Roteiro do questionário sociodemográfico.....	81
	APÊNDICE C – Roteiro da entrevista	82

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa, tipo Estudo de Caso, tem como temática investigativa a mediação de conflitos como uma possibilidade para a construção da Cultura de Paz e da não violência no contexto escolar.

O estudo se situa na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Segundo o Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle:

A linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas Investiga o fenômeno educativo colocando em evidência a análise dos modelos de formação docente inicial e continuada e suas traduções na prática educativa, nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Procura aprofundar as concepções teóricas que orientam as ações educativas e propõe estratégias de intervenção nos sistemas de ensino em suas diferentes modalidades (formal, não-formal, educação básica e ensino superior).(UNILASALLE, 2023, p. 5).

Consideramos oportuno explicitar que esta pesquisa, até a fase da coleta de dados, foi orientada pela Profa. Dra. Denise Regina Quaresma da Silva, docente do Programa de Pós-graduação em Educação, pertencente à linha de pesquisa Formação de Professores, Teoria e Práticas Educativas a quem direcionamos nosso agradecimento e externalizamos nossa profunda admiração. Por motivos de força maior, o fechamento da pesquisa em tela ocorreu sob a orientação da Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento, coordenadora adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação e docente da linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas.

A violência está presente na sociedade desde os primórdios da humanidade. Portanto, trata-se de um problema social que necessita de investigação, especialmente quando crianças e adolescentes estão envolvidos.

Ao longo da história, as concepções de violência admitem formas variadas, conforme os padrões sociais de cada cultura, dependendo de suas normas, tradições, religiões e outros fatores. No contexto atual, a violência é vista como um fenômeno preocupante, e está presente mundialmente nas mais diversas sociedades.

É pertinente pontuar que as diferenças sociais, as desigualdades e a pobreza também são tipos de violências que acometem a humanidade, pois trazem à tona formas de privação. Além das privações materiais, existem também as privações dos

Direitos Fundamentais, quando a sociedade não oferece o mínimo para o ser humano viver com dignidade. As duas formas de privação devem ser consideradas demonstrações de violência.

No Brasil, a violência social tem sido crescente, tornando-se uma preocupação cada vez mais alarmante para a comunidade escolar, uma vez que a escola é tradicionalmente um ambiente de formação intelectual, um lugar caracterizado por segurança e proteção. Nos dias de hoje, contudo, os casos de violência e desrespeito nas instituições escolares têm ganhado crescente visibilidade, tanto na mídia quanto nas pesquisas (Amorim, 2023).

A Organização Mundial da Saúde define violência como “o intencional uso da força física ou do poder, em ameaça ou real, contra si próprio, outra pessoa, um grupo ou comunidade, que resulte ou tenha probabilidade de resultar em injúria, morte, dano psicológico, privação ou prejuízos no desenvolvimento.” (OMS, 2002).

O artigo 227, da Constituição Federal de 1988, determina ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, com prioridade, à criança e ao adolescente o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, devendo, ainda, resguardá-los de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. O texto constitucional, promulgado em 5 de outubro de 1988, antecipou a Convenção das Nações Unidas sobre Direitos da Criança (ONU), que foi aprovada em 1989, estabelecendo que esses direitos se constituem especiais e específicos, pela condição que as crianças ostentam, ou seja, de pessoas em formação e desenvolvimento. Dessa forma, faz-se necessário que a comunidade docente, em especial, preze pela proteção desse público.

Feitas tais considerações, a pesquisa tem como problema de investigação: Como são abordados os conflitos e as situações de violência no contexto de uma escola de Ensino Fundamental, pertencente à rede municipal de ensino de uma cidade situada na Região Metropolitana de Porto Alegre, segundo as narrativas dos docentes que atuam no Ensino Fundamental desta escola?

Para encontrar possíveis respostas ao problema da pesquisa, traçamos como objetivo geral investigar como são abordados os conflitos e as situações de violência no contexto de uma escola de Ensino Fundamental, pertencente à rede municipal de ensino de uma cidade situada na Região Metropolitana de Porto Alegre, tendo como

referência as narrativas dos docentes que atuam no Ensino Fundamental desta escola. Os objetivos específicos são:

a) Identificar, nas narrativas docentes, quais são as situações de conflito e os tipos de violência que estão presentes no contexto da escola onde exercem a docência.

b) Analisar, a partir das narrativas docentes, sobre como são abordados os conflitos e as situações de violência no contexto da escola onde exercem a docência.

c) Refletir, com base nos pressupostos de autores selecionados para fundamentar o estudo, as perspectivas para a mediação de conflitos no contexto escolar tendo em vista a construção de uma cultura de paz e não violência.

Entre os autores que fundamentam o estudo, destacamos Paulo Freire, (1996, 2021a, b, c e d) , evidenciando seus pressupostos acerca da relevância do diálogo na ação educativa. Além disso, há uma interlocução com dispositivos legais do campo da Educação e do Direito, bem como se faz alusão a dispositivos difundidos pela Organização das Nações Unidas e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

A unidade de estudo é uma escola pertencente à rede pública municipal de uma cidade situada na Região Metropolitana de Porto Alegre. Os sujeitos do estudo são seis docentes que aceitaram participar da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para a coleta de dados utilizamos o questionário e a entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi realizada por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2006).

O relatório de pesquisa está estruturado em cinco capítulos.

No primeiro, introduzimos a temática investigativa.

No segundo, Cultura de paz e não violência no contexto escolar, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam o estudo.

No terceiro, Relevância do estudo e abordagem metodológica, descrevemos a relevância do estudo bem como discorremos sobre os procedimentos adotados para a realização da investigação.

No quarto, Análise e interpretação dos dados, dedicamo-nos à partilha das reflexões oriundas da incursão analítica que realizamos nos dados coletados.

No quinto, Considerações finais, retomamos os principais achados do estudo.

Por fim, listamos as referências utilizadas no decorrer do estudo e apresentamos os apêndices.

2 CULTURA DE PAZ E NÃO VIOLÊNCIA E A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo, abordamos os fundamentos teóricos que embasam nosso estudo por meio de um diálogo com os pressupostos dos autores das produções selecionadas na revisão de literatura.

2.1 Violências: aportes contextuais

As violências sempre estiveram presentes na história, manifestando-se de formas diferentes e de maneiras distintas. A história da violência é complexa e abrange as particularidades de cada momento histórico e cultural dos povos. Seja por instinto de sobrevivência, poder, questões de conflitos territoriais, crenças religiosas ou outras razões, a violência e os conflitos sempre existiram. Exemplos incluem as diversas guerras realizadas ao longo da história, a escravidão e a opressão de muitos povos (Patou-Mathis, 2020).

Durante o período pré-histórico, a violência era comumente utilizada como meio de sobrevivência. Segundo a pesquisadora da Pré-história, Patou-Mathis (2020), os vestígios arqueológicos fornecem respostas quanto aos atos violentos, aos impactos de projéteis e às lesões em ossos humanos. Ainda, conforme os relatos do seu estudo, os traços de violência mais antigos são resultantes do canibalismo, que foram observados em ossos humanos paleolíticos.

Segundo Patou-Mathis (2020), essa prática rara, que surgiu há 780 mil anos, foi documentada nas montanhas da Serra de Atapuerca, na Espanha. Ela era realizada em sociedades nômades de caçadores-coletores da era paleolítica. Segundo a autora, nos dados arqueológicos não foram encontradas evidências de violência coletiva, surgindo a hipótese de que não ocorreram guerras no período paleolítico. A violência coletiva parece ter surgido no final da era paleolítica, por volta de 1300 a.C., no Oriente Próximo, porém apenas poucos indivíduos foram mortos. Os atos de violência foram mais frequentes no período neolítico, seja pela busca por novos territórios, explosão da população, surgimento de castas, além de outros motivos. (Patou-Mathis, 2020).

Por meio das observações dos sítios pré-históricos, embora o comportamento violento seja arcaico, a autora explica que as guerras não eram presentes, e sua origem parece estar relacionada com o desenvolvimento da economia de produção.

Neste sentido, o conceito de violência original é um mito, visto que seu surgimento possui causas históricas e sociais (Patou-Mathis, 2020).

Na Antiguidade, a violência era frequente e estava relacionada à guerra e à dominação de territórios e povos. Impérios e reinos foram estabelecidos através de conquistas violentas. Nas sociedades antigas foram desenvolvidos regras e comportamentos sob o risco de punições sacrificiais em caso de descumprimento. Os sacrifícios poderiam ser entendidos como formas punitivas com o objetivo de reduzir os conflitos (Bernask, 2018).

Na obra “Vigiar e Punir”, Foucault (1987) analisa as transformações no sistema punitivo, relatando como eram as punições físicas da época, chegando ao desenvolvimento das prisões. Aduz que as execuções públicas serviam como espetáculo de punição de forma a mostrar o poder do Estado e dissuadir outras pessoas de cometerem crimes.

Conforme Brito (2021), a análise dos documentos históricos viabiliza constatar que a definição de atos de violência varia de acordo com os interessados que possuem o poder de estabelecer normas convenientes para a manutenção de suas formas coercitivas de controle. Durante os séculos XI e XII, período associado ao feudalismo e frequentemente considerado extremamente violento, é importante questionar essa visão simplista (Brito, 2021).

Embora conflitos e vinganças fossem comuns, também havia uma busca por ordem e conciliação social, evitando derramamentos excessivos de sangue. O referido autor discute sobre a presença de mecanismos de controle, que visam a frear os conflitos que possam perturbar a sociedade, mesmo que se tratem de embates travados em âmbito particular. (Brito, 2021).

Na Idade Média, as guerras são associadas ao perfil guerreiro. O espetáculo guerreiro é caracterizado pela habilidade de travar batalhas, tropas para marchar, obter ganhos e adquirir tesouros valiosos. A Igreja não condena ou considera isso como violência, desde que não haja violação da ordem estabelecida ou excessos cometidos. Ela reconhece o direito dos príncipes de guerra e, inclusive, nos tratados da Paz de Deus, não se nega a possibilidade de recorrer à guerra, quando necessário. No entanto, a Igreja impõe penitências após a batalha se ocorrerem excessos, mas somente se ocorrer uma guerra entre os cristãos. (Brito, 2021).

Segundo Brito (2021), na Idade Média, os pactos de paz refletiam a tensão que existia entre a necessidade da Igreja de se proteger de um ambiente hostil, empregando, se necessária, a hostilidade, para defender seu patrimônio. As disputas eram pelas posses da instituição. A Igreja trazia mecanismos para manter suas riquezas, tentativas e disputas de controle, especialmente ao monopolizar o sagrado, estabelecendo, assim, sua autoridade e buscando arbitrar os conflitos. Nesse sentido, a violência, sendo endêmica, foi legitimada pela Igreja. (Brito, 2021).

Bernaski e Sochodolak (2018) discorre sobre a violência no Estado Absolutista, em que as cortes ganharam mais forças e começaram a expandir seus territórios. O direito de punir foi centralizado. A política absolutista definia o suplício como a melhor forma de punir. Os suplícios estiveram presentes em toda a Europa. Eram episódios sanguinários, encenados em público, nos quais as pessoas vinham de lugares distantes para assistir às execuções.

De acordo com Bernaski e Sochodolak (2018), com a transição para o Estado Moderno, os suplícios, gradativamente, foram substituídos pela punição moderna. O historiador relata que cada nação construiu seu código específico de punição. No Estado Absolutista, se ofendida a figura do rei, havia as punições em espetáculo público, ao passo que, no Estado moderno, se o criminoso lesava a sociedade, ele seria processado e julgado por uma comitiva jurídica (perito, delegado, juiz, etc). Dessa forma, pretendia-se punir a moral do criminoso (Bernaski, Sochodolak, 2018).

Ao longo do século XX, ocorreram duas guerras mundiais, genocídios como o Holocausto, as ditaduras militares, onde diversos indivíduos foram torturados e assassinados. Além de violências físicas, outras formas de violência estiveram presentes, tais como a violência simbólica e estrutural. A violência também foi expressa, ao longo da história, por opressão de minorias, como mulheres e pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero (LGBT), grupos étnicos e religiosos (Ramos, 2018).

Na era contemporânea, as formas de violência continuam a evoluir, incluindo a violência psicológica e a violência virtual. Scott *et al.* (1995) argumenta que a violência de gênero é uma forma de violência estrutural que afeta mulheres em todo o mundo, perpetuando a desigualdade de gênero na sociedade. Além disso, as guerras e os conflitos armados permanecem causando mortes e sofrimento em todo o mundo,

demonstrando que a violência física ainda é uma forma presente de violência na sociedade.

Em resumo, a história da violência na humanidade é complexa e tem sido constante ao longo da história, manifestando-se de diversas formas em diversos períodos, além de afetar diferentes grupos sociais de maneiras distintas.

2.2 As violências nos contextos escolares: conceitos e tipos de violências

Segundo Willians e Stelko-Pereira (2010), torna-se complexo definir violência, pois depende de aspectos culturais, históricos e individuais. Conhecer as múltiplas perspectivas de um fenômeno complexo, como a violência escolar, é importante, porém não é simples haver um consenso frente a tantas áreas de conhecimento que a investiga, como, por exemplo: Psicologia, Sociologia, Antropologia, Pedagogia, História, entre outras.

Dentre as diversas complexidades, inclui-se o fato de que a violência pode se expressar de múltiplas formas e ser compreendida de maneiras diversas. De acordo com Abramovay (2005, p.53):

Apresentar um conceito de violência requer uma certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais

No entender de Salles (2010, p. 218):

Em geral, violência é conceituada como um ato de brutalidade, física e/ou psíquica contra alguém e caracteriza relações interpessoais descritas como de opressão, intimidação, medo e terror. As autoras mencionam a violência simbólica, ou seja, aquela violência que se manifesta por signos, metáforas, preconceitos ou qualquer coisa que possa ameaçar outrem. Nestes casos, a violência não é reduzida ao plano físico.

Dessa forma, o que especifica a violência é o desrespeito, a negação do outro, a violação dos direitos humanos, que se somam à miséria, à exclusão, à corrupção, ao desemprego, à concentração de renda, ao autoritarismo e às desigualdades presentes na sociedade brasileira.

Charlot (2002) caracteriza a violência escolar como violência *na* escola, violência *à* escola e violência *da* escola. O autor argumenta que essa distinção é importante, no sentido de que se a escola é, em grande medida, impotente com

respeito à violência na escola, isto é, a violência que é reflexo do mundo externo, ela não o é com respeito a sua ação face à violência da escola e à escola.

O referido autor faz uma distinção entre violência na escola e violência à escola. A violência *na* escola é definida quando tal violência ocorre dentro do espaço escolar. Já a violência *à* escola é a violência contra a instituição ou contra quem a representa, como por exemplo, quando alunos agredem ou insultam professores, ao passo que a violência *da* escola é institucional, ou seja, quando os alunos a suportam, sendo a maneira como a escola e seus agentes lhes tratam. O autor exemplificou essa última como o modo da composição das classes, as palavras desdenhosas dos adultos, atos injustos ou racistas. (Charlot, 2022).

Nesse sentido, entendemos ser necessário considerar os diversos tipos de violências existentes, pois a expressão é ampla. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2022), os tipos de violência podem ser categorizados, considerando o que as vítimas sofrem, conforme apresentamos no quadro 1, e o tipo de violência, de acordo com o quadro 2.

Quadro 1. Categorização das violências a partir do que as vítimas sofrem.

Violência	Definição
Interpessoal	Quando uma pessoa agride outra. Pode ser na família, na comunidade, na escola ou na rua.
Coletiva	Quando é dirigida a um grupo social, podendo ser política, econômica ou social.
Autodirigida	Quando o ato é causado contra si, como automutilação, abuso de drogas ou comportamentos suicidas.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da UNESCO (2022).

Quadro 2. Categorização das violências pelo tipo de violência

Tipo de Violência	Definição
Violência física	Quando fere o corpo das pessoas.
Violência sexual	Quando é imposta uma experiência sexual a alguém que não a autorizou ou que não tem discernimento para fazê-la.
Violência psicológica	Quando atinge o lado emocional das pessoas, como no caso de ameaça ou ofensas verbais.
Violência por privação ou abandono	Quando a agressão atinge outros direitos do sujeito, como o direito de ir e vir, o direito à alimentação, etc.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da UNESCO (2022).

Abramovay (2002) indica que, para compreender o fenômeno das diversas violências sofridas pelos educandos no contexto escolar é necessário considerarmos variáveis endógenas e exógenas. No entender da autora,

[...] os aspectos exógenos levam em conta questões de gênero, relações raciais (racismo e xenofobia), situações familiares, influência da mídia e o espaço social da escola (bairro, sociedade). Por outro lado, os aspectos endógenos levam em consideração a idade, a série, as regras, a disciplina da escola, o impacto que o sistema de punição gera ao estudante, e também o comportamento dos professores e professoras em relação aos educandos. (Abramovay, 2002, p. 24-25).

Diante do exposto, é possível constatar que são vários os fatores que podem gerar diversos tipos de violências. Portanto, não é possível analisar ou isolar as causas num único fator, uma vez que pode haver a interrelação entre vários deles.

Conforme Abramovay (2002, p.41), a escola pode ser um lugar de exclusão social, descriminalizando e estigmatizando os indivíduos. Para contribuir com uma cultura contra a violência, é importante saber lidar com as discriminações, intolerâncias e exclusões no espaço escolar. No sistema educacional, o racismo aparece muitas vezes de forma explícita e de outras, de forma mascarada. A referida autora relata que o racismo é realizado por formas complexas, sendo que a maioria das pessoas negam ter atitudes discriminatórias.

Silva e Bady (2019, p.3) relatam a crescente estigmatização e criminalização da população jovem e negra, bem como a violação de diversos direitos devido ao racismo institucional, que se configura no extermínio da juventude negra. Como forma de mudar essa realidade, acreditam ser imprescindível dar oportunidades a esses jovens, por meio de políticas públicas, e da luta pela garantia aos direitos constitucionais. Argumentam, ainda, que a sociedade está desafiada a construir alternativas sociais, políticas, econômicas para enfrentar o racismo e suas consequências, as quais originam dados assustadores de violência, que se materializam na morte de jovens negros e também na negação de direitos dos discursos.

Nesse viés, Almeida (2020) discorre sobre o racismo como um fenômeno estrutural que atravessa todas as esferas da sociedade, estando presente de forma sistemática e generalizada nas instituições e práticas sociais, afetando a vida e as oportunidades das pessoas negras. Conforme a autora, “As instituições são racistas porque a sociedade é racista.” (Almeida, 2020, p. 47).

Nesse aspecto, Almeida (2020, p. 48) nos convida a refletir sobre a necessidade de políticas antirracistas e de uma educação que promova a igualdade racial. Ela afirma que os conflitos de classe, raciais, sexuais, geralmente, não são tratados de maneira ativa, sem que haja espaço nas instituições, nos governos e nas escolas para tratar desses conflitos. Segundo o autor, essas práticas racistas são reproduzidas e tidas como “normais”, ressaltando a importância da implementação de práticas antirracistas efetivas.

O racismo é uma ferida profunda que permeia a sociedade, o que demanda a enfrentá-lo de forma enérgica em todos os espaços, inclusive no âmbito escolar. Ele se manifesta de diversas maneiras, gerando consequências devastadoras para as vítimas e perpetuando desigualdades históricas. Por isso, é fundamental abordar essa questão sob a perspectiva dos direitos humanos, a fim de promover uma educação inclusiva e igualitária. Assim, é premente trabalharmos essas questões nas escolas, enfrentando as estruturas discriminatórias, promovendo e valorizando as diversidades, com maior amparo e embasamento jurídico, para que se possa promover um ambiente de respeito e de combate às desigualdades raciais.

A Constituição Federal Brasileira, de 1988, prevê no artigo 3º os objetivos da República Federativa do Brasil e dispõe no inciso IV: “III. promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (Brasil, 1988, Art. 3 § IV)

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes. (Brasil, 1988, Art. 5)

O princípio da igualdade pressupõe que as pessoas que estão em situações diferentes sejam tratadas de forma desigual.

No inciso XLI, do supra referido artigo 5º, da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), a declaração da prática do racismo apresenta-se como crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão.

Além desses dispositivos constitucionais, existem leis infraconstitucionais que complementam a proteção dos direitos e a promoção da igualdade racial no Brasil: a Lei nº 7.716/1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor e estabelece penalidades para condutas racistas; a Lei nº 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura

Afro-brasileira", contribuindo para a valorização da cultura negra e a superação de estereótipos, e, por fim, a Lei nº 11.645/2008, na qual foi incluída a obrigatoriedade da cultura indígena. Essas leis alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que incluiu a temática da cultura afro-brasileira e indígena como obrigatórias no currículo oficial de ensino.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático à que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

Art. 79-A. (VETADO)"

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (Brasil, 2003, Lei 10.639)

Sobre a cultura Indígena, a Lei nº 11.645/2008 prevê a seguinte alteração na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996):

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR)

Com o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010) foram instituídas políticas de promoção da igualdade racial e do combate à discriminação racial, estabelecendo diretrizes para a garantia dos direitos da população negra no Brasil. “

O Estatuto reúne um conjunto de ações para garantir os direitos fundamentais à população afro-brasileira, assegurando, conforme Paim (2011), os seguintes direitos: acesso universal e igualitário ao Sistema Único de Saúde; atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer aos afro-brasileiros; garantia dos direitos fundamentais das mulheres negras, liberdade de consciência e de crença dos afro-brasileiros e respeito às religiões de matriz africana; sistema de cotas como forma de corrigir as desigualdades raciais; os direitos de propriedade aos remanescentes de quilombos; herança cultural e participação dos afro-brasileiros garantidas pela produção veiculada pelos órgãos de comunicação; disciplina “História Geral da África e do Negro no Brasil” como obrigatória nos currículos de ensino; instituição de Ouvidorias; políticas públicas voltadas para a inclusão de afro-brasileiros no mercado de trabalho e criação do Fundo Nacional de Promoção de Igualdade Racial.

Essas leis constituem a base legal para a promoção da igualdade racial, a proteção dos direitos dos afro-brasileiros e a criminalização do racismo no Brasil. Sendo um direito de todos, é indispensável seu conhecimento por todos os docentes e estudantes da comunidade escolar (Paim, 2011).

No seu primeiro artigo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos declara que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos; são dotados de razão e consciência e devem proceder uns em relação aos outros com espírito de fraternidade.” (ONU, 1948, Art. I). Como observado, o primeiro artigo traz a liberdade, a igualdade e a fraternidade como ponto de partida. São os três pilares de uma vida em sociedade justa e digna (Araújo, 2001).

Freire (2021) ressalta a importância de uma educação libertadora que combata as estruturas opressoras. No caso do racismo, a escola deve ser um espaço de diálogo, reflexão e ação, onde os estudantes são encorajados a discutir e questionar as desigualdades raciais presentes na sociedade.

O autor ressalta a importância de uma educação que transcenda a mera transmissão de conhecimento e se torne um instrumento de conscientização e emancipação. Freire (2021) enfatiza a necessidade de uma pedagogia que promova a igualdade, a justiça social e o respeito aos direitos humanos, estimulando a participação ativa dos estudantes na construção de um mundo mais justo.

Mbembe (2018) traz uma análise sobre as relações entre poder, violência e racismo. Ele ressalta que o racismo estrutural não se limita à descrição individual, mas

envolve a política de determinar quem pode viver e quem deve morrer. O autor convoca os leitores a repensarem as estruturas sociais e as relações de poder que moldam suas vidas. Ele examina como o racismo e o colonialismo se entrelaçam com essa lógica, explorando como certos corpos são representados a diferentes formas de violência e marginalização. Para Mbembe (2018), o racismo e o colonialismo não são apenas fenômenos históricos, mas, sim, estruturas persistentes que moldam a vida contemporânea.

Fanon (2020), por sua vez, discorre como o racismo opera na subjetividade das pessoas negras, causando uma sensação de inferioridade e alienação. Segundo o autor, o negro quer ser branco, pois sofre, na sociedade, um processo de alienação de sua existência. Dessa forma, “A civilização branca e a cultura europeia impuseram ao negro um desvio existencial.” (Fanon, 2020, p. 27).

Dussel (1995), em uma perspectiva latino-americana sobre o combate ao racismo e à opressão, ressalta que a luta pela libertação não é apenas individual, mas também coletiva. O referido autor enfatiza a importância de promover a diversidade e reconhecer a história e a cultura dos povos oprimidos, reafirmando a necessidade de uma educação que promova a justiça e a solidariedade.

Silva e Bady (2019) apresentam um recorte do cenário de desigualdades de violências existentes no Brasil, da qual os jovens negros são as maiores vítimas. Com os dados do Mapa de Violência (Waiselfisz, 2013), que foi produzido pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO), seguem os seguintes dados:

O Brasil tem um indicador de 26,2 homicídios para cada 100 mil habitantes, tendo um crescimento de 124% desde 1980; 52,4% das vítimas de homicídios são jovens (enquanto os jovens representam 23% da população brasileira); a taxa de homicídios entre brancos caiu 27,1% em 8 anos, entre os negros houve um aumento de 19,6%; morrem 139% mais negros do que brancos como vítimas de homicídios; a taxa de homicídios para cada 100 mil habitantes caiu de 40,6 para 28,3 entre jovens brancos, crescendo de 69,6 para 72 entre jovens negros; **morrem 153,9% mais jovens negros do que brancos, ou seja, 2,5 jovens negros para cada branco.** (Bady, Silva, 2019, grifo nosso)

Segundo Silva e Bady (2019), os números retratam o preconceito, a estigmatização e a criminalização da população negra, devido ao racismo institucional.

Diante desses estudos, podemos compreender a importância e necessidade de um combate ao racismo nas escolas, envolvendo a conscientização, a transformação e a promoção dos direitos humanos. Desconstruir estereótipos,

promover a diversidade curricular, capacitar educadores e criar um ambiente inclusivo, que valorize e respeite todas as identidades, são movimentos de extrema importância. Somente assim serão construídas as bases para uma educação igualitária, com a erradicação do racismo na nossa sociedade.

Outra forma de violência é a de gênero. Conforme Louro (2003, p.24), o conceito de gênero é pensado de modo plural e é entendido como constituinte da identidade dos sujeitos. A autora refere que essas identidades são plurais, múltiplas e que se transformam, não sendo fixas ou permanentes. Para Louro, o conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas para contrapor a ideia de essência, recusando, assim, qualquer explicação pautada no determinismo biológico. Uma visão imutável dos comportamentos de homens e mulheres, que preponderou por muitos séculos e justificou as desigualdades de gênero (Louro, 2003).

É importante estabelecer distinções entre identidade de gênero e identidade sexual. A forma como os sujeitos se constroem e se identificam socialmente e historicamente, como masculinos ou femininos, está relacionada com a identidade de gênero. Já a identidade sexual tem relação com a forma como os sujeitos vivem sua sexualidade, seja com parceiros do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros (Louro, 2003, p.26).

De acordo com Butler (2003, p.24-25), o gênero é culturalmente construído. Portanto, “por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo”. (Butler, 2003, p. 24-25). A referida autora menciona que não se pode afirmar que o gênero decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Gênero são os significados culturais assumidos pelos corpos. Gênero não diz respeito ao sexo biológico (masculino ou feminino), mas sobre a construção histórica das masculinidades e feminilidades, sendo um conceito amplo e diferente do sexo binário. O gênero se torna um artifício flutuante, no qual o homem e o masculino podem significar tanto um corpo feminino como um masculino, assim como a mulher e o feminino podem significar tanto um corpo masculino como um feminino.

Em suma, as identidades de gênero estão continuamente se transformando, e segundo Louro (2003, p. 35), “Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e

mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança.”

Essas conceituações são indispensáveis para os estudos de gênero e para uma abordagem pedagógica, que gerem as mudanças necessárias no campo educacional. Freire (2009) menciona que ensinar exige convicção de que a mudança é possível: “O mundo não é. O mundo está sendo”. Com essa compreensão, podemos pensar em uma educação capaz de abraçar as questões de gênero para ressignificar conceitos e preconceitos que possibilite o enfrentamento das questões de violência. Outro ponto de destaque, com relevância no campo educacional, é a ideia apresentada por Louro (2003), no sentido de desconstruir o "caráter permanente da oposição binária" masculino-feminino, dentro de uma lógica de dominação-submissão.

Beauvoir (2016) enfatizou que a opressão das mulheres não é resultado de diferenças biológicas, mas de uma estrutura social que perpetua desigualdades. A autora destacou como as mulheres são subordinadas em uma sociedade patriarcal, que impõe papéis e expectativas restritivas, colocando-as em uma posição de inferioridade e subordinação. A sociedade, por meio de instituições e normas, estabeleceu as mulheres como "o outro" em relação aos homens. Beauvoir (2016) examinou e criticou as construções sociais e culturais que limitaram e oprimiram as mulheres, analisando profundamente a condição feminina e questionando as bases da desigualdade de gênero.

Bourdieu (1999), por outro lado, expôs as estruturas de poder que perpetuam essas desigualdades e violências, trazendo uma perspectiva sociológica para entender tais violências que, segundo ele, estão enraizadas nas relações de dominação e submissão, sustentadas por práticas cotidianas. O autor também analisou as formas mais sutis de dominação masculina, como a imposição de expectativas de gênero e a divisão desigual do trabalho doméstico, argumentando que as normas de gênero são internalizadas pelos indivíduos desde a infância, levando a uma reprodução contínua das desigualdades. As mulheres são socializadas para desempenhar papéis tradicionais, como cuidadoras e donas de casa, ao passo que os homens são encorajados a assumir posições de poder e autoridade.

Neste mesmo sentido, Saffioti (2015) destaca que a violência de gênero é uma relação de poder desigual entre homens e mulheres. A violência de gênero é uma

questão estrutural e deve ser compreendida como um problema social e político, que requer ações coletivas para enfrentá-la. A autora analisa o patriarcado como um sistema de dominação, que se manifesta em diferentes esferas da sociedade, como na família, política, economia e cultura. Ela examina as bases ideológicas e sociais que sustentam essa estrutura, demonstrando como o patriarcado se perpetua e reforça a subordinação feminina.

Saffioti (2015) discute a violência contra as mulheres como uma expressão dessa subordinação, destacando a importância de entender a violência como um fenômeno estrutural, alimentada pelas desigualdades de gênero e pelo poder exercido pelos homens sobre as mulheres. A autora explora diferentes formas de violência, desde a violência doméstica até a violência sexual e exploração econômica, e mostra como essas violências são articuladas com a manutenção do patriarcado.

Machado, Luz e Farias (2017) também consideram que a questão do gênero está ancorada no patriarcado e nas relações de poder, que especificam comportamentos, modos de ser e agir, definindo papéis arbitrários ao masculino e ao feminino. Segundo os autores, essas diferenças acabam por hierarquizar e diferenciar as posições ocupadas em diferentes contextos, sempre colocando o feminino em desvantagem em relação ao masculino.

Saffioti (2015) enfatiza a importância da luta feminista na transformação dessas estruturas de opressão, e trabalha com o conceito de direitos humanos, entendendo por violência toda ação capaz de violá-los. A autora aponta que, desde a Revolução Francesa, os direitos humanos foram pensados no masculino (Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão), e quando uma mulher, Olympe de Gouges, feminista, resolveu fazer uma versão feminina (Declaração Universal dos Direitos da Mulher e da Cidadã) foi sentenciada à morte na Guilhotina, no ano de 1792.

Dessa forma, a autora faz uma reflexão sobre os direitos humanos ser para todos: mulheres, pobres, negros, sendo o respeito um ponto central dessa concepção de vida em sociedade, impondo que cada indivíduo respeite os demais. Aduz, ainda, sobre a obrigação de respeitar o outro, como um dever, seja quem for o outro (Saffioti, 2015).

Silva e Teixeira (2023), sobre o poder e a violência simbólica, narram situações exemplificativas, tais como quando um docente privilegia um estudante em detrimento de outro, ou quando um indivíduo realiza comentários referentes ao aspecto físico, ao

gênero, à capacidade cognitiva de outrem, ou ainda quando um gestor pune uma menina por causa de sua roupa, com piadas e comentários jocosos, entre tantos exemplos, as autoras sinalizam que a violência ocorre. Relatam, ainda, sobre o crescimento das violências escolares nos últimos anos e como os docentes devem ter um olhar mais atento, para que possam intervir e mediar as situações, pois com um trabalho interdisciplinar é possível desenvolver a diversidade e fomentar uma educação para a paz.

Silva e Souza (2023) questionam os currículos escolares que, muitas vezes, valorizam os conteúdos e permanecem aquém na execução de práticas pedagógicas, que preconizam a diversidade e a inclusão de todos os educandos. Os autores instigam a reflexão no estudo “Escola, espaço de travesti? Quando a escola não acolhe, não escuta, a quadra sustenta e ampara?”, enfatizando que a escola deve ser um espaço para todos, desarticulando a lógica binária e heteronormativa. Nesse estudo, os autores fazem uma reflexão sobre a realidade dos travestis, que não encontram espaço no ambiente escolar, e acabam, muitas vezes, se prostituindo como alternativa de sobrevivência.

Com relação às questões de gênero, essas influenciam as relações sociais estabelecidas no contexto escolar. Compreender como lidar com essas questões é fundamental para entender os reflexos na vivência e na construção de identidades múltiplas. Promover a igualdade e a equidade no contexto escolar já é um passo para o futuro, para que a sociedade não perpetue questões de preconceito e de violências.

Em relação à legislação, a Constituição Federal, de 1988, estabelece como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, no seu artigo 3º, I e IV, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária e a promoção do bem de todas as pessoas, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. No artigo 5º, da referida Constituição Federal, encontramos o princípio da igualdade, que determina que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (Brasil, 1988).

Segundo também disposto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), os princípios de direitos humanos, consagrados em documentos e tratados internacionais firmados pelo Brasil, integram o elenco dos direitos consagrados pela ordem constitucional, ocupando o mesmo status material (§2º, do art. 5º). Destacamos, assim, a necessidade de observância e aprofundamento da temática, que constam

em alguns diplomas normativos internacionais, como, por exemplo: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966); o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (“Pacto de San José da Costa Rica”, 1969); a Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo; a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001); a Convenção Interamericana contra o Racismo; a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância (2013), entre outros.

No âmbito específico de direitos e garantias a pessoas autodeclaradas Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, *queer*, intersexos, assexuais e demais possibilidades de orientações sexuais ou identidades de gênero (LGBTQIA+), observa-se o disposto nos princípios da legislação internacional de direitos humanos, conhecidos como “Princípios de Yogyakarta”, que tratam da orientação sexual e identidade de gênero.

. Promulgados em 2006, na cidade de Yogyakarta, na Indonésia, formulada por especialistas de 26 países, o documento faz uma compilação das definições consagradas em tratados, convenções, resoluções e outros textos internacionais sobre os direitos humanos, com objetivo de aplicá-los a situações de discriminação, estigma e violência experimentadas por pessoas e grupos, em razão de sua orientação sexual e identidade de gênero.

Com os Princípios de Yogyakarta e das Regras de Nelson Mandela (Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos, de 1957, atualizadas em 2015), a Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), proferiu um Parecer Consultivo OC-24/7, solicitado pela República da Costa Rica. Esse parecer apresentou um glossário com as definições de orientação sexual, identidade e expressão de gênero, e resguardou os direitos na Convenção Americana de Direitos Humanos.

O Parecer Consultivo OC-247 consignou direito à identidade, reconhecimento da personalidade jurídica, ao nome e à identidade de gênero, e o dever de os Estados garantirem o reconhecimento da identidade de gênero às pessoas (BRASIL, 2023).

Assim, podemos afirmar que algumas legislações brasileiras foram importantes para o avanço das conquistas de direitos das questões de gênero, como, por exemplo, a Lei Maria da Penha (Brasil, 2006) que estabelece medidas de prevenção, proteção

e assistência às vítimas de violência doméstica, incluindo ações educativas e campanhas de conscientização. Embora a Lei Maria da Penha (Brasil, 2006) seja aplicada principalmente ao contexto da violência doméstica, também possui referência relevante para o ambiente escolar. Ela estabelece medidas de prevenção, proteção e assistência às vítimas de violência doméstica, incluindo ações educativas e campanhas de conscientização. Dessa forma, essa lei contribui para a promoção de um ambiente escolar seguro e livre de violências de gênero.

Cabe destacar também que o reconhecimento do direito ao casamento igualitário ocorreu em 2013, no qual o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu o direito ao casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, equiparando-o ao casamento heterossexual (Brasil, 2023). Em 2018, a mesma instância reconheceu o direito das pessoas transgênero de utilizarem seu nome social em documentos oficiais, mesmo sem a realização da cirurgia de redesignação sexual (Brasil, 2023). Em 2019, ocorreu a criminalização da LGBTfobia pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que equiparou a LGBTfobia ao crime de racismo, reconhecendo que atos discriminatórios e violentos contra a população LGBTQIA+ devem ser punidos. Essa decisão preencheu uma lacuna na legislação brasileira, estabelecendo a proteção dos direitos dessa comunidade (Brasil, 2023).

Dessa forma, verificam-se diversos avanços legislativos. Todavia, é preciso compreender as múltiplas formas de violências e opressões que persistem em nossa sociedade. Para tanto, faz-se necessário utilizar a interseccionalidade como uma ferramenta para melhor compreensão dos estudos de gênero, que é uma abordagem que nos permite examinar como o racismo, o patriarcado, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios se entrelaçam, resultando em desigualdades fundamentais que moldam as posições relativas das pessoas na sociedade. Essa perspectiva nos fornece uma ferramenta poderosa para compreender e analisar a complexidade do mundo, das pessoas e da experiência humana, reconhecendo que as identidades sociais não podem ser reduzidas a uma única dimensão, mas são formadas pela interseção de várias categorias. Ao examinar as interseções entre raça, gênero e outras categorias sociais, podemos obter uma compreensão mais completa das desigualdades e trabalhar em direção à justiça social de forma mais inclusiva (Collins; Bilge, 2021).

2.3 Mediação de conflitos: a relevância do diálogo na ação docente

Diante dos conflitos e das violências escolares, deparamo-nos com o papel do docente e sua relação com alunas e alunos. A forma como o docente lida com a educação, consciente de sua importância, permeia o futuro da sociedade. A importância do papel do educador se dá justamente na construção de saberes.

Como aponta Freire (1996) “nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” Nesse sentido, são de extrema relevância o estudo, a relação das professoras e professores com suas alunas e seus alunos.

Freire (2009), nessa linha, destaca a importância do papel do educador e de sua tarefa de não apenas transmitir conteúdos, mas de ensinar a pensar certo. Freire apresenta a ideia de uma pedagogia problematizadora, na qual o professor e o aluno são atores ativos no processo de aprendizagem. Ele enfatiza a importância de uma relação dialógica entre professor e aluno, na qual ambos são sujeitos do conhecimento e aprendem juntos (Freire, 2021).

Segundo Ribeiro (2014), a relação entre professor e aluno é uma teia complexa de significados, representações, expectativas e desejos inconscientes, que muitas vezes resultam em conflitos. Essa relação também é fonte de paixões e identificações duradouras, que deixam marcas na vida dos alunos e até os influenciam em suas escolhas pessoais. De acordo com o autor, os docentes encontram simpatias e antipatias por parte dos alunos e alunas, devido à relação desses estudantes com as figuras parentais. Esses sentimentos podem ser tanto amorosos quanto conflituosos, pois a professora ou professor podem ser alvo de projeções imaginárias dos seus alunos e alunas.

Nesse aspecto, é importante compreender que na relação professor-aluno deve ser desenvolvido um novo olhar sobre as educandas e os educandos, ou seja, conhecer as alunas e os alunos, respeitar suas histórias e repensar nosso papel como docentes. A partir desse olhar mais amplo e de uma interação mais intensa, deve ser desenvolvido um trabalho para lidar com situações de conflitos e de violência no ambiente escolar.

A relação entre professor ou professora/aluno ou aluna é crucial no processo de aprendizagem. A educação muda, a escola deixa de ser mera transmissora de conteúdos, e passa a ser um espaço onde os educandos podem ser escutados, com voz ativa para expressarem suas opiniões. Uma escola que passa a contribuir para a transformação da sociedade estimula o pensar, valorizando e respeitando o ser humano como um todo (Freire, 2009).

No entanto, essa relação é complexa, visto que trata de relações humanas, e tanto professores quanto alunos apresentam suas subjetividades e particularidades. “Cada um, com sua singularidade, que participa de ambientes sociais diferentes, apresenta-se ao mundo de maneira distinta, e acredita-se que cada pessoa tem seu mundo privado, ao lado dos demais.” (Cerqueira, 2006, p.33).

Nas obras de Paulo Freire (2021), o diálogo proposto permite, enquanto educador, buscar uma educação de qualidade, com base na empatia, no amor pela educação e pelas pessoas, constituindo como parte integrante do processo educativo. Na busca por uma educação inclusiva e voltada para a valorização e humanização, verifica-se a importância do diálogo no processo educativo.

O diálogo comunica, mas deve ser realizado de forma respeitosa, com humildade, caso contrário, não há comunicação. Quando somente uma pessoa fala e acredita estar certa, não existe diálogo, somente arrogância e autoritarismo. O diálogo pressupõe respeito pelas diferenças. Sendo assim, “quando os dois polos do diálogo se ligam, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.” (Freire, 2021, p. 141). Uma escuta sensível, que reconheça o outro em sua totalidade, passa a ser fundamental, para que ocorra um bom diálogo na prática educativa.

Freire (1996, p.22) expõe que ensinar não é transferir conhecimento, é criar possibilidades para sua produção ou construção. Portanto, “não há docência sem discência. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.” (Freire, 1996, p.23). Nesse sentido, o autor dispõe que os educandos se transformam em reais sujeitos do saber ensinado, ao lado dos educadores, também sujeitos desse processo. Nessa perspectiva, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado,

também educa. [...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 2021, p. 95 e 96).

Cerqueira (2006, p.31) também apresenta uma escola que deixa de ser transmissora de conteúdo para voltar-se a uma formação do sujeito no seu sentido mais amplo. Delgado (2018), nesse viés, expõe que a finalidade da escola é desenvolver o aluno de forma integral, não apenas proporcionando que aprendam a ler e a escrever, mas que possam, por meio da educação, mudar o rumo da sociedade.

Ao professor, caberá o importante papel de reflexão e mediação no processo de aprendizagem. Essa interação do professor/aluno é imprescindível na aprendizagem. Lopes (2009, p.4-5) enfatiza a relevância das obras de Freire nesse aspecto, pois percebe uma forte valorização do diálogo como instrumento na constituição dos sujeitos, “à medida que essa prática dialógica seja vista pelos educadores como um fenômeno capaz de mobilizar o refletir e o agir dos homens e das mulheres”. Ainda, segundo Freire (2005, p. 91):

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Assim, é perceptível o quanto esse papel humanizador na prática docente faz-se necessário para que haja uma educação transformadora. O educador não é visto apenas como um mero transmissor de conhecimento, mas como um mediador, capaz de articular as experiências dos alunos e suas próprias com o mundo, de forma crítica e reflexiva (Freire, 2009).

Cabe ressaltar que, segundo Freire (2021), a prática educativa é vista em sua totalidade, não sendo centrada na figura do educador, ou do aluno, nem no conteúdo ou métodos, mas no uso coerente dos materiais, métodos e técnicas. A questão é a reflexão crítica de quem escolhe esses conteúdos e qual seu real significado e importância, conforme explica o autor: “O problema fundamental de natureza política é tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de quê, contra quê.” (Freire, 2021, p.152).

Dessa forma, percebemos o quanto é importante o papel do educador no processo educativo, como sujeito ativo e com um olhar crítico sobre todos os aspectos

que envolvem a aprendizagem e, principalmente, a interação com seus educandos e com o mundo ao seu redor.

Para Freire, é proferindo a palavra que o homem abre caminho para transformar o mundo, sendo o diálogo uma necessidade existencial que não pode ser privilégio de poucos, mas direito de muitos. A existência humana não pode ser silenciosa. Ao contrário, deve ser alimentada de palavras verdadeiras que tenham o poder de pronunciar o mundo e modificá-lo.

No entender de Freire (1996), a verdadeira dialogicidade é aquela que respeita as diferenças. Nas suas obras, também se destacam o amor e a esperança, na busca pela reconstrução da realidade. O amor leva ao compromisso de mudança, além dos interesses de cada indivíduo, e a esperança remete que é possível superar as injustiças, por meio de uma atuação conjunta. Essa esperança, porém, deve ser apoiada na prática, afirmando que não há esperança na pura espera.

Conforme Freire (1996, p. 135), ensinar exige disponibilidade para o diálogo: “É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que eu faço e o que eu digo que me encontro com eles ou com elas.” Ainda sobre o diálogo, Freire (2021, p. 110) discorre: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens.” Portanto, verificamos que é fundamental o diálogo, em que as palavras pronunciadas têm o sentido de transformar o mundo, estabelecendo uma relação entre os sujeitos, na qual deve estar presente o amor e a humildade. Se uma das partes se considerar o dono da verdade, não existirá diálogo.

Freire (1996) afirma que escutar vai além da possibilidade auditiva, ensinando que é preciso uma disponibilidade para realmente escutar o educando, apesar das diferenças. Para tanto, elenca que são necessários: a humildade, o respeito aos outros e a empatia com diferentes saberes, pontuando que sem escuta não há compreensão, não há diálogo.

Assim, a partir das lições freireanas, podemos concluir que é de extrema relevância a humildade para aceitar os que pensam de forma contrária, e entender que ninguém é superior a ninguém, evitando diálogos com posturas arrogantes e de superioridade. Saber escutar, contudo, não significa concordar, mas respeitar a leitura do mundo do outro. Respeitando a leitura do mundo do outro, teremos um ponto de partida para o despertar da curiosidade e da produção do conhecimento.

Neste aspecto, podemos refletir sobre a importância de uma escuta sensível. Conforme relata Cerqueira (2006), a escola é um ambiente propício para a produção do sentido, e cabe ao professor proporcionar aos alunos situações que o levem a pensar e a lidar com suas emoções, prazeres e desprazeres que a vida oferece.

[...] a escuta sensível do professor é essencial para que o mesmo possa ajudar o aluno a reconhecer-se como construtor de seu conhecimento, acreditamos que é a partir desse (re)conhecimento que aprendente e ensinante podem se conectar para um estabelecimento de relações que venham a contribuir para um avanço no processo de desenvolvimento para a aprendizagem. (Cerqueira, 2006, p.32)

Cerqueira (2006) também remete a outro fator de extrema importância: o papel do professor na relação pedagógica, reconhecendo o educador como uma pessoa que também traz suas emoções e experiências para o contexto escolar. Segundo Cequeira, a professora ou o professor deve estar conectado a si mesma(o), sabendo se reconhecer no processo, tendo consciência que também pode errar e, diante dos erros e acertos, perceber que pode ampliar seus conhecimentos.

Ao abordar sobre a escuta sensível, Cerqueira (2006, p.36) aduz que “escutar, no seu sentido mais simples, é ouvir com atenção”, e que o profissional deve sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para uma melhor compreensão de suas atitudes e comportamentos. Ao trazer os sentidos para uma escuta sensível, trabalha-se de forma holística.

Constatamos o quanto é complexa a relação entre educadores e educandos, e que um olhar mais humanizado pode tornar a aprendizagem significativa e prazerosa para ambos os sujeitos, reconhecendo a importância dessa aprendizagem, tendo humildade para entender que educadores e educandos são sujeitos nesse processo, e que, na complexidade, há sempre novas possibilidades de diferentes aprendizagens.

No processo de mediação de conflitos é essencial, enquanto educadoras e educadores, conscientizar nossas alunas e nossos alunos sobre a importância de conhecer seus direitos, oferecendo um espaço de diálogo e reflexões, para que seja feita uma relação entre direitos humanos e as situações de violência, que violam direitos (Freire, 2021).

Araújo e Aquino (2001) sugerem atividades pedagógicas, tais como: técnica de classificação de valores com base nos valores da Declaração dos Direitos

Humanos; discussão e reflexão sobre suas experiências pessoais; reflexões críticas variadas como, por exemplo, estudo da situação indígena; elaboração de painéis informativos; trabalho com artigos, momentos de diálogo e outras formas de compreensão, como a utilização de músicas ou filmes.

Nesse viés, também há um projeto da SES/RS (2022), que prevê uma série de atividades pedagógicas que trabalham com a prevenção da violência escolar, que apresenta uma variedade de filmes, livros e atividades para trabalhar o tema: Estigma, Discriminação e Violência: Construindo uma Escola mais Segura.

Outra possibilidade formativa são as práticas restaurativas com a elaboração de círculos de mediação de conflitos, por intermédio do diálogo, promovendo o respeito por todas as partes envolvidas, de forma pacífica, contribuindo para uma cultura da paz (Zehr, 2015).

Trabalhar com práticas restaurativas, no contexto escolar, é trazer os direitos humanos para dentro da escola, com a possibilidade de um novo olhar sobre os conflitos e os casos de violência que toda a comunidade escolar enfrenta. Dessa forma, a Justiça restaurativa se apresenta como uma proposta possível de ser aplicada no contexto escolar (Camilo, Montino, Ferreira, Lacerda, 2018).

Cabe destacar que o fortalecimento da Justiça Restaurativa teve maior estímulo, por meio da normatização de seus preceitos, pelos atos do Conselho Econômico e Social (CES) da Organização das Nações Unidas (ONU), na Resolução Nº 1999/26, de 28 julho de 1999, intitulada “Desenvolvimento e Implementação de Medidas de Mediação e Justiça Restaurativa na Justiça Criminal”, na qual o Conselho requisitou à Comissão de Prevenção do Crime e Justiça Criminal a consideração da formulação de padrões das Nações Unidas para o campo da mediação e da Justiça Restaurativa. No ano seguinte, em 27 de julho de 2000, foi editada a Resolução nº 2000/14, “Princípios Básicos para utilização de Programas Restaurativos em Matérias Criminais”, requisitando ao Secretário-Geral o pronunciamento dos Estados-Membros e entidades que tivessem o desejo de estabelecer princípios comuns para utilização de programas de Justiça Restaurativa. Adiante, em 31 de janeiro de 2002, foi editada uma nova Resolução da Assembleia Geral nº 56/261, denominada “Planejamento das Ações para a Implementação da Declaração de Viena sobre o Crime e Justiça - Respondendo aos Desafios do Século vinte e um”. Essa ação foi voltada para cumprir os compromissos assumidos na Declaração de Viena.

Ainda, em 2002, houve a edição da Resolução nº 2002/12, de 24 de julho de 2002 constituída com o intuito de desenvolver conceitos, princípios e procedimentos para a utilização da Justiça Restaurativa, sendo denominada como “Princípios Básicos para utilização de Programas de Justiça Restaurativa em Matéria Criminal”. A partir dessas regulamentações, percebe-se que houve uma gradativa expansão da aplicação da Justiça Restaurativa em vários continentes, apresentando-se com práticas bem-sucedidas principalmente na África, América, Europa e Oceania (Camilo, Montino, Ferreira, Lacerda, 2018).

No entanto, conforme Camilo, Montino, Ferreira e Lacerda (2018), essas práticas já existiam há muito tempo, pois, apesar da Justiça Restaurativa ter sua teoria desenvolvida no século XX, essa concepção restaurativa já era percebida em povos colonizados da África, Nova Zelândia, Áustria, América do Norte e do Sul. Os autores relatam, ainda, que essas práticas eram mecanismos que esses povos tinham para buscar a paz social, mas, com o surgimento dos estados-nações, esse poder foi centralizado pelo Estado e as práticas restaurativas foram perdendo espaço.

Nesse aspecto, Zehr (2015) menciona que as práticas restaurativas tiveram origem em várias tradições culturais e religiosas, como as tradições indígenas e dos povos nativos da América do Norte e Nova Zelândia, que são raízes antigas da história desses povos. Contudo, o campo moderno da Justiça Restaurativa se desenvolveu nos anos de 1970, com os projetos-pilotos em várias comunidades norte-americanas.

No Brasil, a Constituição Federal, de 1988, ampara os meios de resoluções de conflitos pacíficos nos processos judiciais, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a Lei dos Juizados Especiais (Lei nº 9.099/1995).

A Justiça Restaurativa, no Brasil, iniciou em 2005, nas cidades de São Caetano do Sul (SP), Porto Alegre (RS), Distrito Federal (DF) e no Nordeste, em Fortaleza (CE). Essas práticas restaurativas foram desenvolvidas em projetos-pilotos e tiveram destaque no 3º Fórum Social Mundial Gaúcho, em 2003. O autor relata que as resoluções de conflitos no estado do Rio Grande do Sul começaram em 1999, com o encontro entre o professor e sociólogo Pedro Scuro Neto e o Juiz Leoberto Brancher, coordenador do projeto Justiça para o século XXI.

De acordo com Lima (2018), em seu artigo Aplicação da Justiça Restaurativa na Escola: uma Prática Educativa Humanizada, destacam-se alguns marcos importantes, que devemos considerar: em 2007, a fundação do Instituto Brasileiro de

Justiça Restaurativa, em São Paulo, com o objetivo de divulgar as práticas restaurativas no Brasil e no mundo; em 2009, o Decreto nº 7.037/09, que instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos, estabelecendo, na diretriz 19, a inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas e ações para desenvolver, em âmbito nacional, estratégias de mediação de conflitos e de justiça restaurativa nas escolas.

Mais adiante, no ano de 2016, a Resolução nº 225, do Conselho Nacional de Justiça, dispôs sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa, no âmbito do Poder Judiciário brasileiro, considerada um avanço em termos de legislação. Conforme explica Zehr (2015, p. 54):

Justiça Restaurativa é uma abordagem que visa a promover justiça e que envolve, tanto quanto possível, todos aqueles que têm interesse numa ofensa ou dano específico, num processo que coletivamente identifica e trata os danos, necessidades e obrigações decorrentes da ofensa, a fim de restabelecer as pessoas e endireitar as coisas na medida do possível.

Zehr (2008), reconhecido como um dos fundadores do movimento da Justiça Restaurativa, em seu livro: *Trocando as Lentes*, com sua primeira publicação em 1990, faz uma profunda reflexão sobre uma nova óptica dos conflitos sociais, e tece críticas ao sistema criminal retributivo, contrapondo-o com o sistema restaurativo. O referido autor faz uma analogia com as trocas das lentes para fazer uma boa fotografia, visto que ele é também fotojornalista. Segundo ele, com a troca das lentes, enxergamos a justiça criminal e o modo no qual vivemos em sociedade. Ao oferecer essa proposta de mudança de lentes para ver os crimes, infrações e atos danosos, Howard Zehr apresenta a distinção entre os modelos retributivo e restaurativo de justiça, conforme o quadro 3.

Quadro 3 - Distinção entre os modelos de justiça retributiva e restaurativa

Lente Retributiva	Lente Restaurativa
O crime é definido por uma violação à lei.	O crime é definido pelo dano à pessoa e ao relacionamento.
Os danos são definidos em abstrato.	Os danos são definidos concretamente.
O crime está em uma categoria distinta dos outros danos.	O crime está reconhecidamente ligado a outros danos e conflitos.

O Estado é a vítima.	As pessoas e os relacionamentos são as vítimas
O Estado e o ofensor são partes no processo.	A vítima e o ofensor são partes no processo.
As necessidades e os direitos das vítimas são ignorados.	As necessidades e os direitos das vítimas são a preocupação central
As dimensões interpessoais são irrelevantes.	As dimensões interpessoais são centrais.
A natureza conflituosa do crime é velada.	A natureza conflituosa do crime é reconhecida.
O dano causado ao ofensor é periférico.	O dano causado ao ofensor é importante.
A ofensa é definida em termos técnicos, jurídicos.	A ofensa é compreendida em seu contexto total: ético, social, econômico e político.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Zehr (2008, p.189).

Assim, a Justiça Restaurativa se preocupa com as necessidades da vítima e a responsabilidade do ofensor em reparar o dano. Diferente da Justiça Criminal Retributiva, que possui um olhar para o crime, com o foco na punição do ofensor e que, muitas vezes, desconsidera totalmente a vítima no processo. Na Justiça Restaurativa, o valor básico é o respeito, com uma abordagem voltada para o diálogo. Os princípios da Justiça Restaurativa, conforme Zehr (2015, p. 49), são:

1. Focar, antes de tudo, os danos e as consequentes necessidades da vítima, mas também da comunidade e do ofensor.
2. Tratar das obrigações que resultam daqueles danos (as obrigações dos ofensores, bem como da comunidade e da sociedade).
3. Utilizar processos inclusivos, cooperativos.
4. Envolver a todos que tenham legítimo interesse na situação, incluindo vítimas, ofensores, membros da comunidade e da sociedade.
5. Buscar reparar os danos e endireitar as coisas na medida do possível.

Verificamos que o propósito da Justiça Restaurativa é endireitar as coisas, ou seja, restaurar a situação, mas isso não implica necessariamente uma volta às circunstâncias anteriores, pois restaurar se refere ao sentido de transformar as pessoas e seu relacionamento com o próximo, com base no respeito como um valor primordial.

Nessa linha, o autor defende que “quando não respeitamos os outros, não há Justiça Restaurativa, mesmo se adotarmos fielmente os seus princípios” (Zehr, 2015, p. 53).

Braga, Silva e Costa (2017), no artigo O diálogo enquanto categoria de aproximação entre Paulo Freire e o paradigma restaurativo de Justiça, realizaram um ensaio acerca da interseção entre a proposta freireana e a proposta da Justiça Restaurativa. Os autores constataram que a educação libertadora trabalhada por Paulo Freire tem como fundamento principal o diálogo entre os indivíduos, considerando oprimidos todos aqueles cujo direito de pronúncia no mundo é negado. Ainda, comparam com a relação processual criminal em que vítima e ofensor se enquadram como oprimidos, da qual têm o seu direito de pronúncia no mundo negado para a solução dos conflitos, e que o paradigma restaurativo restitui aos sujeitos essa possibilidade de titulares na solução dos conflitos.

Com base no exposto por Braga, Silva e Costa (2017), podemos inferir que o diálogo desempenha um papel fundamental, tanto no paradigma da Justiça Restaurativa quanto na concepção freiriana de libertação dos oprimidos, por meio da educação. Segundo os autores, no contexto da Justiça Restaurativa, o processo é orientado pela promoção de diálogos mediados entre vítima e ofensor, permitindo-lhes encontrar uma forma de resolver, de maneira eficaz, o conflito. Para os autores citados, essa abordagem restaurativa restabelece os papéis centrais dos atores, retirando do Estado o monopólio do poder e do dever de punição. Os autores entendem que a ênfase na dialogicidade reflete uma convergência com a visão freiriana, na qual o diálogo também é considerado um elemento fundamental na busca pela libertação dos oprimidos, por meio da educação.

Nesse sentido, o termo Justiça Restaurativa é utilizado como uma forma ampla, pois, segundo Zehr, abarca uma ampla gama de programas e práticas. No seu cerne, “é um conjunto de princípios e valores, uma filosofia, uma série alternativa de perguntas paradigmáticas” (Zehr, 2015, p. 13). Em contrapartida, a terminologia *prática restaurativa* é mais utilizada no contexto escolar.

Zehr (2015) entende que a Justiça Restaurativa também pode ser aplicada ao contexto escolar, embora seja uma discussão ainda controvertida, haja vista entendimentos no sentido de utilizar, tão somente, a expressão *prática restaurativa*.

Grossi, Aginsky e Santos (2008) apresentam um artigo com relato sobre a experiência da implantação da Justiça Restaurativa em quatro escolas da rede pública e da rede privada de Porto Alegre-RS, projeto-piloto realizado no ano de 2007, intitulado *Projeto Justiça para o Século 21*. Esse projeto-piloto visou à promoção da

cultura da paz, no meio escolar. Para integrá-lo, foram convidadas todas as escolas de Porto Alegre, sendo elencados alguns critérios de seleção das escolas, dentre eles: alto índice de conflitos judicializados; interesse em desenvolver Círculos de Paz nas escolas e ser multiplicador das práticas restaurativas; disponibilidade de tempo na carga horária do docente; participação no seminário sobre Justiça Restaurativa, ocorrido em março de 2007. Em abril do mesmo ano, 2007, compareceram na sede da Associação de Juízes do Rio Grande do Sul (AJURIS) representantes de 10 escolas de Porto Alegre, que resultou na escolha de quatro escolas para participarem do projeto-piloto, com duração de 10 meses: uma escola particular, uma escola municipal e duas escolas estaduais.

Por meio desse projeto, ocorreram capacitações e grupos de estudos com os professores que integraram as oficinas e representaram suas respectivas escolas. Em suma, foram realizadas várias ações que promoveram estratégias de resoluções não violentas de conflitos e introduções de práticas restaurativas. As autoras, em sua pesquisa, verificaram que se exige um esforço coletivo para a transformação da cultura escolar, pois a prática da Justiça Restaurativa e dos Círculos Restaurativos é um caminho voltado para uma verdadeira escuta, de forma a acolher e compreender todos os envolvidos. Dessa maneira, na avaliação dos Círculos Restaurativos realizados, mais de 90% das pessoas sentiram-se ouvidas e respeitadas, o que evidencia a necessidade do fortalecimento dessas práticas. (Grossi, Aginsky, Santos, 2008)

Portanto, a partir da análise do projeto-piloto, verificamos que existem muitas possibilidades de realizar um planejamento voltado para a conscientização de nossos direitos e suas possíveis violações, e também caminhos para prevenir casos de violência, tornando a educação uma ferramenta na construção de um mundo mais justo e solidário.

2.4 Cultura de paz e não violência

A Cultura de Paz é um termo cunhado no contexto do ideário da Organização das Nações Unidas (ONU) e difundido, principalmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), agência especializada da ONU, por meio de diversos dispositivos que versam sobre a educação. Tanto a ONU

quanto a UNESCO forma constituídas em 1945, no período após a segunda guerra mundial.

No preâmbulo da Carta das Nações Unidas (1945), documento constitutivo da Organização das Nações Unidas (ONU), é enfatizado a necessidade de

[...] praticar a tolerância e viver em paz, uns com os outros, como bons vizinhos, e unir as nossas forças para manter a paz e a segurança internacionais, e a garantir, pela aceitação de princípios e a instituição dos métodos, que a força armada não será usada a não ser no interesse comum, a empregar um mecanismo internacional para promover o progresso econômico e social de todos os povos.

Dessa forma, a ONU, estabelece entre os seus propósitos

1. Manter a paz e a segurança internacionais e, para esse fim: tomar, coletivamente, medidas efetivas para evitar ameaças à paz e reprimir os atos de agressão ou outra qualquer ruptura da paz e chegar, por meios pacíficos e de conformidade com os princípios da justiça e do direito internacional, a um ajuste ou solução das controvérsias ou situações que possam levar a uma perturbação da paz;
2. Desenvolver relações amistosas entre as nações, baseadas no respeito ao princípio de igualdade de direitos e de autodeterminação dos povos, e tomar outras medidas apropriadas ao fortalecimento da paz universal; (ONU, 1945, art. 1º)

Alinhada aos propósitos da ONU, no preâmbulo do documento que constitui a UNESCO, é declarado:

Que uma vez que as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que devem ser construídas as defesas da paz;
Que, através da história da raça humana, foi a ignorância sobre as práticas e sobre as vidas uns dos outros uma causa comum da suspeita e da desconfiança entre os povos do mundo, através das quais suas diferenças com enorme frequência resultaram em guerras;
Que a grande e terrível guerra que acaba de chegar ao fim foi uma guerra tornada possível pela negação dos princípios democráticos da dignidade, da igualdade e do respeito mútuo dos homens, e através da propagação, em seu lugar, por meio da ignorância e do preconceito, da doutrina da desigualdade entre homens e raças;
Que a ampla difusão da cultura, e da educação da humanidade para a justiça, para a liberdade e para a paz são indispensáveis para a dignidade do homem, constituindo um dever sagrado, que todas as nações devem observar, em espírito de assistência e preocupação mútuas [...]

Podemos perceber que a educação possui um papel central no que se refere à construção de uma Cultura de Paz. O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, conhecido como Educação um tesouro a descobrir (Delors *et al*, 2010) assevera que “Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como um trunfo indispensável para que a

humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”. (Delors *et al*, 2010, p. 5).

No documento supracitado são apresentados quatro pilares considerados fundamentais a serem contemplados na educação ao longo da vida, sendo um deles o “aprender a conviver [...] desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz”. (Delors *et al*, 2010, p. 31).

A Declaração sobre uma Cultura de Paz (ONU, 1999) define a Cultura de Paz como sendo “um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida” os quais estão fundamentados:

- a) No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação;
- b)) No pleno respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e de não ingerência nos assuntos que são, essencialmente, de jurisdição interna dos Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional;
- c) No pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;
- d) No compromisso com a solução pacífica dos conflitos;
- e) Nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente para as gerações presente e futuras;
- f) No respeito e promoção do direito ao desenvolvimento;
- g) No respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens;
- h) No respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação;
- i) Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações (ONU, 1999).

O artigo 8º da referida Declaração explícita que a educação é “um dos meios fundamentais para construir uma Cultura de Paz”, destacando o papel da Educação em Direitos Humanos nesse processo. (ONU, 1999). Dessa forma,

Desempenham papel-chave na promoção de uma Cultura de Paz os pais, os professores, os políticos, os jornalistas, os órgãos e grupos religiosos, os intelectuais, os que realizam atividades científicas, filosóficas, criativas e artísticas, os trabalhadores em saúde e de atividades humanitárias, os trabalhadores sociais, os que exercem funções diretivas nos diversos níveis, bem como as organizações não-governamentais.(ONU, 1999, art. 8º).

Na Declaração Educação para Todos: o compromisso de Dakar (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001) é retomado que “A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles [...]” (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001).

O documento Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, salienta em seu preâmbulo que “Esta Agenda é um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade. Também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade” (ONU, 2015). A Paz é uma das cinco áreas prioritárias estabelecidas. Conforme o documento: “Estamos determinados a promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas, livres do medo e da violência. Não pode haver desenvolvimento sustentável sem paz, e não há paz sem desenvolvimento sustentável.” (ONU, 2015). São descritos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) a serem concretizados até o ano de 2030, sendo que o ODS 16 é “Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis”. (ONU, 2015).

O documento Educação 2030- Declaração de Incheon: rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e à Educação ao Longo da Vida para todos (UNESCO, 2016) destaca “a necessidade de que a educação seja oferecida em ambientes de aprendizagem saudáveis, acolhedores e seguros, livres de violência”.

É importante distinguir violência e conflito, pois os conflitos nem sempre são negativos. Os conflitos possibilitam os sujeitos a desenvolverem sua capacidade de resolução de problemas. No entender de Santana (2011, p. 28), “Conflito ou dissenso é contingência da condição humana; fenômeno inerente às relações humanas, que nem sempre deve ser encarado negativamente”.

Acreditamos que, quando um conflito é instalado, é possível resolvê-lo de forma não violenta, por meio do diálogo, restaurando as relações sociais eventualmente atingidas, pensando e educando de maneira a promover uma cultura da paz, estimulando alternativas pacíficas para evitar o uso da violência.

Conforme já apresentamos nas seções anteriores, diversos tipos de violência se fazem presentes nas escolas. Dessa forma, é imprescindível que as práticas educativas no contexto escolar estejam alinhadas como o ideário da Cultura de Paz e

não violência, utilizando a mediação de conflitos como uma estratégia formativa. Entendemos que é papel de todos que integram a comunidade educativa zelar pelo bem-estar e segurança neste ambiente.

É necessário assegurar que a escola seja um espaço para todos, com uma proposta pedagógica que vise à escuta, ao acolhimento e à permanência de todos no ambiente escolar, desconstruindo os discursos que são contrários à liberdade e à autonomia dos educandos, pois eles são sujeitos de direitos, e têm, por lei, assegurada sua proteção integral (Silva, Souza, 2023).

3 RELEVÂNCIA DO ESTUDO E ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste capítulo temos como foco a apresentação das justificativas que conferem relevância à pesquisa em tela bem como a descrição dos procedimentos metodológicos que adotamos para a realização do estudo.

3.1 Caracterização do estudo

A pesquisa se caracteriza por ser um Estudo de Caso de abordagem qualitativa, do tipo exploratória. Gil (2002) destaca a importância da metodologia como um guia para o planejamento e a execução de uma pesquisa, além de ser fundamental para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

O Estudo de Caso é um método de investigação utilizado nas ciências sociais e em outras áreas, que tem como objetivo compreender fenômenos complexos em seu contexto real. Ele envolve uma investigação intensiva e detalhada de um caso específico, que pode ser uma pessoa, um grupo, uma organização ou até mesmo uma comunidade. O caso é selecionado devido ao seu alcance para a compreensão do fenômeno em questão. O pesquisador busca coletar dados de diferentes fontes, como entrevistas, observações, documentos e registros, a fim de obter uma visão abrangente do caso estudado. É uma abordagem holística, ou seja, busca capturar a complexidade e a interação entre diferentes elementos do caso. (Yin, 2011).

A abordagem é qualitativa do tipo exploratória. Conforme Gil (2002), as pesquisas exploratórias têm como objetivo explorar o problema, tornando-o mais explícito. Na maioria dos casos, envolvem levantamento bibliográfico, entrevistas e análises de exemplos que estimulem a compreensão. A pesquisa qualitativa, por sua vez, busca compreender a complexidade do fenômeno pensado, analisando as perspectivas e experiências dos sujeitos envolvidos.

3.2 Relevância do estudo

Gil (2002, p. 17) apresenta, entre muitas razões que determinam a realização de uma pesquisa, dois grandes grupos que classifica de razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. As primeiras decorrentes da satisfação pelo conhecimento e as últimas pelo desejo do conhecimento e com o objetivo de fazer algo mais eficiente e eficaz. E conclui aduzindo que ambas não são excludentes, pois o objetivo da

ciência pode ser tanto o conhecimento em si mesmo, quanto as contribuições práticas decorrentes desse conhecimento.

Relevância pessoa-profissional

A escolha do tema de pesquisa se justifica pela minha própria trajetória profissional e acadêmica. Sou professora e advogada, graduações que concluí nos anos de 1999 e 2004, e cujas funções exerci concomitantemente, desde minhas formações. Oriunda de família pobre, estudante de escola pública e trabalhadora desde criança, busquei na educação uma forma de transformar minha realidade. Ao ingressar, primeiramente no curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), consegui vencer inúmeras barreiras pessoais e sociais, cujas memórias se confundem com a educadora que me tornei.

Quanto à formação no curso de Direito, esta ocorreu no ano de 2004, quando já estava lecionando na rede pública municipal de Canoas. Por longos anos, exerci as duas funções, tão distintas, mas que, na minha percepção, se complementam. Enquanto acadêmica de Direito, participei de diversos núcleos de pesquisas, relacionados aos direitos humanos, buscando novos conhecimentos. Sempre inquieta para ampliar meus conhecimentos, realizei estudos de Pós-graduação na área do Direito Civil.

Essa busca pelo conhecimento e o amor que tenho pela Educação transformaram vidas. Por isso, ingressei no Mestrado e escolhi um tema de tanta relevância social, com o intuito de dar visibilidade aos tantos que, assim como eu, já sofreram algum tipo de violência. Ser mulher, professora, advogada, mãe solo de dois filhos me fazem ter uma motivação extra para estudar e pesquisar sobre as violências e, conseqüentemente, refletir sobre os diversos marcadores sociais que, muitas vezes, remetem a situações de injustiça por violências institucionalizadas.

Dessa forma, com base na minha formação acadêmica, tanto na área da Educação como na área do Direito, tenho a convicção da necessidade de trabalhar as questões sociais relevantes, que me fazem acreditar em um mundo mais justo e igualitário. Por essa razão, acredito que na função de educadora de uma escola pública tenho o dever de aprimorar os conhecimentos para uma melhor compreensão do papel do Poder Público e do meu próprio papel diante dos casos de vulnerabilidade

social e de situações de violência. Infelizmente, é nas escolas que temos os mais variados tipos de conflitos e se faz necessária uma mediação reflexiva.

Destaco que é recorrente, no contexto escolar, a equipe gestora e os educadores terem que mediar situações de violência, não somente entre os alunos, mas também entre as famílias e na própria comunidade. Em muitos casos, as famílias vitimizadas recorrem à escola para solicitar auxílio e orientações.

Faz-se necessário, assim, pesquisar sobre como os docentes identificam essas violências, para que possamos trazer em pauta formas de pacificar as relações e restabelecer a paz social, porque é no ambiente escolar que devemos aprender a conviver com outras pessoas e a lidar com situações de conflito e de violência.

Dessa forma, existe uma relação entre Direito e Educação, na qual podemos avaliar os conceitos teóricos, os ramos para o aprimoramento de soluções e até de prevenção de situações de violência, que envolvam os estudantes e suas famílias, visando a uma prática social mais tolerante e sujeitos mais colaborativos. A aceitação do diferente e a escuta do pensamento do outro, nesse aspecto, é de fundamental relevância.

Relevância acadêmico-científica

Para o mapeamento das dissertações e teses, utilizamos como fonte de consulta o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Realizamos uma busca, contemplando o espaço temporal de cinco anos, considerando como referência o ano de 2022, sendo que neste ano ingressamos no curso de Mestrado em Educação. Utilizamos como termos de buscas “violência escola”. No quadro 4 apresentamos os estudos que selecionamos por possuírem algum relação com a nossa pesquisa.

Quadro 4. Dissertações e tese selecionadas

Autor	Título / Instituição/Área de concentração	Nível	Ano
ARCHANGELO, R. M. R.	Um olhar nas relações de convivência na escola: conflitos, violências, mediação e enfrentamentos. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Educação.	D	2018

ROSA, M.A.L.P.	O sintoma violência na escola sob a perspectiva do professor: estudo de caso. Universidade de São Paulo. Educação.	D	2019
BRAZ, E.C.	Justiça restaurativa e violência na escola: análise de uma experiência a partir da perspectiva histórico-cultural. Universidade Estadual de Campinas. Educação.	M	2020
FERRÃO, I.da S.	Saber da não violência na formação docente: processos autocompositivos como mediação às violências, no contexto escolar. Universidade Federal de Santa Maria. Educação.	D	2020
LEMES, J.L.	A formação dos professores e os direitos humanos das crianças e dos adolescentes: uma pesquisa intercultural sobre a não violência. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Educação.	D	2022

Fonte: Elaborado pela autora com base no mapeamento realizado, em 2023, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Archangelo (2018), em sua tese “Um olhar nas relações de convivência na escola: Conflitos, violências, mediação e enfrentamentos”, analisou duas escolas da rede pública estadual do interior de São Paulo, debatendo sobre o processo de mediação implementado pelo governo de São Paulo nas escolas paulistas; o sistema de proteção escolar e de utilização dos princípios da justiça restaurativa, no âmbito escolar, e qual sua importância frente às resoluções de conflito. Em ambas as instituições foram analisados os documentos do livro de ocorrência escolar, regimento interno e proposta pedagógica, o que contribuiu para enxergar uma escola que esbarra na burocratização do ensino, que se preocupa em organizar a documentação, mas não coloca em pauta a escola abordada nesses documentos. As dificuldades nas duas escolas para o enfrentamento das resoluções de conflitos, demonstradas por meio da pesquisa, demonstram uma preocupação das instituições com o controle, com uma disciplina rígida. Comportamentos que poderiam ser pauta inicial de um diálogo, acabam sendo o ponto de partida para atitudes arbitrárias e punitivas por parte da própria escola (Archangelo, 2018).

A tese “O sintoma violência na escola sob a perspectiva do professor: estudo de caso”, realizada por Rosa (2019) pesquisa sobre a relação professor-aluno e as violências sob a perspectiva do professor. O objetivo da investigação centrou-se em avaliar as diferentes maneiras que ocorrem as violências contra o professor e como são percebidas.

Já na dissertação de Braz (2020), Justiça Restaurativa e violência na escola: análise de uma experiência, a partir da perspectiva histórico-cultural, o objetivo foi

analisar situações que demandam o emprego da Justiça Restaurativa, no âmbito da escola, como uma proposta para lidar com os conflitos e a violência nas relações da comunidade escolar. A autora aponta a importância da comunicação e de uma escuta qualificada na escola, como possibilidade de trabalho para uma educação voltada para a não violência, com respeito às diferenças e à promoção da emancipação e ao acesso aos direitos humanos, a partir de práticas pedagógicas democráticas e participativas. Dessa maneira, a pesquisa evidencia a importância da rede de proteção composta por outros serviços (escola, centro de referência de Assistência Social, centro de referência especializado de Assistência Social, Unidade Básica de Saúde e demais órgãos de proteção à infância e adolescência), sendo imprescindível o diálogo entre os órgãos quanto ao tema da violência (Braz, 2020)

A dissertação realizada por Ferrão (2020), “Saber da não violência na formação docente: processos auto compositivos como mediação à violência no contexto escolar” busca compreender a importância da formação docente e dos saberes da profissão, e apresenta o “saber da não violência” como uma possibilidade para trabalhar com a violência em curso, no âmbito escolar. Esse saber situa-se como um caminho para a construção da cultura da paz nas escolas, visando a ressignificar os conceitos de mediação de conflitos e dos Círculos Restaurativos. Ferrão (2020) propõe colocar a fala e a escuta ocupando lugar central no que se refere ao “saber da não violência”, destacando que a comunicação não violenta permite construir uma relação de confiança e empatia com o próximo. O estudo apresentou a mediação de conflitos e a justiça restaurativa como uma possibilidade, na formação de professores, quando o assunto são os conflitos e violências no âmbito escolar.

Na tese “Formação de professores e os Direitos Humanos das crianças e dos adolescentes: uma pesquisa intercultural sobre a não violência”, Lemes (2022) faz uma reflexão crítica acerca dos Direitos Humanos das Crianças e dos Adolescentes, analisando essa representação para a sociedade do interior do Rio Grande do Sul. Trata-se de um estudo sobre como os educadores podem lidar com as crianças e adolescentes que sofrem maus-tratos, seja na escola, na família ou na sociedade. O autor aduz que a formação de professores deve privilegiar as emoções, a amorosidade e a humanização.

Relevância social

Para André (2001, p.58-59),

[...] há alguns pontos básicos a serem observados em qualquer tipo de estudo e outros mais específicos aos tipos de pesquisa. De qualquer modo, creio que a construção desses critérios, tanto os mais gerais quanto os mais específicos, é uma tarefa coletiva e de longo prazo. [...] Dentre esses critérios, destaca-se a importância de que os trabalhos apresentem relevância científica e social, ou seja, estejam inseridos num quadro teórico em que fiquem evidentes sua contribuição ao conhecimento já disponível e a opção por temas engajados na prática social.

A violência “contra e às escolas” assume proporções de diferentes níveis, sendo o mais alto deles aquela que acomete sobre a vida das pessoas. Cara (2022), no Relatório denominado O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental, esclarece que “utilizamos aqui a expressão ‘violência contra as escolas’ ou ‘às escolas’ e não ‘violência escolar’, pois o agente da violência não é a instituição escolar em si ou práticas promovidas por ela ou dentro dela”. (grifo do autor).

Neste Relatório, são apresentados os seguintes dados os quase apontam que nos Estados Unidos, até o mês de maio de 2022, foram:

- 554 vítimas ao todo, 185 mortos e 369 feridos em ataques violentos à escolas;
- 331 escolas atacadas;
- 2021 foi o ano com o maior número de eventos, com 34 incidentes;
- 311 mil crianças em idade escolar nos EUA foram afetadas pelos tiroteios ou expostas a violência armada. (CARA, 2022, p. 4).

Segundo o Relatório, “Os eventos de violência às escolas no Brasil começaram na primeira década dos anos 2000. Antes deste período, não havia registro deste tipo de ataques”, sendo que em 2022 foram “16 ataques, dos quais 4 aconteceram no segundo semestre de 2022; com 35 vítimas fatais e 72 feridos”. (CARA, 2022, p. 4).

Diante deste cenário, Cara (2022, p. 4) assevera que:

Casos de ataques com armas de fogo nas escolas praticados por alunos e ex-alunos, em geral, são normalmente **associados ao bullying e situações prolongadas de exposição a processos violentos**, incluindo negligências familiares, autoritarismo parental e conteúdo disseminado em redes sociais e aplicativos de trocas de mensagem. Considerando isso, **as escolas precisam estar associadas e plenamente integradas a redes protetivas**. (grifo do autor).

Nesse sentido, consideramos de extrema relevância os entendimentos sobre questões que versam sobre as violências escolares, uma vez que tanto a educação

quanto a sociedade precisam trabalhar com valores, com propostas que visem ao diálogo e à valorização dos direitos humanos.

Ainda, refletir sobre as violências escolares e priorizar as relações humanas, com vias a tornar mais consciente o papel da pessoa na sociedade e na relação com o outro. Essa humanização, tão almejada pelos educadores, bem como as relações de empatia com o próximo e de respeito pelas diferenças, parecem muitas vezes distantes. Por isso, é premente trazer novas possibilidades de discussões e reflexões para o ambiente escolar.

3.3 Problema e objetivos do estudo

Conforme exposto na introdução, a pesquisa tem como problema de investigação: Como são abordados os conflitos e as situações de violência no contexto de uma escola de Ensino Fundamental, pertencente à rede municipal de ensino de uma cidade situada na Região Metropolitana de Porto Alegre, segundo as narrativas dos docentes que atuam no Ensino Fundamental desta escola?

Articulado a problemática investigativa, o objetivo geral é investigar como são abordados os conflitos e as situações de violência no contexto de uma escola de Ensino Fundamental, pertencente à rede municipal de ensino de uma cidade situada na Região Metropolitana de Porto Alegre, tendo como referência as narrativas dos docentes que atuam no Ensino Fundamental desta escola.

Os objetivos específicos são:

- a) Identificar, nas narrativas docentes, quais são as situações de conflito e os tipos de violência que estão presentes no contexto da escola onde exercem a docência.
- b) Analisar, a partir das narrativas docentes, sobre como são abordados os conflitos e as situações de violência no contexto da escola onde exercem a docência.
- c) Refletir, com base nos pressupostos de autores selecionados para fundamentar o estudo, as perspectivas para a mediação de conflitos no contexto escolar tendo em vista a construção de uma cultura de paz e não violência.

3.4 Unidade de estudo

A unidade de estudo é uma escola pertencente à rede municipal de ensino de uma cidade situada na Região Metropolitana de Porto Alegre. A escola foi inaugurada

no ano de 2014, gerando expectativa para os cidadãos das proximidades, pois foi a primeira escola naquela região da cidade. A escola iniciou com a proposta inovadora de uma educação de tempo integral. Em função da demanda de vagas, a mantenedora foi determinando o aumento de turmas para os anos seguintes, o que ocasionou mudanças significativas nos espaços físicos da escola, impossibilitando o prosseguimento da proposta de turno integral. A escolha da escola ocorreu por ser uma escola que tem uma experiência com Práticas Restaurativas e Círculos de Paz, por meio do projeto denominado Gestão do Cuidado, previsto na filosofia da escola.

O Regimento dispõe que a filosofia da escola:

[...] se pauta na crença de uma educação de qualidade do ensino público por meio da valorização do ser humano, através do projeto gestão do cuidado (ambientais, direitos humanos, à vida) e incentivo à leitura e a pesquisa, de forma reflexiva e crítica. A organização do trabalho escolar baseia-se no prazer de conhecer/reconhecer e descobrir, o que estimula o desenvolvimento da autonomia de nossos/as alunos/as e da permanência destes em um espaço de saberes e prazeres.

Uma escola que pauta sua filosofia na valorização do ser humano e nos Direitos Humanos nos permite uma pesquisa direcionada para indagações e obtenção de resultados práticos essenciais para análise do tema proposto que nos conduz a analisar como ocorrem as abordagens nos conflitos e nas violências, no âmbito educativo em uma escola da rede municipal.

3.5 Sujeitos do estudo

A escola conta com um coletivo de 37 docentes, sendo que todos foram convidados a participar do estudo. Deste coletivo, aceitaram contribuir com a pesquisa seis docentes. Estes docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conferir apêndice A), observando-se o exposto na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Pesquisa.

Destacamos que, nos documentos atinentes à pesquisa (apresentados nos apêndices) permanece o nome da Profa. Dra. Denise Regina Quaresma da Silva, pois conforme explicamos na introdução até a etapa de coleta de dados o estudo esteve sob sua orientação. Da mesma forma, os roteiros do questionário e da entrevista foram validados por ocasião do exame de qualificação, o qual ocorreu sob sua presidência.

Igualmente, consideramos oportuno salientar que, após a análise dos dados e a revisitação aos pressupostos teóricos, entendemos ser necessário um

redirecionamento no título da pesquisa. Isso explica porque nos instrumentos apresentados nos apêndices está diferente do título que aparece neste relatório final.

As respostas dos docentes que aceitaram participar do estudo ao questionário sociodemográfico nos permitiu conhecer o perfil desses docentes. Em relação a faixa etária, dois docentes estão situados na faixa etária entre 26 a 33 anos, dois entre 34 a 41 anos e mais dois na faixa entre 50 anos ou mais.

Com relação ao sexo, ao questionar os docentes, deixamos as opções binárias (masculino e feminino), mas colocamos a opção de “outros” ou “prefiro não informar”, com a finalidade de respeitar e incluir aquelas pessoas que não se identificam com o sexo biológico. Diante disso, cinco docentes indicaram ser do sexo feminino e um do masculino.

Em relação a cor e etnia, foram oferecidas as seguintes opções de respostas: branca, preta, parda e indígena. Mas, a resposta predominante foi a cor/etnia branca.

No que se refere a formação acadêmica, quatro (4) docentes possuem mestrado, um docente (1) possui especialização e um (1) com graduação. Três docentes atuam nos anos iniciais e três nos anos finais do Ensino Fundamental. Apesar da escola ter o turno da noite com as turmas da EJA, não tivemos nenhum participante dessas turmas.

Com relação ao tempo de docência na escola que foi realizada a pesquisa, os docentes (doravante identificados pelas letras A, B, C, D, E e F) possuem o seguinte tempo de atuação: o docente A, com 20 anos de atuação na rede municipal, possui 9 anos atuando na escola; o docente B, possui 7 anos de município e 4 anos atuando na escola; o docente C possui também 7 anos de município, sendo 7 anos de atuação na escola, portanto desde seu ingresso no município; os docentes D e E que possuem 8 anos de município, apresentam, respectivamente 6 e 1 ano de atuação na escola; e o docente F que possui 8 anos e meio de município, atua há 3 anos na escola. Portanto, verificamos que apenas três docentes (B, E e F) estão menos de 4 anos na escola, sendo os demais considerados antigos na referida escola, em virtude do tempo de construção e inauguração da instituição escolar, que é de quase 10 anos.

Indagados se possuem outros cargos fora da rede pública municipal apenas um participante respondeu que sim e que faz assessoria com formação de professores. Conforme foi verificado os participantes da pesquisa são profissionais

qualificados e com experiência profissional. A grande maioria possui um tempo igual ou maior do que sete anos de docência.

3.6 Instrumentos para a coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram o questionário e a entrevista semiestruturada. O questionário foi disponibilizado por meio da ferramenta *google forms*.

Para a realização da entrevista com cada um dos docentes, foi estipulado previamente um dia, por intermédio da direção escolar, para que a pesquisadora pudesse realizar a entrevista. As entrevistas semiestruturadas foram feitas na sala da orientação e os docentes foram chamados, e de forma individual foram ouvidas e suas repostas gravadas. Todos demonstraram interesse e facilidade para responder os quesitos indagados, discorrendo com fluidez.

Destacamos o comprometimento e colaboração das gestoras da instituição de ensino com a pesquisa e com a ciência, ressaltando que as entrevistas foram realizadas em um período de final de ano, próximo dos conselhos escolares e que, apesar do momento ser de muitas demandas profissionais, a escola (por intermédio da equipe diretiva) acolheu a pesquisadora, disponibilizando os professores em seu horário de serviço.

3.7 Análise de Dados

Para a análise de dados, utilizamos a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2006). A definição da análise de dados é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2006, p.38).

Conforme Bardin (2006), a análise é constituída por três etapas, quais sejam: Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados obtidos, Inferência e Interpretação. A fase de pré-análise é a familiarização com o material de pesquisa, na qual o pesquisador vai sistematizar as ideias iniciais e organizar o material coletado. Essa fase é fundamental para garantir a qualidade dos resultados, pois envolve a definição de objetivos, delimitação do corpus e elaboração de um plano de análise.

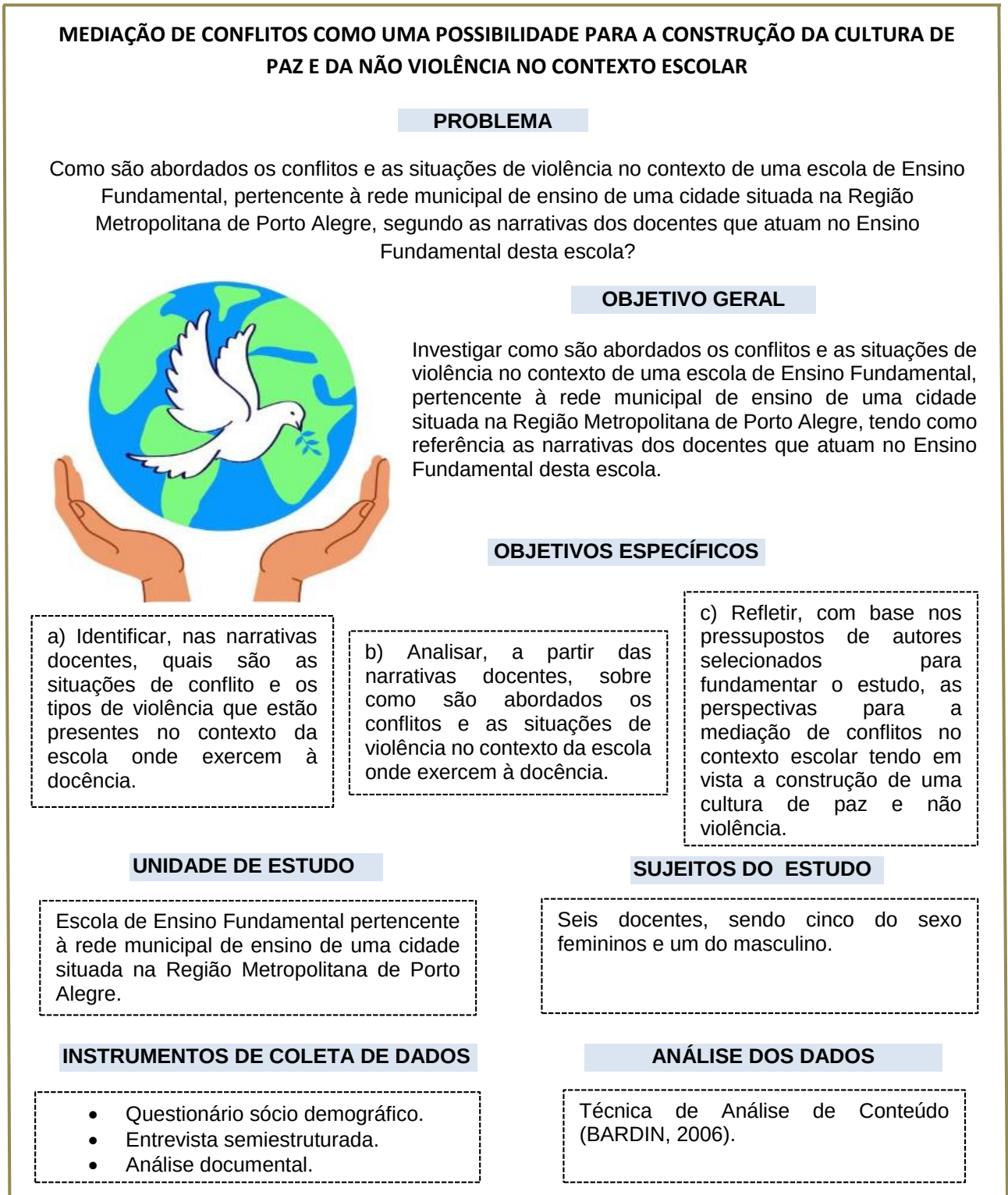
A fase de exploração do material é a aplicação sistemática das decisões tomadas. Essa fase é longa e consiste na codificação, decomposição ou enumeração, conforme as regras previamente formuladas.

Já na fase de tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação, serão trabalhados os dados coletados, organizando-os, interpretando-os e apresentando-os de forma clara e significativa. Durante o tratamento de resultados, o pesquisador realiza diversas atividades, como categorização e agrupamento.

Com base nas categorias ou códigos identificados durante a análise, o pesquisador organiza os dados em grupos temáticos, ou de acordo com os elementos relevantes para a pesquisa. Essa categorização permite uma visão mais estruturada dos resultados (Bardin, 2006).

Tendo presente o exposto, a figura 1 apresenta resumidamente os elementos centrais da abordagem metodológica.

Figura 1. Síntese da abordagem metodológica



Fonte: Elaborado pela autora (2023). Imagem disponível em <https://br.pinterest.com/pin/742671794816299302/visual-search/?x=16&y=16&w=414&h=414&cropSource=6&surfaceType=flashlight>
Acesso em 10 mar. 2024.

Feitas tais considerações, no próximo capítulo dedicamo-nos à análise e interpretação dos dados.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo dedicamo-nos à análise e a interpretação das narrativas docentes, coletadas por meio das entrevistas realizadas. Com base nos conteúdos destas entrevistas propomos, *a posteriori*, seguindo as orientações da Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2006) três eixos temáticos, os quais são apresentados em cada uma das seções que compõe este capítulo.

4.1 Eixo temático 1: Tipos de violências que ocorrem no contexto escolar

Este primeiro eixo versa sobre os tipos de violências que ocorrem dentro da escola. Todos os docentes entrevistados manifestaram que identificam as violências e citam as mais frequentes. Entre as que foram citadas, temos a violência física, a violência verbal, a violência psicológica, o *bullying* e o racismo. Quando perguntados que tipo de conflitos ou situações de violência são mais comuns na sua escola, surgiram as seguintes respostas:

[...] são mais verbais, mas até chute e empurrão pode acontecer. (Docente A)

Desrespeito entre colegas, com palavras agressivas ou com palavrões. (Docente B)

De maneira geral, nos anos iniciais não ocorrem muitos conflitos. Porém, quando ocorrem são relacionados a *bullying* e desentendimentos no recreio. Se falarmos sobre conflitos entre colegas professores, ocorrem geralmente por divergência de opinião. (Docente C)

Na escola, eu acredito que seja, discussões. Não chega a ser *bullying*, porque os alunos confundem muito o que é o *bullying*, mas tem muita reclamação de apelidos pejorativos. Não tem muita briga de agressão física, o que tem mais é verbal mesmo. Dificilmente tu vê agressão física, mais é essa coisa de discussão, de apelidos, que acabam gerando conflitos. (Docente D)

Violência física, violência verbal e *bullying*.” (Docente E)

Bullying, racismo, violência psicológica e física. (Docente F)

Conforme as respostas, verificamos que o mais comum são as agressões verbais, que são mencionadas por todos os docentes, seja falando das discussões, dos palavrões ou até mesmo do *bullying*. As agressões verbais são os xingamentos, desrespeito, ofensas, modos grosseiros de se expressar e discussões. (Abramovay, 2005).

Já o *bullying*, que foi mencionado por três docentes e ressaltado por uma das docentes que seus alunos confundem o seu conceito, é uma prática que se caracteriza por ser contínua e repetitiva. *Bullying* diz respeito a toda a forma de agressão praticada ou sofrida de modo contínuo ou repetido entre crianças e adolescentes. (SES/RS, 2022).

A recente Lei 14.811, de 12 de janeiro de 2024 (Brasil, 2024) instituiu o crime de *bullying* no código penal e outras medidas e proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente. Dessa forma, assim como o racismo, que foi mencionado por um dos docentes, o *bullying* também é tipificado como crime, sendo um dever das instituições escolares e de todos os cidadãos o seu combate.

Outro ponto que merece destaque é quando o docente C menciona que ocorrem conflitos entre professores por divergência de opinião. Em um período recente, politicamente conturbado, por pensamentos extremistas, muitas pessoas sentiram-se na liberdade de utilizar o argumento de livre expressão para expor seus preconceitos e discriminações. O referido docente mencionou apenas divergências de opiniões, mas devemos nos manter atentos para que esses conflitos de divergências de opiniões não sejam discursos de ódio, que por um período político foi validade e aceito, desrespeitando nossa Constituição Federal que prevê a igualdade de todos sem quaisquer discriminações. (Brasil, 1988)

Na seara das violências de gênero, destinamos duas perguntas específicas, uma que busca verificar a compreensão dos docentes sobre violência de gênero e outra indagando se tais violências ocorrem na escola. Ao longo das entrevistas, observamos que os docentes tinham familiaridade com o termo e todos demonstraram compreensão da definição de gênero. O conceito de gênero é pensado de modo plural e é entendido “como constituinte da identidade dos sujeitos, que são plurais, múltiplas e que se transformam”. (Louro, 2003, p.24). Porém, como verificamos logo acima, quando indagados das violências de forma geral, aparecem as violências verbais (que não foram definidas pelos docentes) e a expressão “apelidos pejorativos” relatado pela docente D.

Violência de gênero é desde os apelidos pejorativos. A gente tem casos aqui que não digo que é só de alunos, mas professores também, que tem uma certa resistência. No caso que não nasceu menino, não pode querer ser chamado com nome diferente de batismo. Existe uma certa resistência até por parte dos professores. Vou te dizer que até os alunos são mais tolerantes que os professores. Para eles é tudo normal, eles contam: Ah! Eu estava namorando com uma menina, agora estou namorando com um menino. E eu pergunto o que tu gostas, ele diz que gosta de tudo. E para eles está tudo bem e para os colegas também. Acho que é a mudança de geração também.

Observamos, na narrativa acima, duas questões: a identidade de gênero e a identidade sexual, que são distintas. Quando o docente D menciona que o menino não se reconhece como menino e deseja um nome diferente do batismo, estamos diante da identidade de gênero, que como já mencionamos nos aportes teóricos se contrapõe ao binarismo masculino e feminino. A forma como os sujeitos se constrói e se identifica socialmente e historicamente, como masculinos ou femininos, está relacionada com a identidade de gênero. (Louro, 2003). Gênero não diz respeito ao sexo biológico (masculino ou feminino), mas sobre a construção histórica das masculinidades e feminilidades, sendo um conceito amplo e diferente do sexo binário. (Butler, 2003). Já a identidade sexual “tem relação com a forma como os sujeitos vivem sua sexualidade, seja com parceiros do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros” (Louro, 2003, p.26).

Ainda, segundo a docente D, não ocorrem violências de gênero na escola: “Não vejo muito, não é muito frequente. É aquela coisa de apelidos. Tu vês que é aquela coisa bem verbal. Seria bichinha, baitola, coisas assim. Eles ficam se ofendendo entre os pares. Tu é gay, como se gay fosse uma ofensa”. Nas respostas do docente D identificamos que, no seu entender, os apelidos pejorativos são utilizados como ofensa e não são formas de violência de gênero. Porém, ser gay ou homossexual não deveria ser usado como uma ofensa. Reconhecer isso e agir para que essas violências não se perpetuem é o início de uma caminhada de mudança cultural por meio de uma educação mais inclusiva.

A docente B define a violência de gênero, trazendo mais um aspecto relevante que é a violência simbólica, e faz a distinção de identidade de gênero e orientação sexual, em sua resposta: “Violência de gênero é qualquer agressão física, psicológica, sexual ou simbólica contra alguém devido a sua identidade de gênero ou orientação sexual.”

Teixeira e Silva (2023), sobre o poder e a violência simbólica, narram situações exemplificativas, quando um indivíduo realiza comentários referentes ao aspecto físico, ao gênero, à capacidade cognitiva de outrem, ou ainda quando um gestor pune uma menina por causa de sua roupa, com piadas e comentários jocosos, entre tantos exemplos, as autoras sinalizam que a violência ocorre.

A palavra homofobia apareceu apenas na entrevista do docente C, quando explica que “Violência de gênero são desde aspectos relacionados ao machismo, até homofobia, questões que acredito estarem relacionadas. ” No entender da docente C existe violência de gênero na escola:

Não em demasiado, mas ocorrem. Deu uma forma geral, é difícil citar algum evento específico, mas há casos em que meninos põem em xeque valores relacionados aos direitos das mulheres, ou em casos que pessoas em geral não respeitam nomes sociais escolhidos por colegas.

O machismo é presente em nossa sociedade e não seria diferente nas escolas. Mas, quando um docente identifica uma situação de machismo e consegue agir, desnaturaliza essa relação de domínio-poder. Bourdieu (1999) expôs as estruturas de poder que perpetuam essas desigualdades e violências, trazendo uma perspectiva sociológica para entender tais violências que, segundo ele, estão enraizadas nas relações de dominação e submissão, sustentadas por práticas cotidianas. Já no que se refere as questões de homofobia, estas já se encontram na esfera de um crime, assim como o racismo e o *bullying*.

Em 2019, ocorreu a criminalização da LGBTfobia pelo STF, que equiparou a LGBTfobia ao crime de racismo, reconhecendo que atos discriminatórios e violentos contra a população LGBTQIA+ devem ser punidos. Essa decisão preencheu uma lacuna na legislação brasileira, estabelecendo a proteção dos direitos dessa comunidade (Brasil, 2023).

A não aceitação e a intolerância ao diferente estão presentes nas respostas de dois docentes: “Não aceitar ou menosprezar a existência de um indivíduo que tenha orientações de gênero não tradicionais (masculino e feminino)” (Docente E); “Violência de gênero é quando alguém não aceita a outra pessoa [...] não é uma coisa muito explícita, mas sei que tem” (Docente A). Como exemplo, os docentes explicam que:

[...] geralmente ocorrem na forma de piadas e brincadeiras. Exemplo: Como ele ou ela se identifica com outro gênero sendo que não tem as genitais, partes íntimas daquele outro gênero? ' Comentário que é seguido por risadas. Isso demonstra que os alunos não entendem que gênero vai além do biológico. (Docente E)

São coisas que eles não falam para mim, mas a gente vê que tem. E eles procuram mais o SOE. (Docente A).

Percebemos que, apesar do docente E falar sobre sexo masculino e feminino, utilizando o termo orientação de gênero, ele exemplifica demonstrando conhecer que gênero difere do sexo biológico. Gênero são os significados culturais assumidos pelos corpos. Gênero não diz respeito ao sexo biológico (masculino ou feminino), mas sobre a construção histórica das masculinidades e feminilidades, sendo um conceito amplo e diferente do sexo binário. (Butler, 2003).

4.2 Eixo temático 2: A abordagem ou mediação docente e os projetos preventivos

Visto que já elencamos os tipos de violência que são identificadas pelos docentes do estudo, passamos para o segundo eixo que discorre sobre os resultados encontrados quanto ao modo de agir ou de mediar esses conflitos ou violências. Com base nas obras de Freire (1996) verificamos a importância do papel do educador(a) e o seu comprometimento com uma educação de qualidade, crítica, ética e reflexiva.

A primeira pergunta das entrevistas foi no sentido de saber quem os docentes consideram responsáveis pela prevenção e mediações de situações de conflitos e violências escolar, justamente para verificar se o docente tem consciência de sua importância e de sua relevância social no exercício de sua função. Entendemos, a partir do exposto por Freire (1996, p. 79) que:

A mudança que desejamos na sociedade parte de uma educação em que todos os sujeitos estejam envolvidos e comprometidos. Nos tornamos capazes de intervir na realidade, nos engajar em um processo de transformação do mundo, pois apesar da mudança ser difícil, é possível.

Os docentes assim se posicionaram: “Todos são responsáveis, dependendo da situação é chamado o SOE” (Docente A); “A orientadora escolar com apoio de toda equipe diretiva” (Docente B); “Todos na escola, cabendo ao SOE um trabalho mais direcionado e preventivo” (Docente C); “ Todos. Começando com o professor em sala de aula, mas com um envolvimento da escola em geral, incluindo funcionários”

(Docente D); “A orientadora escolar” (Docente E); “Todos, incluindo a equipe diretiva, em especial a orientação escolar” (Docente F).

Com base nas respostas, percebemos que dois docentes consideram que é de responsabilidade da orientadora escolar a prevenção e a mediação de conflitos e violências na escola. No entanto, os demais docentes enfatizam que todos são responsáveis, dando destaque para a orientação escolar também. Mas, ressaltamos aqui a resposta na íntegra do docente D, que verbaliza:

Eu acredito que é um todo, a escola como um todo. Iniciando ali com o trabalho dos professores dentro da sala de aula, com a conscientização. Claro que quando tem uma situação mais séria, acaba envolvendo a equipe também. O professor tem todos os demais alunos da sala de aula. Mas, acredito que tem que ser a escola como um todo, um trabalho conjunto. Não é uma pessoa só responsável, mas desde funcionários, todo mundo né. Ter um envolvimento da escola em geral.

De acordo com o referencial teórico deste trabalho, a resposta desta professora dos anos iniciais, resume o que estudamos até o momento. Não existe um só responsável pelas crianças e os adolescentes, todos são responsáveis. Rege no nosso ordenamento jurídico brasileiro o princípio da proteção integral e da prioridade absoluta da criança e do adolescente, previstos na Constituição Federal Brasileira, no seu artigo 227 (Brasil, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seus artigos 3º e 4º. (Brasil, 1990).

Vista a questão da responsabilidade, passamos à análise sobre como os docentes atuam diante das situações de conflitos e violências. A pergunta foi referente a como eles procedem quando identificam um conflito ou violência na escola. Todas as respostas foram no sentido do diálogo, da reflexão sobre o fato, a tentativa de um entendimento entre os envolvidos. Interessante notar que mesmo os participantes que acreditam ser tarefa da orientação a mediação, eles atuam quando ocorre o fato. Conforme salienta o Docente B: “Sem julgamentos, procuro fazer as partes envolvidas refletirem sobre o conflito, para que possam se entender.” Por sua vez, o docente E:

Não tenho condições de mediar conflitos e inclusive me sinto muito mal em ter que lidar com situações de tipo. Tento intervir com uma breve conversa, mas caso as situações extrapolem ou haja uma exaltação por parte dos envolvidos eu encaminho para que seja melhor atendido pela equipe diretiva.

Percebemos que o diálogo é o ponto principal dessas mediações, a escuta de ambos os envolvidos, como os dois entrevistados verbalizam. Esse diálogo que é tão presente nas obras de Freire e nas obras de Zehr com as práticas restaurativas. Na busca por uma educação inclusiva e voltada para a valorização e humanização,

verifica-se a importância do diálogo no processo educativo. O diálogo comunica, mas deve ser realizado de forma respeitosa, com humildade, caso contrário, não há comunicação. Quando somente uma pessoa fala e acredita estar certa, não existe diálogo, somente arrogância e autoritarismo. O diálogo pressupõe respeito pelas diferenças. (Freire, 2021).

Os demais docentes também enfatizaram a conversa entre os envolvidos, a imparcialidade ao escutar e a busca pelo entendimento. O docente C foi o único que não mencionou a orientação escolar ou a direção:

Quando em sala de aula, eu costumo retirar os envolvidos da sala de aula e tentar algum entendimento. Quando envolve a turma, paramos tudo para ouvir diferentes opiniões. De uma maneira geral, no início do ano são necessárias mais paradas desse tipo. Ao longo do ano tende a haver um amadurecimento da turma.

Aqui encontramos alguns pontos que devem ser destacados, a questão de escutar os envolvidos de forma separada para buscar o entendimento; a questão do parar tudo, quando é na turma, para ouvir opiniões diferentes e por último a constatação da professora que essas paradas vão se tornando desnecessárias ao longo do ano pelo amadurecimento da turma. Percebemos que o docente consegue através do diálogo, da escuta ativa, do respeito por todos, fazer com que os conflitos diminuam. É a perfeita combinação da prática com a teoria de uma pedagogia voltada para o respeito e para humanização. A educação muda, a escola deixa de ser mera transmissora de conteúdos, e passa a ser um espaço onde os educandos podem ser escutados, com voz ativa para expressarem suas opiniões. Uma escola que passa a contribuir para a transformação da sociedade estimula o pensar, valorizando e respeitando o ser humano como um todo. (Freire, 2009)

De acordo com o Docente A:

Eu costumo assim, quando é comino né, eu procuro chamar os envolvidos. Primeiro eu atendo a turma, falo que vou atender fulano, que vamos conversar. E dou uma tarefa para eles ficarem fazendo na aula e daí eu atendo as duas partes. Eu ouço as duas partes. Eu não sou nem para um e nem para o outro lado, eu tenho que ser imparcial. Dependendo da situação, eu encaminho para as meninas. Eu tenho que ouvir as duas partes e dali eu levo para as meninas e elas vão fazer também essa conversa. Tem que ser o mais imparcial possível e não ficar tirando partido. Ah porque tu não fizeste certo, mas não tem certo ou errado, tem que ouvir ambas as partes. Assim que eu costumo fazer.

Já o Docente F verbaliza seu modo de agir: “Alerto as partes envolvidas sobre a situação caracterizar uma violência, busco mediar a situação ou, em casos que

fogem do meu escopo enquanto professora, encaminho à equipe diretiva.” Destacamos aqui essa conscientização do ocorrido, pois muitos alunos e alunas eles naturalizam as violências, muitos alegam que são meras brincadeiras. Fazer com que reflitam sobre suas ações é salutar para a educação e para uma mediação eficaz.

A empatia aparece na resposta do Docente D:

Normalmente eu converso com os envolvidos. O que eu costumo fazer: quando eu chego, em um período bem comum que sempre acontece, é na quarta-feira, quando eu retorno do meu planejamento que é terça. Então, sempre dá os B.O. nas terças, sempre envolvendo a educação física, que eles gostam muito do futebol. E eu entro na porta na quarta-feira e eles já vem com um monte de reclamações: - profe!!!! E relatam tudo que aconteceu. Eu sempre tiro os envolvidos da sala, falo que vamos conversar. E converso com eles no individual, mas com todos os envolvidos e dali eu pergunto para eles se é certo brigar. Tu iria gostar se fosse contigo? Tento exercitar a empatia, de colocar ele no lugar do colega que sofreu ou vice e versa. Daí eles falam que empurrou porque o outro empurrou primeiro. Comento que os dois estão errados, porque não é certo empurrar e a partir do momento que tu também empurraste, tu também perdes a razão. Eu tento resolver com eles sozinha, caso não dê, que envolve mais coisas ou se eu veja que é algo maior, as vezes até de fora da escola, como quando dizem que ele já mexia comigo na rua, eu encaminho para a orientação.

Como já mencionamos, o diálogo proposto permite, enquanto educador, buscar uma educação de qualidade, com base na empatia, no amor pela educação e pelas pessoas, constituindo como parte integrante do processo educativo. (Freire, 2021).

Na sequência das entrevistas foi indagado se existem projetos preventivos de mediações de conflitos e violências na escola. Os Docentes relatam que:

Sim, projeto de mediações e práticas restaurativas, que sempre é lembrado nas reuniões. (Docente A).

Temos projetos preventivos de mediações de conflitos e violências. (Docente B).

Sim. Há a gestão do cuidado no qual ocorrem Círculos Restaurativos e outras atividades. (Docente C).

Tem sim. Tem os Círculos de Paz. (Docente D).

Não tenho certeza, mas creio que não. Apesar da escola ter a titulação gestão do cuidado. (Docente E).

Sim, círculos de mediação e a gestão do cuidado. (Docente F).

De acordo com o Regimento, a filosofia da escola se pauta na crença de uma educação de qualidade do ensino público por meio da valorização do ser humano, através do projeto gestão do cuidado (ambientais, direitos humanos, à vida) e incentivo à leitura e a pesquisa, de forma reflexiva e crítica.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola (2023) também prevê uma educação em e para os direitos humanos, com o objetivo de que os alunos se reconheçam como agentes de direitos e capazes de transformar a sociedade, promovendo a cultura da paz para uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Além disso, o PPP da escola nos traz a Justiça Restaurativa e os Círculos de Paz como propostas de mediações de conflitos, remetendo as legislações como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), como bases legais que embasam a proposta da Cultura da Paz e a Educação em Direitos Humanos dentro da escola.

Pelas respostas dos entrevistados e pela análise do Regimento e do Projeto Político-Pedagógico da escola, percebemos que existe uma preocupação e projetos preventivos efetivos na escola em relação aos conflitos e as violências.

Ao questionar os docentes se a formação acadêmica influenciava na abordagem deles em relação aos conflitos e às violências, os Docentes A, C e D afirmaram que a formação contribuiu. Os Docentes B e E mencionaram que não houve contribuição e o Docente F destacou que “foi muito pouco”.

Nesse sentido, corroboramos a posição de Caras (2022, p. 5) quando o autor assevera que os “profissionais da educação devem receber **formação** para identificar **alterações de comportamento** dos jovens”, como por exemplo “interesse incomum por assuntos violentos e atitudes violentas, recusa de falar com professoras e gestoras mulheres, agressividade e uso de expressões discriminatórias, e exaltação a ataques em ambientes educacionais ou religiosos”. (grifo do autor).

4.3 Eixo temático 3: Ação docente: Educação para os Direitos Humanos, Práticas Restaurativas e os Círculos de Paz

A escola é o espaço onde as crianças se deparam com as diferenças, com as diversidades, com situações que auxiliam a compreensão de ser sujeito de direitos. Conhecer seus direitos e os direitos dos outros permite que as crianças aprendam a conviver com as diferenças com base no respeito mútuo. Ademais, a própria legislação nos conduz para a inclusão dos Direitos Humanos na Educação, destacando o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007),

que estabelece um importante marco regulatório para a efetivação de uma prática pedagógica focada nos direitos humanos.

Assim, o terceiro eixo temático trata dos resultados da pesquisa quanto a ação docente direcionada à Educação em Direitos Humanos, as Práticas Restaurativas e os Círculos de Paz na escola. Indagamos os docentes se eles identificavam, na escola, uma prática pedagógica voltada para os direitos humanos. Assim se manifestaram:

Sim. Nós temos o pessoal que trabalha com a inclusão. O grupo se sensibiliza com quem falta demais, quem tem depressão, acionam a família. Porque precisamos da família junto. (Docente A)

Sim. Abordamos o tema através de vídeos, textos, seminários. Além de trabalhar com o texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos. (Docente B)

Ao longo do ano vários projetos envolvem os direitos humanos, entre eles, podemos citar o projeto todo dia é dia de incluir, sarau da consciência negra e até a feira de iniciação científica que aborda uma linha de pesquisa relacionada aos Direitos Humanos. (Docente C)

Sim, desde a equipe que faz um trabalho mais voltado para os direitos das crianças, dar voz para eles. Os professores também dentro das salas de aulas sempre tentam abordar e eu vejo que é desde o primeiro ano, desde os anos iniciais. (Docente D)

Sim, percebo questões e debates defendendo a inclusão, por exemplo. Colegas e direção discursando no sentido de tomar decisões pautadas nos Direitos Humanos. (Docente E)

Sim, especialmente na semana da inclusão e no projeto relacionado ao mês da consciência negra. (Docente F)

Ao serem perguntados se a Educação em Direitos Humanos estava no currículo escolar da escola, novamente todos os Docentes afirmaram positivamente. A Educação em Direitos Humanos “deve ser um dos eixos norteadores da educação básica e permear todo o currículo, não devendo ser reduzida a disciplina ou a área curricular específica”. (BRASIL, 2003, p. 17).

As Práticas Restaurativas e os Círculos de Paz nas escolas são uma proposta de uma prática voltada para os Direitos Humanos também, pois valorizam o ser humano, sua dignidade, o respeito a si mesmo e ao próximo, através da escuta e do diálogo. O Projeto Político-Pedagógico da escola menciona a Prática da Justiça Restaurativa e dos Círculos de Paz na escola:

Um recurso utilizado em nossa escola para as mediações dos conflitos são os Círculos de Paz. O círculo é um processo de diálogo que trabalha intencionalmente na criação de um espaço seguro para discutir problemas

muito difíceis, dolorosos, ou para fazer um acolhimento a fim de melhorar os relacionamentos e compreender as diferenças. Pautada na Justiça Restaurativa, qualquer mediação realizada na escola, seja ela privada, com os pais, filhos e professores ou no coletivo com alunos, turmas e comunidade, em hipótese nenhuma o objetivo se dá através da exposição, do apontamento dos erros, da punição e da obrigatoriedade da retratação.

Neste sentido realizamos alguns questionamentos quanto as Práticas Restaurativas e Círculos de Paz. Se o docente já participou de iniciativas ou programas de mediações e de Círculos de Paz, no qual todos responderam que sim. No entanto, se o docente já participou de iniciativas ou programas de mediações e de Círculos de Paz nesta escola, restou apenas a resposta negativa do Docente E. Portanto, verificamos que a escola promove iniciativas de Práticas Restaurativas de mediações e de Círculos de Paz, pois o Docente E que não participou é novo na escola.

Nas entrevistas perguntamos qual era a compreensão dos docentes sobre o conceito de Círculo de Paz, na qual obtivemos um resultado bem satisfatório, demonstrando que todos os docentes estavam bem informados sobre o tema, resultado da iniciativa e dos programas da equipe diretiva.

O respeito com todos, independente da situação de cada um e o nome já diz, a questão da própria cultura da paz [...] tem que parar para ouvir, acho muito essencial. (Docente A)

É algo que perpassa todos os conceitos de não-violência, a fim de chegar a um acordo de paz. (Docente B)

Trata de um movimento preventivo, de escuta respeitosa e orientação para a paz. Assim existem movimentos dedicados para tal processo, no qual as crianças e jovens se reúnem para ouvir e serem ouvidos, refletindo sobre o respeito e a reciprocidade. (Docente C)

Uma forma que as pessoas conseguem falar, se abrir [...] Mas, esse é o entendimento, que tu consegue se expressar, tu consegue ouvir o outro. Dá voz às pessoas. (Docente D)

Círculo de expressão de sentimentos, emoções e percepções sobre o ambiente frequentado por um grupo social buscando ouvir, refletir, compreender e respeitar a visão dos outros indivíduos. (Docente E)

Um momento que todos podem falar e ouvir sobre os sentimentos e percepções sobre a convivência no ambiente escolar e também sobre suas vivências externas. (Docente F)

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) prevê, em seu artigo 12, inciso IX e X, a incumbência das entidades educacionais promoverem as medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas; estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (BRASIL,

1996, Lei 9.394 § IX e X). O Projeto Político-Pedagógico da escola nos remete aos pressupostos das práticas restaurativas, do exercício da empatia, da tolerância, da solidariedade e reparação, mas contrapondo o modelo punitivista.

Outra pergunta que realizamos foi: Com relação a comunidade escolar (alunos, pais, etc.) como se colocam frente aos casos de conflitos e violências que ocorrem na escola? Assim se posicionaram os Docentes:

[...] muitos procuram a equipe diretiva, dependendo do caso a professora é chamada para dar um suporte para ajudar o aluno. Muitas vezes o aluno precisa de acompanhamento psicológico ou psiquiátrico. Alguns pais vêm de livre espontânea vontade e outros só quando são pressionados. (Docente A).

Recorrem à orientadora educacional e aos professores. (Docente B).

Varia muito. Mas, de uma maneira geral a primeira reação é culpar o outro, o que muitas vezes persiste. Contudo, há casos em que uma conversa clara e sincera faz com que os responsáveis vejam sob várias perspectivas e compreendam a responsabilidade de todos. (Docente C).

Relata que depende da família, algumas são compreensivas e são a favor do diálogo. Outras, acreditam só no que o filho fala, que o filho não faria nada errado. E mencionou que nos conselhos de classe vem reduzindo a participação dos pais, que as pessoas não estão valorizando a educação. (Docente D).

O professor respondeu que não sabe como é a participação dos pais na escola nos casos de conflitos e violências. (Docente E).

A maioria cumpre com suas funções na ocorrência desses episódios. Pais auxiliando a escola, alunos revendo suas atitudes. (Docente F).

Em relação a posição da mantenedora na implementação de políticas e práticas eficazes para lidar com a violência escolar, quatro docentes responderam que existe apoio e dois Docentes responderam que não percebem o apoio do município, que não é visível e que poderiam se engajar mais. Conforme afirma o Docente E:

Não percebo apoio do município em várias demandas educacionais e o que percebo me transpõe ser um árduo trabalho muito mais individual ou de um pequeno grupo que parece ainda ter pouco espaço e apoio para tais implementações. Existe uma pequena semente plantada e pessoas que querem espaço para investir nestas questões.

Tendo presente o exposto, passamos às considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um ambiente de aprendizagem e de relações interpessoais, que reflete uma pluralidade de interesses e necessidades. Essa diversidade oriunda da convivência humana é geradora de muitos conflitos. Mas, desenvolver habilidades para resolver esses conflitos de forma pacífica é o desafio que a sociedade atual se depara. Realizar a troca de uma cultura de violência por uma cultura da paz é um dos objetivos das práticas restaurativas no contexto escolar.

Neste estudo tivemos como problema de investigação: Como são abordados os conflitos e as situações de violência no contexto de uma escola de Ensino Fundamental, pertencente à rede municipal de ensino de uma cidade situada na Região Metropolitana de Porto Alegre, segundo as narrativas dos docentes que atuam no Ensino Fundamental desta escola?

Em decorrência, propomos como objetivo geral investigar como são abordados os conflitos e as situações de violência no contexto de uma escola de Ensino Fundamental, pertencente à rede municipal de ensino de uma cidade situada na Região Metropolitana de Porto Alegre, tendo como referência as narrativas dos docentes que atuam no Ensino Fundamental desta escola. Os objetivos específicos são:

- a) Identificar, nas narrativas docentes, quais são as situações de conflito e os tipos de violência que estão presentes no contexto da escola onde exercem a docência.
- b) Analisar, a partir das narrativas docentes, sobre como são abordados os conflitos e as situações de violência no contexto da escola onde exercem a docência.
- c) Refletir, com base nos pressupostos de autores selecionados para fundamentar o estudo, as perspectivas para a mediação de conflitos no contexto escolar tendo em vista a construção de uma cultura de paz e não violência.

Segundo Zehr (2015) a justiça restaurativa vem para manter relacionamentos saudáveis, restabelecer aqueles que foram danificados e criar uma sociedade justa e pacífica, através da construção de paz, por intermédio do diálogo e do respeito. Dessa forma a cultura da paz é uma alternativa ao modelo punitivista, presente também no ambiente escolar. A busca por ações e projetos voltados para os Direitos Humanos, nos conduz a uma abordagem pedagógica preventiva e que permite a todos e todas

da comunidade escolar ações participativas, inclusivas e pacíficas na resolução de conflitos e/ou violências.

De acordo com o projeto do Ministério Público de Brasília (2014):

As práticas restaurativas nos levam a lidar com os conflitos de forma diferenciada: desafiando os tradicionais padrões punitivos. Passamos a encarar os conflitos como oportunidades de mudança e de aprendizagem, ressaltando os valores da inclusão, do pertencimento, da escuta ativa e da solidariedade.

A escola realmente apresenta uma pauta pedagógica voltada para os direitos humanos, previsto como filosofia que norteia o regimento escolar e o projeto político pedagógico dela.

Além disso tais ações não se restringem apenas aos documentos da escola, pois conforme o resultado da pesquisa, por intermédio das entrevistas semiestruturadas, realizadas com os docentes, verificamos a autenticidade das informações, nas mais variadas respostas. Todos os docentes participantes demonstram que os direitos humanos fazem parte do currículo da escola e estão em diversos projetos.

Quanto aos objetivos específicos da pesquisa que foram estabelecidos, conseguimos evidenciar, por intermédio do aporte teórico, das análises documentais e do resultado das entrevistas, que muitas são as formas de violência e que, dentro daquele pequeno grupo amostral, os docentes identificam alguns tipos de violências que são mais comuns. Analisamos os projetos que contemplam as mediações pedagógicas preventivas em relação aos conflitos escolares e violências; e examinamos como são identificadas as violências de gênero pelos docentes no ambiente escolar.

Foi possível observar as seguintes violências identificadas pelos docentes: as agressões verbais e físicas, *bullying*, violência simbólica, violência de gênero e preconceito racial. A partir do exame das violências que foram identificadas pelos docentes verificamos que a escuta ativa, o diálogo e o comprometimento de todas e todos os educadores desta escola demonstram um modelo de ações e programas de mediações de conflitos e violências que nos direcionam para uma cultura da paz. Seja através de uma prática pedagógica voltada para os direitos humanos, ou através das práticas restaurativas e Círculos de Paz.

As iniciativas e programas de mediações e de práticas restaurativas, presentes no projeto político pedagógico da escola, refletiu nas falas dos participantes entrevistados, demonstrando que conhecem e aplicam na prática a teoria adotada pela escola, pois as práticas restaurativas não se resumem apenas aos Círculos de Paz. Quando os docentes relatam que existe um diálogo com seus alunos, respeitando a imparcialidade, sem julgamentos e entendem a importância dessa escuta e desse momento de reflexão, verificamos que essa caminhada rumo a uma educação inclusiva e pacífica está surtindo efeitos.

No entanto, observamos que existe a necessidade de expandir essas experiências para outras escolas e que mais projetos sejam desenvolvidos com a inclusão dos direitos humanos nas escolas e com a participação de toda comunidade escolar, em prol de uma educação de qualidade. Que ocorra mais pesquisas em relação as práticas restaurativas no contexto escolar para que as lacunas de projetos para a cultura da paz sejam sanadas.

Deparamos com uma possibilidade viável de contribuir com a sociedade na prevenção das violências, através de práticas pedagógicas mais humanizadoras, com a escola e os docentes comprometidos e cientes de sua importância nesse processo.

Segundo Freire (1996) os professores têm responsabilidade ética no exercício da docência, defendendo uma pedagogia pautada no respeito pelos saberes. Para Freire ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que exige competência profissional, generosidade e comprometimento. Uma disponibilidade para o diálogo, através de uma escuta atenta, humildade e bom senso.

Assim como Freire, Zehr (2015) também nos remete ao diálogo em suas obras sobre as práticas restaurativas, sendo um ponto comum entre esses autores. “Ouça os outros com profundidade e compaixão, procurando entender mesmo que não concorde com eles.” (ZEHR, 2015). O autor destaca que devemos estar abertos para o diálogo, aprendendo com as pessoas e situações. Que devemos ser cautelosos não querendo impor nossas verdades e visões de mundo aos outros. Aduz que devemos levar os relacionamentos a sério, pois estamos todos interconectados, cientes do impacto que nossas ações causam nos outros e quando esse impacto for negativo, estejamos cientes de nossas responsabilidades.

Enfim, tanto Freire (1996) na educação, quanto Zehr (2015) com a justiça restaurativa apresentam uma visão de mundo baseados em valores éticos e

humanizadores, na concepção de um mundo possível de mudanças, aprendendo sempre uns com os outros. Essa sensibilidade é notável em ambas as obras desses autores, que permearam as discussões que nortearam este trabalho. Finalizo com o inacabamento de ideias que devem sempre serem aprofundadas e revistas, mas com a mesma esperança inicial, vendo nos conflitos uma possibilidade de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

A CARTA DAS NAÇÕES UNIDAS. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91220-carta-das-na%C3%A7%C3%B5es-unidas#:~:text=As%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas%2C%20entretanto%2C%20come%C3%A7aram,o%20Dia%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas.> Acesso em: 12 mai. 2023.

ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO. Rede Pitágoras, Coordenadoria DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretária do Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça. CNPq, Instituto Ayrton Senna, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133967_por Acesso em: 21 dez.2023.

ALMEIDA, Silvio L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Editora Jandaíra, 2020.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: buscando rigor e qualidade. Cadernos de pesquisa, n. 113, p. 51-64. 2001.

ARAÚJO, Ulisses F.; AQUINO, Júlio Groppa. **Os Direitos Humanos na sala de aula**: a ética como tema transversal. São Paulo: Moderna, 2001.

ARCHANGELO, Rosemeire Marques Ribeiro. **Um olhar nas relações de convivência na escola: conflitos, violências, mediação e enfrentamentos**. 227f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 2006.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BERNASKI, Joice; SOCHODOLAK, Hélio. História da violência e sociedade brasileira. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, EDIPUCRS, v. 11, n. 1, jan./jun, p. 43-60, 2018.

BRAGA, Rômulo R. P.; SILVA, Tamisa R. S. do N.; COSTA, Raíssa M. F. O diálogo enquanto categoria de aproximação entre Paulo Freire e o paradigma restaurativo de justiça. **Revista de Direito**, [S. l.], v. 9, n. 02, p. 243–272, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/revistadir/article/view/1859> Acesso em: 13 fev. 2024.

BRAZ, Elaine C. N. **Justiça restaurativa e violência na escola**: análise de uma experiência a partir da perspectiva histórico-cultural. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da**

União, Brasília, Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
 . Acesso em 10 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.
Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.069%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Adolescente%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=Art.%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e,%C3%A0%20crian%C3%A7a%20e%20ao%20adolescente. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.
Lei Nº 9.099, de 26 de setembro de 1995. Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9099.htm. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.
Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm
 . Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.
Lei Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm.
 Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.
Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.
Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.
Lei Nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação

contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 19 abr. 2023.

BRAGA, Rômulo R. P.; SILVA, Tâmisia R. S. do N. O diálogo enquanto categoria de aproximação entre Paulo Freire e o paradigma restaurativo de justiça. **Revista de Direito**, [S. l.], v. 9, n. 02, p. 243–272, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/revistadir/article/view/1859> Acesso em: 13 fev. 2024.

CAMILO, Christiane de H.; MONTINO, Maryane A.; FERREIRA, Yasmin C. R.; LACERDA, Antonia F. de A. Sobre escolas, tribunais e Justiça Restaurativa. **Revista Humanidades e Inovação**, v.5, n. 4, p. 81-100, 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/759> Acesso em: 12 fev. 2024.

CARA, Daniel. **Relatório O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil:** ataques às escolas e alternativas para a ação governamental. 2022. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tf-relatorio-o-extremismo-de-direita-entre-adolescentes-e-jovens-no-brasil-ataques-as-escolas-e-alternativas-para-a-acao-governamental,1bbb5cef-ae9e-4998-8ea3-ee988b9b9cd8> Acesso em: 20 mar. 2023.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Resolução Nº 225 de 31 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2289> Acesso em: 12 fev. 2024.

CONSTITUIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Adotada em Londres, em 16 de novembro de 1945. Adotada em Londres, em 16 de novembro de 1945, e emendada pela Conferência Geral nas suas 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 12ª, 15ª, 17ª, 19ª,

20^a, 21^a, 24^a, 25^a, 26^a, 27^a, 28^a e 29^a sessões. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147273> Acesso em: 20 agos. 2023.

CONVENÇÃO AMERICANA DE DIREITOS HUMANOS: PACTO DE SÃO JOSÉ DA COSTA RICA (1969). In: BRASIL. SENADO FEDERAL. Direitos Humanos. Atos 201 Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. Disponível em:
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508144/000992124.pdf> Acesso em: 12 fev. 2024.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, nº 8, p. 432-443, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 fev. 2024.

DELORS, Jacques et al. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Educação: Um tesouro a descobrir. Brasília: UNESCO, 1996. Disponível em:
http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf Acesso em 20: de mai. 2000.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, Coleção Pesquisa & projeto, 1995.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu editora, 2020.
 FERRÃO, Iara da S. **Saber da não violência na formação docente**: processos autocompositivos como mediação às violências no contexto escolar. 280 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 29 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**. 79 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da gestão pública na cidade de São Paulo, 3 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021d.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da prisão. 39 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo. Atlas, 2002.

GROSSI, Patrícia Krieger; GERSHENSON, Beatriz; DOS SANTOS, Andréia Mendes. Justiça Restaurativa nas Escolas de Porto Alegre: desafios e perspectivas. In: BRACHER, Leoberto; SILVA, Susiâni. (Org.). Justiça para o século 21: instituindo práticas restaurativas: semeando justiça e pacificando violências. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7897/2/Justica_Restaurativa_nas_escolas_de_Porto_Alegre_desafios_e_perspectivas.pdf Acesso em: 10 jan. 2023.

LEMES, João L. **A formação dos professores e os direitos humanos das crianças e dos adolescentes**: uma pesquisa intercultural sobre a não violência. 119 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2023.

LIMA, Idelbrando A. de. Aplicação da justiça restaurativa na escola: uma prática educativa humanizada. **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59087> Acesso em: 5 fev. 2024.

MBEMBE, Achielle. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/> Acesso em: 16 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração sobre uma cultura de paz**. ONU, 1999. Disponível em: <https://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf> Acesso em: 2 mai. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e programa de ação adotados na III Conferência Mundial de combate ao racismo, discriminação racial, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata**, 2001. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%A2ncia.pdf> Acesso em: 10 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Resolução 2002/12 da ONU** - Princípios básicos para utilização de programas de justiça restaurativa em matéria criminal. Disponível em: <https://www.tjrs.jus.br/static/2022/06/Resolucao-No-2002-de-2012-ONU.pdf> Acesso em: 16 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral em 25 de setembro de 2015. A/RES/70/1. ONU, 2015. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda_2030.pdf Acesso em: 20 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). CONSED, Ação Educativa. **Educação para Todos: o Compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509> Acesso em: 10 agos. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, UNESCO, 2016a. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 27 agos. de 2022.

PACTO INTERNACIONAL DOS DIREITOS CIVIS E POLÍTICOS (1966). In: BRASIL. SENADO FEDERAL. Direitos Humanos. Atos Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508144/000992124.pdf> Acesso em: 12 fev. 2024.

PACTO INTERNACIONAL DOS DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS (1966). In: BRASIL. SENADO FEDERAL. Direitos Humanos. Atos Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508144/000992124.pdf>

PATOU-MATHIS, Maryléne. Origens da violência. **UNESCO Courier**, [SI], v. 2020, n. 1, jan. 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372625_por Acesso em: 9 dez. 2023.

RIBEIRO, Márcen de P. Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.39, , p. 23-30, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n39/n39a03.pdf> Acesso em: 8 dez. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Segurança. **Geração Consciente**. O cuidado transforma. Cartilha 3. Estigma, discriminação e violência: construindo uma escola mais segura. Porto Alegre, 2022.

ROSA, Maria Aparecida L. P. **O sintoma violência na escola sob a perspectiva do professor**: estudo de caso. 187 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **Gênero, Patriarcado e violência**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SILVA, Denise R. Q.; BADY, Janaina B. Criminalização e extermínio da juventude negra no Brasil: reflexões e desafios. **Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v.20, nº 01, p.143-156, 2019. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3305> Acesso em: 10 set. 2023.

SILVA, Denise R. Q.; SOUZA, Marcos R. dos S. Escola, espaço de travesti? Quando a escola não acolhe, não escuta, a quadra sustenta e ampara? **VIII Congresso Iberoamericano de Investigación sobre Gobernanza Universitaria**, 2020. Disponível em: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/30673> Acesso em: 12 dez.2023.

SILVA, Denise R. Q.; TEIXEIRA, Cristiane R. Violências nas escolas: uma permanência ou uma novidade? **Textual digital**, Nº 26, maio, p. 1-8, 2023.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes**: Justiça restaurativa para o nosso tempo. São Paulo: Palas Athenas, 2008.

ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa**. São Paulo: Palas Athenas, 2015.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PESQUISA: VIOLÊNCIA ESCOLAR, MEDIAÇÕES ESCOLARES E DIREITOS HUMANOS: UM ESTUDO DE CASO

Você está sendo convidada/o a participar do projeto de pesquisa com o título: Violência Escolar, Mediações Escolares e Direitos Humanos: um Estudo de Caso, sob responsabilidade da pesquisadora Daiane dos Santos e sob a orientação da Profa. Dra. Denise Regina Quaresma da Silva.

A presente pesquisa, do tipo Estudo de Caso, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Canoas/RS. Tem como problema de investigação: Como são abordados os conflitos e as situações de violência no contexto de uma escola de Ensino Fundamental, pertencente à rede municipal de ensino de uma cidade situada na Região Metropolitana de Porto Alegre, segundo as narrativas dos docentes que atuam no Ensino Fundamental desta escola?

Para a coleta de dados será utilizado um questionário, e a entrevista, realizada em dia e horário agendado previamente, na sua escola. O questionário será disponibilizado juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *via e-mail* das (os) professoras/es participantes, pela ferramenta *google forms*.

A/O participante da pesquisa terá acesso ao questionário somente depois que tenha dado o seu consentimento. Os riscos característicos do ambiente virtual, serão minimizados com a retirada do questionário da nuvem, tão logo a análise dos materiais seja feita, assegurando assim a confidencialidade e a não violação das informações.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender e refletir sobre as violências escolares e sobre as mediações realizada pelos docentes. Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de resposta no questionário que segue, realizado de maneira sigilosa (sem identificação).

Importante ressaltar que a participação nesta pesquisa acarretará benefícios aos participantes a partir da reflexão sobre os conflitos e as violências e da importância da mediação pautada nos Direitos Humanos. A ampliação do conhecimento sobre a

proposta de pesquisa e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros como forma de prevenção das violências escolares.

O risco de desconforto associado ao procedimento poderá ser evitado pelo participante, não respondendo às questões que possam gerar desconforto. A participação é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar na pesquisa, não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e a/o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem identificação dos participantes. A/o participante receberá uma cópia de igual valor em seu e-mail.

Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável, Daiane dos Santos, pelo telefone (51) 998894349 ou pelo *e-mail* daiane.mello@canoasedu.rs.gov.br e/ou com a orientadora da pesquisa, professora Dra. Denise Regina Quaresma da Silva, pelo telefone (51) 93051454 ou pelo *e-mail* denise.silva@unilasalle.edu.br.

Daiane dos Santos

Denise Regina da Silva Quaresma

Canoas, 2023.

APÊNDICE B – Roteiro do questionário sociodemográfico

PESQUISA: VIOLÊNCIA ESCOLAR, MEDIAÇÕES ESCOLARES E DIREITOS HUMANOS: UM ESTUDO DE CASO.

Questionário para os(as) professores(as), relativo à pesquisa desenvolvida no âmbito do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade La Salle, sob a responsabilidade da mestrandia Daiane dos Santos e orientação da Profa. Dra. Denise Regina Quaresma da Silva.

Obrigada pela colaboração!

1 Você atua em quais anos do ensino fundamental?

☐ anos iniciais ☐ anos finais ☐ EJA

2 Qual a sua faixa etária?

☐ 18 a 25 ☐ 26 a 33 ☐ 34 a 41 ☐ 42 a 49 ☐ 50 ou mais

3 Qual o seu sexo?

☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Outro ☐ Prefiro não dizer

4 Qual sua cor/etnia?

☐ Branca ☐ Preta ☐ Parda ☐ Indígena

5 Qual a sua formação acadêmica?

☐ Graduação ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado

6 Qual o seu tempo de docência na rede pública municipal de Canoas?

7 Qual o seu tempo de docência nesta escola?

8 Você possui outros cargos fora da rede pública municipal de Canoas? Qual?

9 Você poderia contribuir com minha pesquisa sobre violências escolares e mediações, participando de uma entrevista semiestruturada?

☐ Sim ☐ Não

10 Caso concorde em participar da pesquisa, segue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura.

☐ Eu concordo ☐ Eu não concordo

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista

PESQUISA: VIOLÊNCIA ESCOLAR, MEDIAÇÕES ESCOLARES E DIREITOS HUMANOS: UM ESTUDO DE CASO.

- 1 Em sua opinião, quem na escola deve ser responsável pela prevenção e mediação de situações de conflitos e violências escolares?
- 2 Em sua experiência, que tipo de conflitos ou situações de violência são mais comuns na sua escola?
- 3 Quando você identifica um conflito ou violência como você procede ? Pode exemplificar.
- 4 Existem projetos preventivos de mediações de conflitos e/ou violências em sua escola? Se afirmativo, cite.
- 5 A sua formação acadêmica influencia a sua abordagem em relação à violência escolar? Explique sua resposta
- 6 Você identifica uma prática pedagógica voltada para os Direitos Humanos em sua escola? Exemplifique.
- 7 A Educação em Direitos Humanos está no currículo escolar desta escola?
- 8 Você já participou de iniciativas ou programas de mediações e de Círculos de Paz?
- 9 Você Já participou de programas ou iniciativas de Círculos de Paz nesta escola?
- 10 Qual sua compreensão do conceito de Círculo de Paz?
- 11 Como a comunidade escolar (alunos, pais, etc) se colocam frente aos casos de conflitos e violências que ocorrem na escola ?
- 12 A mantenedora (município) apoia as escolas na implementação de políticas e práticas eficazes para lidar com a violência escolar?
- 13 Você utiliza em sua aula práticas pedagógicas voltadas para os Direitos humanos? Pode dar um exemplo?
- 14 Você acredita que essas práticas auxiliam na prevenção das violências escolares?
- 15 O que você entende por violência de gênero?
- 16 Na sua escola ocorrem violências de gênero? Caso afirmativo, pode me exemplificar algumas?
- 17 Você tem alguma sugestão ou algo mais que gostaria de compartilhar sobre sua experiência ou perspectivas relacionadas ao tema de pesquisa?