

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

SANDRA CAMPOS FERREIRA

O COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO, A MEDIAÇÃO DE
CONFLITOS E A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ.



SANDRA CAMPOS FERREIRA

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 31/03/2021.

O COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO, A MEDIAÇÃO DE
CONFLITOS E A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ.

PPGCR
Faculdade Unida de Vitória

Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Dissertação de Mestrado Profissional como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade
Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação
em Ciências das Religiões. Área de
Concentração: Religião e Sociedade. Linha de
Atuação: Religião e Espaço Público.

Orientador: Dr. Abdruschin Schaeffer Rocha.

VITÓRIA-ES

2021

Ferreira, Sandra Campos

O componente curricular ensino religioso, a mediação de conflitos e a construção de uma cultura de paz./ Sandra Campos Ferreira. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2021.

x, 84 f. ; 31 cm.

Orientador: Abdruschin Schaeffer Rocha

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2021.

Referências bibliográficas: f. 79-84

1. Ciência da religião. 2. Religião e Espaço Público. 3. Conflitos na escola. 4. Educação para paz. 5. Ensino religioso. 6. Justiça terapêutica. 7. Meditação. - Tese. I. Sandra Campos Ferreira. II. Faculdade Unida de Vitória, 2021. III. Título.

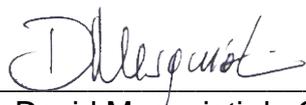
SANDRA CAMPOS FERREIRA

O COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO, A MEDIAÇÃO DE
CONFLITOS E A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências das Religiões no Programa de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória.



Doutor Abdruschin Schaeffer Rocha – UNIDA (presidente)



Doutor David Mesquiati de Oliveira – UNIDA



Doutora Eliane Maura Littig Milhomem de Freitas – CONERES

AGRADECIMENTOS

Primeiro, gostaria de agradecer a Deus, o autor da vida, que tem me sustentado de forma maravilhosa até aqui.

Agradeço ao professor orientador, Dr. Abdruschim Schaeffer Rocha, por aceitar conduzir esse trabalho de pesquisa, fazendo-o chegar até a conclusão.

A todos os professores do Mestrado em Ciências das Religiões da Faculdade Unida, pela qualificação de cada um que, de forma direta e indireta, contribuiu para a conclusão deste trabalho.



DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Luiz Lino da Silva (*in memoriam*) e Olga Campos da Silva, que sempre me incentivaram a lutar por meus objetivos.

Ao meu esposo, Ronaldo Rodrigues Ferreira, e aos meus filhos, Nathalia Campos Ferreira e Luiz Felipe Campos Ferreira, que, ao longo de toda a minha trajetória, impulsionaram meu crescimento profissional.





A educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo. Deve-se promover a coragem onde há medo; promover o acordo, onde existe o conflito e inspirar esperança, onde há desespero.

Nelson Mandela.

RESUMO

No presente estudo, o principal objetivo é identificar as vantagens de se associar o Ensino Religioso às técnicas de mediação de conflitos, aplicadas ao ambiente escolar. Como objetivos específicos buscou-se, por meio de pesquisa bibliográfica, elencar conceitos sobre técnicas de mediação de conflitos; identificar as vantagens e os problemas mais comuns inerentes à aplicação de técnicas de mediação de conflitos na escola; desenvolver pesquisa de campo, para aferir os efeitos da mediação de conflitos, quando aplicadas ao cotidiano escolar; identificar formas de associação dos conteúdos do componente curricular Ensino Religioso à mediação de conflitos no ambiente escolar; apresentar sugestões de mudança que contribuam para elevar a eficácia da mediação de conflitos na escola. No que diz respeito ao Ensino Religioso, buscou-se também abordar a questão da influência da justiça restaurativa no ambiente escolar. A questão-problema a ser resolvida é: em que medida o Ensino Religioso pode contribuir com as práticas restaurativas e a mediação de conflitos? O presente trabalho encontra justificativa na urgente necessidade de se minimizarem os conflitos nas escolas, rompendo com o paradigma em que a superação de problemas se baseia na identificação de culpados e na aplicação de punições. Tomando por base os ideais relacionados à humanização, o que aqui se pretende é quebrar a cadeia do ódio. Embora a mediação de conflitos em ambiente escolar seja novidade no município de Vila Velha (ES), as conclusões apontam para resultados positivos, sugerindo que há indícios de que esta seja a melhor opção para que se alcance a minimização da violência escolar. Quanto ao universo da pesquisa, é composto por professores/as, estudantes (e seus familiares) matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, encaminhados ao Núcleo de Mediação, o qual atende estudantes advindos das escolas públicas municipais, supervisionadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Vila Velha (ES).

Palavras-chave: Conflitos na escola. Ensino Religioso. Justiça terapêutica. Mediação.

ABSTRACT

In the present study, the main objective is to identify the advantages of associating Religious Education with conflict mediation techniques, applied to the school environment. The specific objectives were sought: through bibliographic research, to list concepts on conflict mediation techniques; to identify the most common advantages and problems inherent in the application of conflict mediation techniques at school; develop field research, to assess the effects of conflict mediation, when applied to school daily life; identify ways of associating the contents of the Religious Education curricular component with the mediation of conflicts in the school environment; present suggestions for change that contribute to increasing the effectiveness of conflict mediation at school. With regard to Religious Education, we also sought to address the issue of the influence of restorative justice in the school environment. The problem question to be solved is: to what extent can Religious Education contribute to restorative practices and conflict mediation? The present work finds justification in the urgent need to minimize conflicts in schools, breaking with the paradigm in which the overcoming of problems is based on the identification of culprits and the application of punishments. Based on the ideals related to humanization, what is intended here is to break the chain of hatred. Although the mediation of conflicts in a school environment is new in the municipality of Vila Velha (ES), the conclusions point to positive results, suggesting that there is evidence that this is the best option to achieve the minimization of school violence. As for the research universe, it is made up of teachers, students (and their families) enrolled from the 6th to the 9th grade of Elementary Education II, sent to the Mediation Center, which serves students from municipal public schools, supervised by the Municipal Secretary of Education (SEMED) of Vila Velha (ES).

Keywords: *Conflicts at school. Religious education. Therapeutic justice. Mediation.*

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

SEMED – Secretaria Municipal de Educação.

UFES – Universidade do Espírito Santo.

UMEF – Unidade Municipal de Ensino Fundamental.

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 VIOLÊNCIA ESCOLAR E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	15
1.1 Fatores que determinam a violência escolar.....	15
1.2 Mediação de conflitos na escola.....	17
1.3 Círculos de paz e comunicação não violenta.....	27
2 O ENSINO RELIGIOSO NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS.....	35
2.1 Justiça restaurativa na escola.....	35
2.2 Cultura de paz na escola.....	40
2.3 Ensino Religioso e cultura de paz.....	46
3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO.....	55
3.1 Descrição das diretrizes metodológicas aplicadas à pesquisa de campo.....	55
3.2 Apresentação e análise da pesquisa de campo.....	56
3.2.1 Caso do/a Aluno/a A.....	57
3.2.2 Caso do/a Aluno/a B.....	64
3.2.3 Caso do/a Aluno/a C.....	70
3.3 Sugestões e recomendações.....	74
CONCLUSÃO.....	78
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE	87
ANEXO	90

INTRODUÇÃO

No presente estudo, busca-se abordar, por meio da combinação da literatura jurídica com a literatura educacional – especialmente no que diz respeito ao Ensino Religioso e aos valores que essa disciplina propaga –, a questão da influência da justiça restaurativa no ambiente escolar, debatendo de que formas as partes são sensibilizadas. Além disso, este trabalho também aborda essa metodologia, a qual oferece ensinamentos relativos a um comportamento saudável para que os/as estudantes se envolvam – voluntariamente – em uma jornada de autoconscientização das relações sociais.

Conforme a visão de Eliana Lara e Maria Mercê Moliani, em geral, a escola apresenta os reflexos da violência presente na sociedade, os quais decorrem aparentemente de inúmeros fatores tais como: baixa condição socioeconômica da população, famílias desestruturadas, exclusão social, muitas pessoas com baixa escolaridade, desinteresse dos pais/mães no desenvolvimento escolar dos filhos e pouca valorização da escola.¹ Em qualquer nível, a escola é um lugar de conflitos. Há a disputa, pouco visível, entre o/a estudante (visto/a, a princípio, como alguém desprovido e ávido por conhecimento) e o/a professor/a (entendido/a, de início, como alguém dotado de amplo saber). Ademais, além da quase natural disputa por reafirmação de espaços, há também a disputa entre os estudantes em função do conhecimento, pois, ao mostrar de modo explícito que sabe algo, um estudante pode estar também expondo que o outro não sabe.

Daí haver, na comunicação escolar, expressões como *CDF* ou *nerd*, representando considerável desprezo por aqueles/as estudantes que se dedicam mais que outros/as ao aprendizado. E como resolver isso, sem agredir os direitos fundamentais dos estudantes, sem reproduzir o sistema de punições da vida adulta, e, ainda, sem fazer com que a intervenção dos profissionais da escola (que na escola representam o Estado), resulte em mais violência? Não raramente, a cultura vigente nas escolas trata os conflitos internos da mesma forma com que são tratados pela ordem retributiva no Direito Penal. Mas não precisa continuar a ser assim. Com base na literatura consultada e tomando-se como base os valores ensinados por meio do componente curricular Ensino Religioso, associados às técnicas relacionadas à mediação de conflitos, a violência escolar talvez possa ser reduzida significativamente.

¹ LARA, Eliana; MOLIANI, Maria Mercê. *As práticas restaurativas: uma alternativa para a resolução de conflitos entre alunos na escola*. Paraná: UFGP, 2016. p. 15.

Frente ao exposto, a questão-problema a ser resolvida ao final deste estudo é: em que medida o Ensino Religioso pode contribuir com as práticas restaurativas e a mediação de conflitos?

Sendo assim, o objetivo principal do presente estudo consiste em identificar as principais vantagens de se associar o Ensino Religioso às técnicas relacionadas à mediação de conflitos – como instrumento capaz de solucionar problemas –, quando aplicadas ao ambiente escolar. Para tanto, como objetivos específicos pretendeu-se também: a) desenvolver, por meio de pesquisa bibliográfica, alguns dos principais conceitos acerca das técnicas de mediação de conflitos; b) identificar, ainda com base na literatura consultada, as principais vantagens inerentes à aplicação de técnicas de mediação de conflitos; c) desenvolver pesquisa de campo, de cunho prático, buscando dados que permitam aferir os efeitos das técnicas de mediação de conflitos, quando aplicadas ao cotidiano de uma instituição de ensino; d) identificar formas de associação dos conteúdos de Ensino Religioso às técnicas de mediação de conflitos, no ambiente escolar; e) apresentar, com base nos resultados da pesquisa de campo, sugestões de mudança que possam contribuir para elevar a eficácia das técnicas de mediação de conflitos, quando aplicadas ao cotidiano de uma instituição de ensino.

O que se pretende é indicar proposta inerente aos conflitos dentro das instituições educacionais (rejeitando as ações de caráter meramente punitivo), tentando assim comprovar que, a partir de uma base saudável, os jovens farão escolhas saudáveis. Frente ao exposto tem-se que, para o estudo aqui proposto foram adotadas duas hipóteses, iguais e contrárias entre si, as quais serão analisadas ao final do trabalho, para que se verifique qual delas se revela verdadeira: a) hipótese 1 – quando aplicada em ambiente escolar, e diretamente associada ao componente curricular Ensino Religioso, a mediação de conflitos poderá alcançar boa aceitação entre os estudantes, contribuindo de forma significativa para a solução dos problemas relacionados à violência nas instituições de ensino; b) hipótese 2 – quando aplicada em ambiente escolar, e diretamente associada ao componente curricular Ensino Religioso, a mediação de conflitos não poderá alcançar boa aceitação entre os estudantes, contribuindo, em muitos casos, para que se elevem ainda mais os problemas relacionados à violência nas instituições de ensino.

Este estudo se faz relevante pelas dificuldades que o sistema educacional tem enfrentado para lidar com os conflitos gerados na escola, local este que deveria ser de ensino e aprendizado, tanto na forma intelectual como na formação moral e social. Fundado nos ideais da Justiça Restaurativa, trata-se de uma proposta diferente da vigente, quanto à resolução dos

conflitos de forma não punitiva ressignificando o senso de justiça para os atores envolvidos, ou seja, agir por consciência. Além disso, os maiores beneficiários com a relação social pacificada nas escolas são os/as jovens e adolescentes que vivem em constante conflito de relacionamento. Pesquisas apontam que o campo em que a Justiça Restaurativa mais cresceu, foi dentro das escolas como um instrumento preventivo e pacificador de conflitos.

Cabe aqui ressaltar que determinados temas, como a mobilização para a cultura de paz, a educação para a humanização e a busca de solução de conflitos, constituem-se premissas de toda a escola e de todas as disciplinas. Porém, no presente estudo, o lócus privilegiado é o componente curricular Ensino Religioso e sua contribuição para o trabalho na mediação na justiça restaurativa.

Diante disso, o primeiro argumento que justifica o trabalho aqui proposto é o fato de que, ao permitir que se faça a pesquisa de campo, tem-se assim a oportunidade de testar, na prática, os ensinamentos aprendidos ao longo do curso de Pedagogia. Da mesma forma, é uma chance de experimentar as teorias oferecidas pela literatura consultada, o que pode ser de muita utilidade no cotidiano atual, visto que esta pesquisadora atuou 12 anos como diretora em escolas municipais de Vila Velha (ES) e também atuou no SAED.

Porém, em âmbito maior, o trabalho também encontra justificativa na urgente necessidade de se buscar formas de minimizar os conflitos que hoje permeiam o ambiente escolar, adotando técnicas que ajudem a quebrar o antigo paradigma em que a solução de conflitos e a superação de problemas é buscada por meio da detecção de um culpado, bem como da aplicação de punições ao mesmo. O que se pretende, então, é a humanização da solução de conflitos, quebrando a cadeia do ódio, a qual, quase sempre, faz com que violência gere ainda mais violência.

O trabalho de mediação escolar, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), ainda está quase que no começo. Em função disso, ainda há poucos registros e insuficientes, por enquanto, para que se desenvolva análises estatísticas de maior profundidade. Contudo, entende-se que, a longo prazo, na medida em que forem sendo contabilizados os casos de violência escolar, suscetíveis de serem encaminhados ao Setor Disciplinar, porém atendidos, primeiro, nos círculos de mediação, será possível mensurar quantos estudantes se tornaram reincidentes e, ainda, quantos estudantes passaram a desenvolver comportamento considerado adequado para o melhor convívio na comunidade escolar. Então, em termos filosóficos, o trabalho se baseia na esperança de que o ser humano pode sempre melhorar.

Em relação à metodologia utilizada, dois foram os métodos de procedimentos principais: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, por meio da qual se analisou o entendimento e a aceitação que os/as estudantes possam ter em relação à mediação de conflitos aplicada ao ambiente escolar, no caso específico das escolas públicas municipais de Vila Velha (ES). Sobre o universo e a amostra, o universo da pesquisa é composto por professores/as, estudantes (e familiares) matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, e encaminhados ao Núcleo de Mediação, que atende estudantes das escolas públicas municipais, supervisionadas pela SEMED de Vila Velha (ES). Cabe aqui ressaltar que, embora mencionado que o núcleo não possua, ainda, a estimativa de quantos casos ocorrem anualmente, neste estudo foram analisados 3 (três) casos.

Quanto à execução da coleta de dados, o estudo pode ser classificado como pesquisa de levantamento, por meio do qual pequenas e grandes populações são estudadas via amostras relativamente pequenas, obtendo-se informações sobre os fatores que mais interessam à caracterização da percepção dos membros pesquisados. Assim, cabe ressaltar que, entre as técnicas de pesquisa, a forma documental foi adotada por ser uma das formas de se obter informações quantitativas e qualitativas que abranjam aspectos estabelecidos nos objetivos específicos do trabalho.

Com base em tais conceitos, a coleta de dados foi feita pela própria pesquisadora, com fundamento em informações apresentadas pelo Núcleo de Mediação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Vila Velha (ES), que oferece professores/as mediadores/as para os casos em que o/a diretor/a escolar solicita auxílio na busca de solução de conflitos em âmbito educacional, envolvendo professores/as, estudantes e seus familiares.

Quanto à estruturação dos capítulos, o presente estudo está dividido de modo que, no primeiro capítulo tem-se o debate sobre formas alternativas de se tratar a violência na escola, por meio de técnicas de mediação de conflitos, abordando-se também conceitos sobre justiça restaurativa; bem como sobre os círculos de paz e a comunicação não violenta.

No segundo capítulo será tratada a relação entre ao componente curricular Ensino Religioso e os esforços de mediação de conflitos, em que, para tanto, explica-se o que venha a ser a justiça restaurativa e a cultura de paz. Por sua vez, no terceiro e último capítulo serão expostos e analisados os resultados da pesquisa de campo, bem como apresentadas sugestões e recomendações no intuito de corrigir, ou mesmo eliminar, as disfunções possivelmente identificadas por meio da investigação prática.

1 VIOLÊNCIA ESCOLAR E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Neste primeiro capítulo, desenvolvido com base em pesquisa de caráter estritamente bibliográfico, o objetivo precípua é apresentar e debater algumas formas alternativas de se tratar a questão da violência nas instituições escolares – especialmente as públicas. Trata-se do emprego de técnicas modernas de mediação de conflitos, envolvendo também conceitos acerca de justiça restaurativa, bem como a respeito dos círculos de paz, com destaque para a chamada comunicação não violenta.

1.1 Fatores que determinam a violência escolar

A violência escolar ainda se constitui tema pouco estudado no Brasil. Quando se busca investigar os fatores que determinam a violência na escola, muitas parecem ser as causas, levando a crer, a princípio, que não haja uma razão específica mais contundente que as demais. Então, para entender melhor tal questão, faz-se necessário consultar a literatura sobre o tema, de modo a conhecer a opinião daqueles que estudam esse problema. Priscilla Albuquerque Tavares e Francine Carvalho Pietrobom, por exemplo, afirmam que:

A percepção de que a escola não é ambiente seguro está relacionada à menor motivação para frequentar as aulas e ao maior abandono escolar. A violência também está associada ao desempenho acadêmico e ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tais como autoestima e autocontrole. O comportamento violento na idade escolar está associado a menores chances de concluir o Ensino Médio e ingressar no Ensino Superior; à menor empregabilidade entre jovens e adultos; e à maior probabilidade de apresentar comportamento agressivo e cometer suicídio. Os impactos da violência escolar são preocupantes, pois atingem estudantes com maiores desvantagens socioeconômicas. O envolvimento de jovens em crimes contra o patrimônio está relacionado ao status socioeconômico da família, à pobreza e às taxas de desemprego do local de moradia, ao salário recebido no mercado de trabalho. Já as atitudes antissociais e o envolvimento em ocorrências de crimes contra a pessoa estão associados ao ambiente familiar, aos laços estabelecidos entre pais e filhos e ao grau de envolvimento dos pais no desenvolvimento das crianças. Este tipo de violência também pode estar associado ao comportamento de outros adultos com os quais os jovens convivem e, provavelmente, tomam como exemplo de conduta, tais como seus pais e professores.²

De acordo com Kalinca Léia Becker e Ana Lúcia Kassouf, a violência escolar é problema social significativo, podendo ser entendida como comportamento agressivo que abrange os conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, bem como os atos criminosos, com

² TAVARES, Priscilla Albuquerque; PIETROBOM, Francine Carvalho. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. *Revista Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 471-498, 2016. p. 472-473.

consequências negativas sobre os resultados escolares dos/as estudantes.³ Segundo explicam Flaviany Ribeiro da Silva e Simone Gonçalves Assis, a violência escolar pode ser classificada em três níveis distintos, quais sejam: a) violência na escola (que ocorre no interior da escola, mas sem vínculo direto com a instituição escolar – desavenças entre estudantes; b) violência contra a escola (que visa afetar a estrutura material e o funcionamento escolar – depredação); c) violência da escola (caracterizada pelas diversas formas de punições impostas aos/as estudantes).⁴

Ainda conforme o entendimento de Becker e Kassouf, a escola desempenha importante papel na identificação dos/as estudantes com tendências a desenvolver comportamento violento, visto que é nesse ambiente que a criança provavelmente manifesta tal comportamento. Quanto a isso, a escola pode prevenir a agressividade dos/as estudantes por meio do ensino e monitoramento. Tal relação é denominada efeito capacitação, sugerindo que manter os/as jovens ocupados e fora das ruas pode reduzir consideravelmente a participação em atividades violentas. No entanto, caso o ambiente escolar seja também marcado pela presença da violência, a concentração dos/as estudantes eleva a probabilidade de conflitos agressivos, posto que a escola proporciona a concentração geográfica dos/as estudantes e faz crescer o nível de interação entre eles. Essa relação é chamada de efeito concentração.⁵

Conforme Santos e Medina, as manifestações que se dão no ambiente escolar também são decorrentes da sociedade e dos conflitos que são travados no lar e trazidos à escola, por meio de provocações, intimidações, assédio moral entre tantos outros exemplos de incivildades, os quais resultam em níveis de violência elevados no ambiente escolar.⁶ No entanto, de modo mais comum, pode-se dizer que:

O que se entende por violência escolar é o que caracteriza essa modalidade, como atitudes que têm relação não só com o professor e aluno, mas com todos os envolvidos de alguma forma com a escola, frequentadores periódicos ou diários, destacam-se também não somente a agressões físicas propriamente ditas, mas ofensas, discriminações, entre outras atitudes, que popularmente é caracterizado com o termo norte americano *bullying*, que entendemos como agressão moral, seja

³ BECKER, Kalinca Léia; KASSOUF, Ana Lúcia. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. *Revista Nova Economia*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 653-677, 2016. p. 654.

⁴ DA SILVA, Flaviany Ribeiro; ASSIS, Simone Gonçalves. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 1-13, 2018. p. 3.

⁵ BECKER; KASSOUF, 2016, p. 654.

⁶ SANTOS, Wesley da Silva; MEDINA, Patrícia. Violência na escola básica: um estudo de caso envolvendo redes pública e privada em Palmas – TO. *Revista Observatório*, Palmas, v. 4, n. 6, p. 794-825, 2018. p. 810.

fisicamente ou através de palavras de ofensas e humilhações.⁷

O ambiente escolar se constitui local apropriado para as manifestações de identidades diferentes, pessoas de origens ou práticas familiares distintas, congregando fatores tais como idade, gênero e funções sociais diversas, o que torna tal realidade passível de problemas como a violência. Por isso mesmo, parte considerável das ocorrências de violência entre estudantes se inicia com brincadeiras, atribuições de apelidos e toda forma de provocações que, ao longo do tempo – pela frequência com que se repetem – tornam-se insuportáveis para as vítimas, as quais muitas vezes revidam.⁸

Sobre isso, Elis Palma Priotto e Lindomar Wessler Boneti definem a violência na escola como sendo aquela que se caracteriza por inúmeras manifestações que ocorrem no dia a dia da escola. Já a violência contra a escola é constituída pelos atos de vandalismo, incêndios, roubos ou furtos e agressões ao patrimônio. Por sua vez, a violência da escola consiste em quaisquer práticas usadas pela instituição escolar que prejudicam seus membros, tais como o despreparo profissional, a falta de estímulos, o conteúdo alheio aos interesses dos/as estudantes e do mercado de trabalho, os preconceitos e estereótipos, bem como o abuso de poder etc.⁹

Frente ao exposto até o presente – com base na literatura consultada e, ainda, tendo sido aqui discutidos alguns dos principais fatores que determinam a violência no ambiente escolar –, passa-se a debater, a seguir, a questão da mediação de conflitos na escola.

1.2 Mediação de conflitos na escola

Para Joyce Mary Adam de Paula e Silva e Leila Maria Ferreira Salles, uma sociedade histórica está aparelhada para enfrentar situações novas; logo, tende a tornar flexíveis e corrigíveis as instituições de que dispõe e a confiar à educação a tarefa de transmiti-las e, também, de corrigi-las, aperfeiçoá-las, transformá-las, substituí-las ou eliminá-las. Essas duas orientações nunca se acham em estado puro: não existem sociedades absolutamente primitivas, que não permitam correção das técnicas, como não existem sociedades absolutamente urbanizadas que permitam a rápida e incessante correção das técnicas. E aqui

⁷ SANTOS; MEDINA, 2018, p. 810.

⁸ SANTOS; MEDINA, 2018, p. 803.

⁹ PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Revista Diálogos Educacionais*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, 2009. p. 161.

não se está falando apenas de técnicas do uso e da produção dos objetos, mas também das que regulam a conduta dos indivíduos e seus comportamentos recíprocos – as instituições.¹⁰

De acordo com Içami Tiba, podem-se distinguir duas formas básicas de educação: a que se propõe simplesmente transmitir técnicas de trabalho e comportamento que já estão em poder do grupo social e garantir a sua relativa imutabilidade; e, a que se propõe, através da transmissão das técnicas em poder da sociedade, formar nos indivíduos a capacidade de corrigir e aperfeiçoar as próprias técnicas e instituições (leis e normas).¹¹

Por sua vez, conforme explica Antônio Roberto Xavier, o primeiro conceito de Educação é aquele usado pelas sociedades primitivas e, também parcialmente, nas sociedades secundárias, sobretudo no que tange à moral e à religião. Consiste na transmissão pura das técnicas consideradas válidas e na transmissão simultânea da crença no caráter imutável, de tais técnicas. Na tradição pedagógica do Ocidente, esse conceito de Educação foi formulado e defendido poucas vezes.¹² Entre os que o expuseram com maior nitidez está Hegel, para o qual a educação do indivíduo consiste na conquista do que ele encontra diante de si, consiste em consumir sua natureza e dela se apropriar.¹³

A escola – como toda instituição – tem regras. Tais regras são impostas aos estudantes, professores, auxiliares e à comunidade, em função de objetivos diretos, como a preservação do patrimônio ou a ordem mínima que garanta seu funcionamento. Contudo, há outros objetivos, imperceptíveis à maioria dos que nela atuam, que pressupõe a rigorosa imposição de disciplina como, por exemplo, o não questionamento dos enunciados por parte dos estudantes. Assim, diante da ambiguidade que parece estar contida no termo disciplina, tem-se que recorrer a alguns autores na busca de sua conceituação.¹⁴

De acordo com a literatura consultada, a disciplina é uma forma de dominação e exercício de poder nos espaços sociais menores, cuja organização não é garantida, no cotidiano, pelas leis maiores. Assim impondo aos/às estudantes uma relação de docilidade e utilidade, caracterizando um dos principais focos de violência da escola, a qual se impõe sobre a personalidade e o desejo dos/as estudantes, buscando estabelecer uma ordem que permita o funcionamento do ensino – em moldes técnicos já há bastante tempo

¹⁰ SILVA, Joyce Mary; ASSIS, Simone Gonçalves. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 1-13, 2018. p. 10.

¹¹ TIBA, Içami. *Disciplina: limite na medida certa*. São Paulo: Gente, 2010. p. 140.

¹² XAVIER, Antônio Roberto. História e filosofia da educação: da paideia grega ao pragmatismo romano. *Revista Dialectus*, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 81-89, 2016. p. 82.

¹³ SILVA; SALLES, 2010, p. 9.

¹⁴ TIBA, 2010, p. 140.

questionados.¹⁵ Sendo assim, a disciplina tem como alvo o corpo humano, visando adestrá-lo, aprimorá-lo, torná-lo dócil, por meio de métodos de controle minucioso das operações do corpo, do estudo detalhado do tempo, do espaço e movimento para assegurar uma relação de docilidade-utilidade.¹⁶

Tiba divide o conceito de disciplina em quatro categorias, aproximando-as do termo adestramento: a) disciplina treinada – quando o disciplinador impõe ao disciplinado uma série de aprendizados pela lei do prêmio/castigo; b) disciplina adquirida – quando uma experiência própria anterior serve de professor/a ou mestre para ser, ou não, repetida visando a uma meta; c) disciplina aprendida – quando há uma relação de aprendizado entre disciplinador e disciplinado, o conteúdo desse aprendizado é a disciplina; d) disciplina absorvida – quando a admiração é um estímulo para que se passe a imitar o gesto de quem se observa.¹⁷ A imposição da disciplina, no entanto, nem sempre é a melhor forma de se solucionar um conflito, o qual, não raramente, requer que haja uma mediação.

Bárbara Silva Diniz e Danúbia Régia da Costa entendem que a mediação de conflitos se constitui procedimento no qual os participantes, com a assistência de uma pessoa imparcial – o mediador –, expõem as questões em disputa, visando desenvolver opções e considerar alternativas, até que se chegue a um acordo que seja mutuamente aceitável. A concepção de que a meta principal de tal processo seja somente o acordo, faz surgirem questões a respeito da possibilidade de tentativas de controle social e de abafamento de conflitos a qualquer custo. Isso porque, sendo o objetivo chegar a um acordo, quaisquer ações tendentes a isso poderiam ser aceitas.¹⁸

Tais conceitos têm um ponto em comum: há sempre a ação de um ser humano sobre outro – imposta ou não – visando mudar seu comportamento. Para Alba Zaluar, na instituição educacional isso ocorre porque, entre outras coisas, a escola é demandada como instrumento de disciplinarização, capaz de prestar assistência e limpar as ruas. Não entra em debate sua maior ou menor adequação à clientela, à transmissão dos conteúdos ou a outras tarefas sociais.¹⁹ Como se vê, a escola mais se parece com uma grande caixa de Skinner, a instaurar

¹⁵ FREIRE, Paulo; VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida; SCHMIDT, Leide M.; RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene A. de; KHOURI, Yvonne; D'ANTOLA, Arlette; NOFFS, Neide de Aquino; ABUD, Maria José Milharezi; D'ANTOLA, Sônia Aparecida Romeu Arlette (org.). *Disciplina na Escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2009. p. 41.

¹⁶ FREIRE; VIANNA; SCHMIDT; RIBAS; CARVALHO; KHOURI; D'ANTOLA; NOFFS; ABUD; D'ANTOLA, 2009, p. 42.

¹⁷ TIBA, 2010, p. 146.

¹⁸ DINIZ, Bárbara Silva; COSTA, Danúbia Régia da. A educação em direitos humanos e a mediação de conflitos. *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v. 4, n. 2, p. 11-22, 2016. p. 16.

¹⁹ ZALUAR, Alba. *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 2018. p. 74.

comportamentos através de métodos tradicionais de estímulo e resposta, com forte tendência para o uso (e, muitas vezes, até mesmo abuso) de estímulos negativos.

Ora, após a leitura dos diversos conceitos de disciplina, fica mais fácil compreender a origem da violência escolar. Ainda na visão de Zaluar, no sistema educacional, a contestação à autoridade tem como consequência a sua ineficiência e a rejeição da razão. O estudante é duplamente sacrificado, pois a sua exclusão é o resultado da violência feita contra a educação, o que lhe impossibilita interiorizar racionalmente valores morais, políticos, sociais e culturais que o tornariam livres; e novamente sacrificado porque, não apreendendo esses valores, torna-se excluído da associação humana livre, plural e democrática.²⁰

Considerando-se que os menores não têm que ser conhecedores da lei, entende-se que seu comportamento não pode ser entendido simplesmente como crime ou como ilícito. Para Miriam Abramovay, tal violência é a procura de um estilo, de supervalorização ostensiva, que parece caminhar em sentido oposto ao esperado. É necessário então frear, sem esperar aquela vertigem diante da qual a violência a que um professor pode lançar mão – ao punir um/a estudante, colocando-o para fora da sala de aula, por exemplo –, tem apenas pequeno efeito de contenção. Tal violência que as crianças e os/as adolescentes exercem é, muitas vezes (da mesma forma como ocorre em suas casas), decorre da violência que o meio exerce sobre eles/as.²¹

Silva e Assis entendem que o comportamento dos/as estudantes de periferia, que em diversas ocasiões se mostram como ameaças à sociedade e, em especial, para a escola e os/as professores/as, trata-se de uma reação às instituições sociais que, para eles/as, não têm legitimidade, nem conseguem lhes ofertar uma perspectiva de inserção social, apontando-lhes somente um horizonte turvo, inserido em um cotidiano de miséria moral e material.²² Assim, pode-se entender a violência escolar como resultante da influência que o meio social exerce sobre os/as estudantes, afetando sua autoestima, por meio de fatores como discriminação, exclusão, padrão de consumo, estresse entre outros. Diante disso, tem-se que a escola deve buscar a minimização das relações de poder entre os/as estudantes e, principalmente, entre os/as estudantes e todos/as os demais integrantes do sistema educacional. As relações de poder, cabe explicar, são estabelecidas quando um ou mais indivíduos, com base em um

²⁰ ZALUAR, 2018, p. 83.

²¹ ABRAMOVAY, Miriam. *Programa de prevenção à violência nas escolas*. São Paulo: Flacso Brasil, 2015. p. 9.

²² SILVA; ASSIS, 2018, p. 12.

elemento de que disponha (força física, armas etc.), obrigam outros/as pessoas a agirem conforme a sua vontade.

Falando apenas em termos utópicos, é preciso conferir ao ambiente escolar um maior caráter democrático. A escola deve ser apresentada aos educandos como instituição que existe para lhes ajudar a trilhar os caminhos do saber; e nunca como instituição preparada e regulamentada pelo Estado para lhes ministrar conteúdo educacional previamente configurado que, não raramente, desconsidera quaisquer mínimas nuances individuais. Abramovay também entende que tal nível de educação somente pode ser alcançado com o desenvolvimento de inúmeros trabalhos de cunho coletivo – inclusive, e muito especialmente, as avaliações –, havendo ainda o cuidado de não estratificar os/as estudantes (bem como não permitir que eles próprios se rotulem) conforme seu rendimento escolar. Claro que isso é tarefa árdua, em que somente podem alcançar êxito os gestores escolares que souberem diminuir os aspectos competitivos, amplamente incentivados nas sociedades modernas.²³

No Brasil, de acordo com as observações desenvolvidas por Ana Paula Araújo, estudantes, pais/mães e professores/as têm revelado crescente preocupação em decorrência das inúmeras manifestações de violência que ocorrem dentro de muitas instituições de ensino do país. Do mesmo modo, isso vem despertando um maior interesse por parte de políticos, gestores/as e educadores/as no que diz respeito aos métodos alternativos de solução de conflitos. Não por acaso, algumas escolas brasileiras têm adotado práticas restaurativas para mediar conflitos e, por conseguinte, prevenir a violência.²⁴ No entanto, conforme afirmam Diniz e Costa:

De modo geral, torna-se fundamental que haja a institucionalização de métodos de resolução pacífica de conflitos em todo o sistema escolar, influenciando a atuação de todos os atores da comunidade escolar. Isso porque, os adultos também possuem pouca preparação, habilidade ou disposição para lidar de maneira cooperativa diante dos conflitos. Se não há a institucionalização, não há consequências reais, porque não há efetiva transformação das relações sociais. Isso significa compreender que todos os processos decisórios e relacionais da escola são permeados pela lógica da mediação de conflitos, havendo ainda a compreensão de que muitos dos conflitos que envolvem tal instituição originam-se fora dela. Daí a importância do envolvimento de outros membros (corpo policial, religioso, associações comunitárias, entre outros) na comunidade escolar bem como a inserção da instituição na comunidade próxima.²⁵

²³ ABRAMOVAY, 2015, p. 9.

²⁴ ARAÚJO, Ana Paula. Justiça restaurativa na escola: estado do conhecimento. *Revista Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 76-90, 2013. p. 77.

²⁵ DINIZ; COSTA, 2016, p. 17.

Em complemento a essa linha de pensamento, Diana Elizabette Lima do Amaral e Jeannette Filomeno Pouchain Ramos afirmam que, não raramente, o ambiente escolar está fundamentado em um tipo de sociedade excludente, o que afeta diretamente os/as jovens nela inseridos. Porém, os comportamentos e os valores da juventude mudaram, tornando muito mais difíceis o relacionamento e a aprendizagem em sala de aula. Em face de tais transformações de identidade, o cenário escolar tornou-se mais propício às divergências e aos enfrentamentos, movido por sentimentos de falta de solidariedade, falta de consciência, medo e insegurança, sendo que o clima educativo ideal deveria gerar satisfação a todos os envolvidos.²⁶

No entanto, a violência é algo complexo, difícil de ser definido. Um xingamento; um soco; um tiro; a guerra; o tráfico de drogas; a condução irresponsável de um veículo – tudo isso se configura violência explícita. Porém, há ainda as formas implícitas de violência, como o preconceito, o machismo, a indiferença e o abandono. A prisão injusta é também violência; assim como impedir a livre expressão ou a aplicação de preços abusivos a produtos essenciais. Então, pode-se concluir que toda forma de violência gera perdas (em maior ou menor grau), as quais podem ser também entendidas como violações aos direitos humanos: direito à vida; à integridade física; à liberdade de ir e vir; à liberdade de expressão; entre outros.²⁷

Conforme a visão de Eliana Lara e Maria Mercê Moliani, em geral, a escola apresenta os reflexos da violência presente na sociedade. Há a disputa, pouco visível, entre o/a estudante (entendido/a, a princípio, como alguém desprovido e ávido por conhecimento) e o/a professor/a (entendido/a, de início, como alguém dotado de amplo saber). Além da quase natural disputa por reafirmação de espaços, há ainda a disputa entre os/as estudantes em função do conhecimento, pois, ao mostrar de modo explícito que sabe algo, um/a estudante pode estar também expondo que o/a outro/a não sabe e, ainda, sem haver a intervenção dos/as profissionais da escola, resulte em mais violência.²⁸

Não raramente, a cultura vigente nas escolas trata os conflitos internos da mesma forma com que os conflitos são tratados pela ordem retributiva no Direito Penal, em que a preocupação maior parece ser a identificação de um culpado e o estabelecimento de punições. E isso, obviamente, não surte os efeitos positivos esperados. Então, o que fazer? Tentando

²⁶ AMARAL, Diana Elizabette Lima do; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. Mediação de conflitos no ambiente escolar para promover a cultura de paz. *Revista Conhecer: debate entre o público e o privado*, Fortaleza, v. 8, n. 21, p. 24-44, 2018. p. 25.

²⁷ PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 162.

²⁸ LARA, Eliana; MOLIANI, Maria Mercê. *As práticas restaurativas: uma alternativa para a resolução de conflitos entre alunos na escola*. Paraná: UFGP, 2016. p. 15.

resolver essa complexa equação, Antônio Osório Nunes sugere as práticas restaurativas no contexto escolar, enfatizando a mediação e os círculos restaurativos – reuniões em que se buscam a solução pacífica dos conflitos. Mesmo porque, há que se considerar que as escolas dispõem de um quadro de profissionais (professores, pedagogos, coordenadores) que facilitam a aplicação dos ideais de justiça restaurativa (onde a ideia central é a eliminação do conflito, sem a preocupação em apontar culpados ou estabelecer punições). Então, a escola tem o dever de tentar promover a mediação dos conflitos, pois a escola – por seu papel de propagadora do saber – é, por excelência, a mediadora natural entre a postura humanista e a barbárie.²⁹

Nos dias atuais, marcados pela escalada da violência urbana e do radicalismo ideológico, tornou-se comum as pessoas adotarem chavões do tipo bandido bom é bandido morto, numa torpe alusão à antiguidade, quando ainda vigorava o Código de Hamurabi (olho por olho, dente por dente; mãos por mãos, vidas por vidas...). Parte do argumento de sustentação dessas ideias está fincada no entendimento – simplório – de que não é justo que as pessoas entendidas como sendo de bem (honestas e trabalhadoras) sejam vítimas das pessoas ditas do mal (em tese, os criminosos). Porém, o mundo não é tão límpido assim. Entre o preto e o branco há todas as outras variações de cores. É fundamental não se esquecer que os entendimentos sobre o que é certo e sobre o que é errado mudam constantemente – conforme o tempo, o lugar e o interesse.

Como se vê, crime também se constitui um termo volátil. Daí o perigo em se sair às ruas exigindo punições severas. Em quase toda a Europa, não ser católico já foi crime (a pena para isso era a morte). Nos Estados Unidos já foi crime vender bebida alcoólica. No Brasil, já foi crime tocar violão ou jogar capoeira. Na África e no Oriente Médio ainda há países onde, se a mulher for estuprada, quem é condenada à morte é ela.³⁰ Esses exemplos revelam o quanto as leis, em geral, ainda estão longe de serem o único e confiável norte regulador de uma sociedade. Esses exemplos também mostram que tudo que é rotulado como crime hoje será ainda crime amanhã. No entanto, não se quer afirmar, com esse raciocínio, que todos os erros e crimes devam ser tolerados e/ou perdoados. De modo algum. O que se busca, por meio dos ideais de justiça retributiva, é dosar os anseios por punição e vingança, de modo a evitar que o castigo aplicado seja maior que o próprio crime.

Nos últimos anos, os ideais de justiça restaurativa têm sido utilizados em um número crescente de escolas, norteados o caráter interdisciplinar e em face de sua técnica de soluções

²⁹ NUNES, Antônio Osório. *Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 34.

³⁰ NUNES, 2011, p. 34.

de conflitos que auxiliam na prevenção e diminuição de ações violentas entre estudantes. Dessa forma, a prática depende da boa-vontade e perseverança de se fazer valer a comunicação não-violenta entre todos/as que dela desejarem se utilizar, podendo trazer benefícios incalculáveis as instituições de ensino e aos pertencentes a ela. A justiça restaurativa também parte da premissa de que as convivências podem ser recuperadas tendo como base os valores de inclusão, pertença, solidariedade e escuta ativa. A justiça restaurativa tem demonstrado ser um campo fértil para a instalação de uma perspectiva nas relações, guiado pela reciprocidade, compromisso e corresponsabilidade manifestando-se na prevenção da violência e diminuição dos riscos de vulnerabilidade penal de jovens, obtendo novas formas de convivência.³¹

Em resumo, Nunes defende que o trabalho com as práticas restaurativas propicia importantes momentos de diálogo, por meio da escuta das ideias e da tentativa de compreensão dos sentimentos do outro. Ademais, Nunes entende que se deve sempre ter em mente que, nos círculos de construção da paz, o diálogo tende a ocorrer na medida em que todos os participantes tiverem a chance de se expressarem e de se sentirem satisfeitos por terem sido, verdadeiramente, escutados e compreendidos no que tange às suas necessidades atuais, em relação ao fato ocorrido e suas consequências.³² Quanto a isso, acredita-se que as técnicas aqui mencionadas, as quais dão sustentação aos ideais de cultura de paz nas escolas, podem ser facilmente difundidas no meio educacional, por meio do Ensino Religioso, que é o componente curricular que apresenta aos/às estudantes, de modo mais direto, as bases éticas e morais que lhes fornecem o arcabouço que guiará suas ações, não somente na escola, mas em todos os demais ambientes sociais.

Sobre isso, entende-se que a sociedade brasileira é marcada pela complexidade e fluidez dos tempos modernos, cenário que colabora para a construção identitária plural de indivíduos, marcada pelas diferenças de gênero, hábitos, língua e religião, presentes no contexto escolar. A religião no contexto escolar se faz presente por meio de diferentes maneiras, até mesmo mediante a religiosidade individual do docente. Em muitos casos, a religião, de caráter institucional, apresenta categorias de pensamento e de julgamento, indica maneiras de ação e uma única verdade – absoluta e inquestionável –, que se situa além do plano material, natural, concreto e finito.³³

³¹ NUNES, 2011, p. 34.

³² NUNES, 2011, p. 35.

³³ PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; CATARINO, Elisângela Maura; SANTANA, Maria Luzia da Silva; TEIXEIRA, Filomena. A Tríade Religiosidade, Gênero e Direitos Humanos: diálogo com professoras membros

Esse tipo de reflexão faz com que os/as educadores/as pensem em como se pode intervir nos enfrentamentos interpessoais entre os/as estudantes e como cultivar uma cultura de paz na Escola. Em consequência, questiona-se: como possibilitar uma transformação no trato da violência entre estudantes atualmente? Violência essa que é física, verbal, psicológica ou social, exigindo nova postura dos indivíduos envolvidos, os quais devem ser capazes de assumir inteiramente a responsabilidade por atos violentos e conflituosos. Para tanto, faz-se necessário que a justiça restaurativa possibilite aos/às envolvidos/as discussões, autonomia e seu relacionamento com a ética e os valores que se quer difundir na sociedade.

Na visão de Cezar Bueno de Lima e Elston Américo Junior, a aplicação das práticas restaurativas nas escolas é uma tentativa de se minimizar ou, ao menos, de sanar completamente os inúmeros conflitos que marcam o cotidiano dessas instituições. O intuito é tentar mudar o paradigma predominante, muito semelhante ao paradigma ainda vigente no Direito Penal, em que, diante das ilicitudes, a preocupação e os esforços voltados à aplicação de punições são quase sempre, maiores que a busca de soluções para o problema em si. Dessa forma, com base na literatura consultada, serão debatidas aqui algumas formas de se promover a aplicação das práticas restaurativas no ambiente escolar.³⁴

Conforme o entendimento de Marshall Rosenberg, o ser humano é naturalmente compassivo, por essa razão o mencionado autor afirma que a comunicação não violenta (ou comunicação compassiva) é a linguagem do coração, ou mesmo a linguagem da compaixão.³⁵ Ainda de acordo com Rosenberg, é na forma como falamos e ouvimos os outros que reside à chave para o problema das desavenças e discórdias (conflitos). Em sentido poético, as palavras podem desenvolver a função de chaves ou de paredes, na medida em que servem para aproximar ou para afastar os demais.³⁶

Rosenberg também entende que isso, no entanto, não se constitui um problema que se perceba tão facilmente. Muitas pessoas passam toda a vida se comunicando de forma desconsiderada ou até mesmo violenta, sem que percebam isso. Acabam, por conseguinte, não estabelecendo relações significativas e íntimas, atribuindo a essa forma de violência uma visão de normalidade. Porém, como resultante desse tipo de erro de comunicação, podem

da Congregação Cristã do Brasil (CCB). *Revista Religare*, João Pessoa, v. 15, n. 2, p. 670-686, 2018. p. 671-672.

³⁴ LIMA, Cezar Bueno de; AMÉRICO JUNIOR, Elston. Educar para a paz: práticas restaurativas na resolução de conflitos escolares. *Revista de Movimento e Educação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 195-224, 2015. p. 196.

³⁵ ROSENBERG, Marshall. *Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. 3. ed. São Paulo: Ágora, 2006. p. 19.

³⁶ ROSENBERG, 2006, 20.

surgir camadas internas de ressentimento, de raiva e de frustração, visto que a pessoa nunca se sente realmente parte de algo enriquecedor.³⁷

No entanto, Fernando Savater lembra que o maior bem humano é a liberdade. Um princípio básico da vida boa é tratar as pessoas como pessoas livres.³⁸ A condição que permite exigir que cada humano seja tratado como semelhantes aos outros chama-se dignidade. É a dignidade humana que torna todos semelhantes entre si, porque atesta que cada um é único e tem os mesmos direitos ao reconhecimento social. Porém, não raramente a experiência da vida revela a realidade do sofrimento. Levar o outro a sério colocando-se em seu lugar consiste não apenas em reconhecer sua dignidade de semelhante, como também em solidarizar-se com suas dores. Disso nasce a ideia de ética do cuidado – que, em termos simples, trata-se da ética voltada à preocupação com o bem-estar das outras pessoas.

E o que faz a escola diante da ética do cuidado? Para Francisco Edileudo Nobre e Silvano Sulzart, a escola tem como papel social a tarefa de, principalmente, encaminhar ações por meio de processos educativos que venham despertar o compromisso social dos indivíduos, das entidades e dos grupos sociais, objetivando fazer uma só aliança, capaz de promover mudanças e transformações no cumprimento do dever educacional, da preparação e formação de estudantes que sejam cidadãos portadores de nova visão de mundo, por meio da criticidade e da participação. No plano social, é ato pedagógico desvelar as contradições existentes, evidenciá-las com vista à sua superação. A escola, como entidade socializadora, tem hoje a responsabilidade e uma participação fundamental na formação do caráter dos indivíduos que estão sob a sua administração formal. Diferentemente da educação tribal, onde todos tinham o dever e participação desde a formação do caráter das crianças até a preparação para a vida.³⁹

Diante do que fora aqui abordado, em que se debateu a questão da mediação de conflitos na escola, passa-se agora, no próximo subtópico, a descrever a formação dos chamados círculos de paz, com base na comunicação não violenta, destacando sua importância como técnica de promover a mediação de conflitos e, por conseguinte, ajudar a minimizar os níveis de violência na escola.

³⁷ ROSENBERG, 2006, 21.

³⁸ SAVATER, Fernando. *Ética para meu filho*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016. p. 153.

³⁹ NOBRE, Francisco Edileudo; SULZART, Silvano. O papel social da escola. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, v. 3, n. 8, p. 103-115, 2018. p. 106-107.

1.3 Círculos de paz e comunicação não violenta

A mediação das práticas restaurativas deve ser feita por meio de reuniões de reconciliação, com os envolvidos presentes e em posição de igualdade. Nunes sugere que sejam realizadas no mínimo três reuniões, nas quais haverá mediador, o infrator, a vítima e demais convidados. A atitude do facilitador de círculo restaurativo é de um facilitador, que faz com que cada pessoa fale e seja ouvida – com respeito –, esclarecendo dúvidas acerca do projeto e das possibilidades de solução para os conflitos. Obviamente que, para que o círculo de construção da paz alcance êxito, o facilitador deve possuir diversas características, tais como: paciência; humildade; escuta atenta e profunda; aceitação de que todos merecem respeito; disposição para lidar com a incerteza; habilidade para compartilhar responsabilidade.⁴⁰

Segundo o entendimento de Amaral e Ramos, a mediação escolar constitui processo voluntário e confidencial, no qual surge a figura de uma terceira pessoa (o mediador), dotado de características de imparcialidade e sociabilidade, que procura, pela via do diálogo, ajudar os/as estudantes envolvidos/as no conflito a alcançarem uma solução reciprocamente aceitável diante do problema. Contudo, acredita-se que o conflito compreende determinada resistência de interesses, podendo ser irremediável; mas, por meio da intervenção, pode ser totalmente solucionado, antecipado ou diminuído.⁴¹

A base da mediação é o diálogo, o qual é a essência mecânica da evolução do conhecimento, constituído por tese, antítese, síntese. No entanto, para Nunes é importante ter em mente que essas mediações – na forma de círculos restaurativos – devem motivar a participação, o respeito, o pertencimento, a responsabilidade, a honestidade, a humildade, a interconexão, o empoderamento e, claro, a solidariedade. No entanto, a formalidade deve ser evitada no momento de organização desses círculos. Contudo, é preciso que haja uma equipe disponível, bem como um local específico e, claro, a autorização dos pais e responsáveis.⁴²

Desse modo, Rosenberg apresenta quatro ações que, em seu entendimento, dão sustentação à comunicação não violenta, quais sejam: a) observação; b) sentimento; c) necessidades; d) pedidos. No tocante à observação, esse autor entende que é preciso ser capaz de articular uma observação sem fazer emitir julgamento, simplesmente dizendo o que nos agrada, ou não, naquilo que as pessoas estão fazendo, por meio da distinção entre observação

⁴⁰ NUNES, 2011, p. 31.

⁴¹ AMARAL; RAMOS, 2018, p. 31.

⁴² NUNES, 2011, p. 32.

e juízo de valor.⁴³ Isso porque, a comunicação não violenta ajuda a ligar as pessoas, umas às outras, positivamente, permitindo que floresça a compaixão natural. A comunicação não violenta guia as pessoas no processo de reformular a maneira pela qual se expressam e escuta o outro, mediante a concentração em quatro áreas: o que se observa; o que se sente; o que se necessita; e, por fim, o que se pede para enriquecer a vida. Aqui, a palavra-chave é empatia, que se constitui a capacidade de tentar compreender emocionalmente o sentimento ou a reação da outra pessoa, imaginando-se nas mesmas circunstâncias.⁴⁴

No mesmo sentido se dá o entendimento de Amaral e Ramos, os quais acreditam que a interposição em conflitos busca, como resultado, a promoção da boa convivência escolar, permeando as relações interpessoais pela via do diálogo e da negociação na tomada de decisões. Tal método vem ganhando força nas escolas por se constituir opção democrática para minimizar as muitas situações que decorrem da violência no ambiente escolar.⁴⁵

Em outros termos, entende-se que comunicação não violenta substitui os antigos padrões humanos de defesa retirada ou ataque em prol de julgamento crítico, fazendo com que se comece a perceber a nós mesmos e aos outros, bem como as nossas intenções e relacionamentos, sob nova perspectiva. Resistência, postura defensiva e reações violentas são minimizadas. Quando uma pessoa se concentra na clarificação do que está sendo observado, sentido e necessitado, ao invés de focar no diagnóstico e julgamento, ela descobre a profundidade da própria compaixão. Através dessa ênfase na escuta profunda para nós mesmos e para os outros, a comunicação não violenta motiva o respeito, a atenção e a empatia.⁴⁶

Ainda conforme o entendimento de Rosenberg, o conceito de comunicação não violenta está fundamentado em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem as habilidades humanas para todos se percebam humanos, mesmo sob difíceis condições. Esse ideal não contém nada de novo; tudo o que foi integrado à ideia de comunicação não violenta é conhecido há séculos. A intenção é lembrar de que, na condição de seres humanos, fomos levados a nos relacionar uns com os outros e a nos ajudar a viver de modo a manifestar concretamente esse conhecimento.⁴⁷

⁴³ ROSENBERG, 2006, 23.

⁴⁴ ROSENBERG, 2006, 24.

⁴⁵ AMARAL; RAMOS, 2018, p. 32.

⁴⁶ MARTINOT, Annegret F.; FIEDLER, Augusto José. A importância da *comunicação não violenta* na realização do processo de autoconhecimento. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 11, n. 1, p. 58-77, 2016. p. 60.

⁴⁷ ROSENBERG, 2006, p. 25.

Nesse sentido, entende-se que as práticas dos processos circulares decorrem da justiça restaurativa, como abordagem nova e alternativa para promoção da cultura de paz, podendo ser aplicada em qualquer contexto social. Tal estudo analisa a prática dos círculos de diálogo, uma das técnicas preventivas de conflitos, por meio da visão de autores tais como, Kay Pranis⁴⁸ e Howard Zehr,⁴⁹ acerca dos avanços dessas ferramentas como agentes transformadores para a paz. A busca se dá com a realização dos círculos de diálogo, para que se possa criar espaço seguro no ambiente escolar, restaurando o diálogo fundamentado na comunicação não violenta, empoderando as partes na resolução de conflitos. Sendo assim, explica as conquistas e dificuldades na implementação dessa ferramenta emancipatória na construção de relacionamentos, tomada de decisão e organização da comunicação em grupo, visto que a ideia é incluir esta técnica preventiva como prática comum nos contextos escolares.

De acordo com Amaral e Ramos, antes de se iniciar o processo de conciliação no ambiente escolar, faz-se necessário desenvolver um diagnóstico para entender a dimensão da violência e as formas viáveis para solucioná-la. Não obstante, também se revela fundamental ter bem definidos os objetivos da proposta, de modo a saber como iniciar tal processo e quando haverá resultado. Porém, mesmo com todo o planejamento da proposta, a mediação somente poderá ser inserida no contexto escolar se esta for reconhecida como parte integrante de uma política pública e um projeto político-pedagógico da instituição.⁵⁰

No mesmo sentido, e também tentando resolver a complexa equação entre violência e educação, Nunes sugere as práticas restaurativas no contexto escolar, enfatizando a mediação e os círculos restaurativos. Mesmo porque, há que se considerar que as escolas dispõem de um quadro de profissionais que facilitam a aplicação dos ideais de justiça restaurativa – educadores, pedagogos, coordenadores, psicólogos. Então, a escola tem o dever de tentar promover a mediação dos conflitos, pois a escola por seu papel de propagadora do saber é, por excelência, a mediadora natural entre a postura humanista e a barbárie.⁵¹

De acordo com Kay Pranis, os relatos das práticas em círculos têm origem nas raízes dos povos nativos do mundo e, de modo especial, os círculos de diálogo, desenvolvidos pelos indígenas da América do Norte, servindo de fonte de sabedoria para as culturas ocidentais

⁴⁸ PRANIS, Kay. *Processos circulares*. São Paulo: Palas Athena, 2010.

⁴⁹ ZEHR, Howard. *Trocando as lentes: justiça restaurativa para o nosso tempo*. São Paulo: Palas Athena, 2008.

⁵⁰ AMARAL; RAMOS, 2018, p. 33.

⁵¹ NUNES, 2011, p. 30.

modernas.⁵² A teoria dos processos circulares para construção de paz surge a partir da noção de criação de possibilidades para um entendimento mútuo, no qual seja priorizada a liberdade de expressão, despertando aspirações profundas e com foco no que se concebe como sendo valores fundamentais.⁵³

Com base nessa mesma linha de raciocínio, Howard Zehr acredita que, quando uma pessoa prejudica alguém, ela tem a obrigação de reconhecer o que fez, bem como de corrigir o erro – a isso também se chama justiça. Corrigir é um ato central para a ideia de justiça. Pela lente retributiva, a punição é uma forma de dizer ao ofensor: – Não cometa ofensas, pois elas são contra a lei. Aqueles que fazem o mal devem sofrer. No entanto, pela lente restaurativa, busca-se dizer ao ofensor: – Não cometa isso novamente, pois isso prejudica outras pessoas. E aqueles que prejudicam os outros têm que corrigir seus erros.⁵⁴ Mas como fazer isso, considerando-se que, para ter real valor e efeito, essa mensagem deve ser passada ao ofensor, sem que haja a intenção de forçá-lo a aceitar tal premissa? É o que se tentará responder, por meio do debate a respeito do exemplo prático, contido nos chamados círculos de construção de paz, tomando as escolas como objetos de estudo para a aplicação desse método inovador.⁵⁵

Nesse sentido, Pranis também compreende que o desenvolvimento de empatia requer: a) retorno constante (e dado de forma respeitosa) sobre como nossas ações estão afetando os outros; b) relacionamento nos quais somos valorizados e nosso valor é reconhecido; c) experiências de ter recebido a simpatia dos outros em situações de sofrimento.⁵⁶ Porém, Pranis acredita que valores como a empatia, a esperança, a tolerância, a amizade, dentre outros, também poderão estar presentes, afinal, as diretrizes não são limites rígidos, mas são lembretes de reforço das expectativas de comportamento de todos dentro do círculo. Elas não são impostas aos participantes, mas adotadas por consenso do círculo. Os processos restaurativos permitem a todos ganhar voz para contar sua história e tomar decisões. Dessa forma, tem-se que a função essencial do facilitador será ajudar no diálogo, indagando das partes se estas compreenderam o que ouviram.⁵⁷

Com isso, o facilitador ajuda a repetir as perguntas e depois as pessoas vão por elas mesmas repetindo as questões. Nesse sentido, torna-se fundamental que o facilitador concentre o foco nas necessidades das pessoas, para manter a comunicação de modo isento e

⁵² PRANIS, 2010, p. 19.

⁵³ PRANIS, 2010, p. 25.

⁵⁴ ZEHR, 2008, p. 18.

⁵⁵ ZEHR, 2008, p. 18.

⁵⁶ PRANIS, 2010, p. 19.

⁵⁷ PRANIS, 2010, p. 20.

sem julgamentos. Essas necessidades podem ser as mais diversas, dependendo de cada caso. Não raramente, são necessidades de compreensão, respeito, segurança, proteção, privacidade, empatia, lazer, pertencimento e liberdade.⁵⁸

Obviamente que, para que o círculo de construção da paz alcance êxito, o facilitador deve possuir diversas características, tais como: paciência; humildade; escuta atenta e profunda; aceitação de que todos merecem respeito; disposição para lidar com a incerteza; habilidade para compartilhar responsabilidade. A base da mediação é o diálogo. Nesse sentido, Pranis entende que é de máxima importância que todos se sentem em círculo. Este arranjo permite que todos se enxerguem e prestem contas, assumindo suas responsabilidades um para com o outro, frente a frente. Um círculo enfatiza a ideia de igualdade e conectividade.⁵⁹

No entanto, para Nunes é importante ter em mente que essas mediações na forma de círculos restaurativos devem motivar a participação, o respeito, o pertencimento, a responsabilidade, a honestidade, a humildade, a interconexão, o empoderamento e, claro, a solidariedade. No entanto, a formalidade deve ser evitada no momento de organização desses círculos. Contudo, é preciso que haja uma equipe disponível, bem como um local específico e, claro, a autorização dos pais e responsáveis. Assim, cabe aqui ressaltar que, em uma instituição educacional, o alicerce da estrutura do círculo de construção da paz é constituído por dois componentes básicos: a) valores que nutrem bons relacionamentos; b) ensinamentos-chave comuns à comunidade escolar. Juntos, valores que apoiam relacionamentos e ensinamentos éticos criam uma base forte para diálogos desafiadores.⁶⁰

Dessa forma, os valores e os ensinamentos éticos fazem surgir um ambiente que pode minimizar – ou mesmo eliminar – a raiva, a frustração, a alegria, a dor, a verdade, o conflito, diferentes visões de mundo, sentimentos intensos, o silêncio e o paradoxo. Ademais, o ambiente escolar, quando mediado pelo diálogo, potencializa inúmeras ações, tais como: o trabalho conjunto; a relação professor-aluno fundamentada no respeito, afeto e escuta; fortalece a participação dos pais/responsáveis no cotidiano escolar; ressignifica valores éticos, bem como intensifica os sentimentos de justiça e de solidariedade; resultando ainda em qualificação profissional, ao propiciar práticas diárias para a concretização pacífica dos conflitos por meio da restauração das relações sociais.⁶¹

⁵⁸ PRANIS, 2010, p. 25.

⁵⁹ PRANIS, 2010, p. 25.

⁶⁰ NUNES, 2011, p. 33.

⁶¹ BALAGUER, Gabriela. As práticas restaurativas e suas possibilidades na escola: primeiras aproximações.

Em suma, Nunes defende que o trabalho com as práticas restaurativas propicia momentos de diálogo, por meio da escuta das ideias e da tentativa de compreensão dos sentimentos do outro. Para tanto, é preciso convidar a todos a se envolverem – democraticamente – na resolução dos conflitos comuns ao ambiente escolar, por motivos inerentes a cada um dos envolvidos. Desse modo, vivencia-se a oportunidade de verificar que há alternativas de solução dos desentendimentos por outras vias – diferentes daquelas habitualmente utilizadas –, como a busca pela disputa que termina em agressão ou em maior distanciamento das pessoas.⁶²

Não raramente as escolas reproduzem, em seus interiores, as relações sociais da mesma forma como ocorre na sociedade em geral. Embora haja sempre algumas especificidades das escolas, é possível perceber atos comuns dentro e fora das instituições de ensino: questões como romances, amizades, relações de poder e conflitos são comuns nas escolas, assim como nos demais ambientes sociais. Algumas destas relações se iniciam nas instituições e outras são reflexos da vida fora do âmbito escolar. Na busca de soluções de tais conflitos, é comum que os profissionais envolvidos acabem reproduzindo os moldes comuns ao Direito Penal, em que maior importância é dada à identificação de culpados e à aplicação de penalidades.

No entanto, conforme se verificou por meio da literatura consultada, esse paradigma já apresenta claros indícios de esgotamento, não mais servindo aos ideais humanistas que hoje se pretende estender à toda a sociedade. Sendo assim, uma das formas para se tratar os conflitos sob essa nova ótica é o uso de práticas relacionadas à justiça restaurativa, visando o desenvolvimento de uma cultura de paz nas escolas, por meio dos chamados círculos de construção da paz, nos quais se tenta desenvolver relações proativas, baseadas nos ideais de comunicação não violenta. Para tanto, é preciso convidar a todos a se envolverem democraticamente na resolução dos conflitos comuns ao ambiente escolar, por motivos inerentes a cada um dos envolvidos.

Desse modo, vivencia-se a oportunidade de verificar que há alternativas de solução dos desentendimentos por outras vias diferentes daquelas habitualmente utilizadas, como a busca pela disputa que termina em agressão ou em maior distanciamento das pessoas. Nos círculos de construção da paz, o objetivo maior da comunicação não violenta é orientar o ser humano, levando-o a redefinir as maneiras com que se expressam e ouvem os outros. No

Revista Subjetividades, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 266-275, 2014. p. 269.

⁶² NUNES, 2011, p. 34.

entanto, para que alcance êxito, o círculo de construção da paz não deve ter, entre seus objetivos, descobrir culpados ou investigar como ocorreram os fatos, muito menos deve estar interessado em descobrir as causas ou as consequências do problema em questão. O mais importante a ser buscado é sempre encontrar caminhos que possibilitem restaurar as relações rompidas.

Considerando que toda instituição educacional busca contribuir para a formação de estudantes críticos/as, éticos/as e autônomos/as, entende-se que, em uma sala de aula, quando a justiça ocorre a partir somente da vontade do professor, desconsiderando-se a opinião dos demais, isso faz parecer as sociedades nas quais os juízes editam penas contra atos que não são condenados pelo sentimento público. Assim sendo, percebe-se a importância do fazer-se neutro ao participar do processo de mediação, compreendendo que o conflito pertence aos/às envolvidos/as e, dessa forma, deve ser aberto espaço para que os/as mesmos/as tenham a chance de refletir e deliberar acerca das opções que lhes pareçam cabíveis ou não.⁶³

Dessa forma, faz-se necessário entender que o importante é determinar o fato, sem críticas e julgamentos. Porém, há que se entender, de início, que uma cultura de paz se constitui um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida fundamentos no respeito à vida, na promoção e na prática da não-violência, por meio da educação, do diálogo e da cooperação; bem como no pleno respeito aos princípios da dignidade humana. Dessa forma, ao invés de serem habituais e automáticas reações, as palavras tornam-se respostas conscientes baseadas firmemente na consciência do que se está percebendo, sentindo e desejando.

Sendo assim, todos são induzidos a se expressarem com honestidade e clareza, enquanto dão aos outros uma atenção respeitosa e empática. Com isso, a comunicação não violenta treina para que se aprenda a observar cuidadosamente, bem como para que todos sejam capazes de especificar comportamentos e condições que os afetam. Em se tratando de sua aplicação prática, um dos principais pontos positivos dos círculos de construção da paz, baseados na ideia de comunicação não violenta, é que o uso da comunicação não violenta não exige que as pessoas com as quais se está comunicando sejam conhecedores da comunicação não violenta, ou mesmo que estejam motivadas a se relacionarem compassivamente. Se nós estamos dentro do princípio da comunicação não violenta, motivados somente para dar e receber compassivamente, fazendo qualquer todo o possível para deixar que os outros saibam

⁶³ RAAB, Yeda Strada; DIAS, Camila Santos. Mediação de conflitos na escola: possibilidades para o desenvolvimento moral? *Revista Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v. 25, n. 49, p. 357-373, 2015. p. 362.

desse único motivo, eles certamente irão aderir ao processo e, eventualmente, seremos capazes de responder compassivamente aos outros. No entanto, não se está dizendo que isso sempre acontece rapidamente.

Contudo, para Rosenberg não restam dúvidas de que a compaixão inevitavelmente floresce quando se está certo dos princípios e processos da comunicação não violenta. Aprende-se, assim, a identificar e articular com clareza o que se está querendo de fato em determinada situação.⁶⁴ A forma é simples, porém transformadora. Frente ao exposto entende-se que a estruturação de círculos de construção da paz se apresenta como método alternativo, capaz de minimizar e/ou resolver os conflitos. Quando aplicado em uma escola, tais círculos podem alcançar êxito, especialmente porque a escola já possui os requisitos mínimos para tal: profissionais capacitados e ampla experiência no emprego do diálogo. A questão, dessa forma, resume-se a controlar esse diálogo, de forma a motivar as posturas de comunicação positivas, para que se possa promover um debate saudável, no qual as pessoas envolvidas estejam interessadas em se harmonizar, umas com as outras.

Nesse sentido, entende-se que o saber religioso produz valores morais e identitários que oferecem elementos para a elaboração de ideias e representações sociais que possibilitam compreender o mundo por meio do conhecimento religioso. A cultura de paz é uma proposta para que as relações humanas sejam entremeadas pelo diálogo, pela tolerância, pela consciência da diversidade dos seres humanos e de suas culturas. A valorização da diferença, da identidade dos sujeitos, é um passo importante para a promoção de uma educação para a paz. O direito à identidade é aspecto essencial na educação para a paz; uma cultura e sociedade de paz somente serão possíveis a partir do reconhecimento e integração das diferentes culturas que a conformam. Por isso, hoje, reforça-se a reivindicação da diferença e a valorização da diferença no sentido cultural e étnico para o enriquecimento da humanidade.⁶⁵

Frente ao exposto, após apresentar algumas formas alternativas de se tratar a questão da violência escolar por meio da mediação de conflitos, discutindo também conceitos inerentes à justiça restaurativa, bem como abordando as técnicas empregadas nos círculos de paz, em que se destacou a importância da comunicação não violenta, passa-se agora, no segundo capítulo, a falar sobre o Ensino Religioso na mediação de conflitos.

⁶⁴ ROSENBERG, 2006, 28.

⁶⁵ PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; CATARINO, Elisângela Maura; QUADROS, Eduardo Gusmão de. Violência Escolar e Paz numa perspectiva Subjetiva: um estudo a partir da vivência e religiosidade de alunos do último ano do Ensino Fundamental. *Id onLine, Revista de Psicologia*, Jaboaão dos Guararapes, v. 11, n. 36, p. 327-342, 2017. p. 334-335.

2 O ENSINO RELIGIOSO NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Neste segundo capítulo, também desenvolvido a partir de pesquisa de caráter bibliográfico, tem-se por objetivo debater a utilidade e a eficácia do componente curricular Ensino Religioso na mediação de conflitos. Para tanto, iniciará apresentando alguns dos principais conceitos acerca do que venham a ser a justiça restaurativa e a cultura de paz. Feito isto, tratará acerca das formas possíveis de se promover círculos restaurativos por meio do conhecimento específico do componente curricular Ensino Religioso.

2.1 Justiça restaurativa na escola

Comumente, quando a sociedade identifica um infrator da legislação, a justiça retributiva age para devolver o mal causado pelo indivíduo ao Estado de Direito, imputando formas punitivas. Trata-se de tipo negativo de reparação, no qual o mal cometido é comparado ao mal sofrido, com pouca ou nenhuma consequência para o sistema de valor da sociedade. Isso ocorre porque o modelo retributivo centraliza todas as formas de infrações, sendo públicas ou privadas, tomando como base a ideia de que toda infração é uma agressão ao Estado soberano, e este, em decorrência, retribui o mal causado com punições e restrição à liberdade, visando o sofrimento do ator infracional.⁶⁶

Por sua vez, a justiça restaurativa apresenta modelo judicial de conduta para os infratores, por meio do qual busca-se a ressocialização harmoniosa dos indivíduos que, por vários motivos, entraram em conflito. Esse modelo restaurativo representa outra forma de tratamento, inverso àquele dado pelo modelo retributivo. A diferença se baseia na forma concebida por punição, defendida pela justiça retributiva, na qual acredita que dessa forma o indivíduo não cometerá mais violações. Na justiça restaurativa o objetivo é diminuir o círculo vicioso da violência, alimentado por retaliações punitivas no modelo retributivo, o que se faz por meio do diálogo, estimulando a reconciliação dos sentimentos, além de tentar compreender as causas das infrações.⁶⁷

No entendimento de Guilherme Augusto Martins Santos, quanto mais se analisa o tema da justiça restaurativa, mais se percebe a necessidade de mudar paradigmas em relação

⁶⁶ SCURO NETO, Pedro. *Manual de sociologia geral e jurídica: lógica e método do direito, problemas sociais, comportamento criminoso, controle social*. São Paulo: Saraiva, 2019. p. 39.

⁶⁷ PINTO, Renato Sócrates Gomes. A construção da justiça restaurativa no Brasil – o impacto da justiça criminal. *Revista Paradigma*, São Paulo, v. 14, n. 18, p. 215-235, 2009. p. 228. [online].

aos conflitos escolares, principalmente no que tange à dificuldade de superar a visão punitiva relacionada aos atos danosos. Em função disso, a justiça restaurativa vem sendo adotada como prática já há alguns anos, mas de forma lenta. O processo restaurativo é complementar, não excludente ao retributivo, devendo-se destacar que, atualmente, a proposta apresentada pelo método restaurativo não é a de substituir o procedimento retributivo, mas de trabalhar junto ao mesmo.⁶⁸

Trata-se de proposta metodológica que busca a reparação moral e material do dano, por meio da comunicação entre a vítima, o ofensor e a comunidade em que esses estão inseridos. O modelo de justiça restaurativa traz uma reflexão sobre a necessidade de utilizar situações de conflito como oportunidade de aprendizado de crescimento e geração de ganhos mútuos, possibilitando a cicatrização do trauma ocorrido por meio do diálogo. Nesse sentido, constata-se que há a humanização no procedimento da mediação entre os envolvidos em um conflito. Então, a justiça restaurativa está fincada sobre a lógica da corresponsabilidade, na qual, além da responsabilização de quem é identificado como sendo o causador do conflito, busca-se também a responsabilização dos demais envolvidos. Isso se configura em processo de conscientização de todos os inseridos em determinado conflito, tendo por meta evitar a reincidência por meio da compreensão de que o ato gerador do conflito não deve ser praticado.⁶⁹

Para que se entenda melhor a necessidade de buscar formas alternativas de solução de conflitos na escola, faz-se necessário, primeiro, entender também o que mudou na escola brasileira. No Brasil de agora, quando se reflete acerca das novas funções da escola – especialmente a pública –, cabe ressaltar o entendimento de Ana Cristina Fabianovicz, a qual assim se expressa:

A prática pedagógica consiste não simplesmente em reproduzir um modelo, mas em resolver situações e, em alguns casos, criar, reinventar soluções. Nessa perspectiva, a situação de aprendizagem aponta a interação entre alunos diferentes, para aumentar a probabilidade de aferição dos conflitos no âmbito da experiência vivida, favorecendo sua conscientização. Dessa forma, a justiça restaurativa como alternativa a resolução dos conflitos no ambiente escolar é necessária para conhecer a realidade social, partir da descrição e identificação das desigualdades sociais decorrentes das diferenças de equilíbrio, as quais se apresentam tanto para a

⁶⁸ SANTOS, Guilherme Augusto Martins. *Práticas Restaurativas no Judiciário: institucionalização e lócus de implantação*. Palmas: Appris, 2019. p. 23.

⁶⁹ ANDREUCCI, Álvaro Gonçalves Antunes; FELÍCIO, Cláudia João. Os círculos restaurativos como instrumento de mediação dos conflitos nas escolas: a construção de uma nova cultura jurídica. *Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas*, Pouso Alegre, v. 35, n. 1, p. 335-356, 2019. p. 336.

totalidade da estrutura socioeconômica como para cada um de seus setores.⁷⁰

Diante de tais argumentos, Álvaro Gonçalves Antunes Andreucci e Cláudia João Felício salientam que, nessas primeiras décadas do século XXI, a educação tem sido debatida em suas muitas nuances e procedimentos e, em função disso, as mais distintas teorias e métodos revelam imensa variedade de propostas acerca do tema. Por um lado, isso mostra a dificuldade inserida no ato de educar; por outro, dá mostras de como a educação pode ser realizada de diversas formas e maneiras. No entanto, existe um ponto pacífico para a maioria dos profissionais que se envolvem nesse debate: a educação é fundamental para o desenvolvimento de relações saudáveis na sociedade e para a construção de uma sociedade próspera.⁷¹

Para que se compreenda a importância de buscar formas alternativas de minimizar os conflitos no ambiente escolar, destaca-se que, no Brasil, os/as professores/as gastam, em média, um quinto do tempo de aula tentando manter a disciplina. Ainda assim, isso não garante que consigam ensinar a matéria, pois o cotidiano escolar se constitui conjunto de práticas, relações e situações que englobam episódios rotineiros e triviais, os quais, ignorando o planejamento, resultam na substância na qual se inserem os/as estudantes em processo de formação.⁷²

Ao se debater sobre uma cultura de paz focada no cotidiano escolar e na vida familiar dos/as adolescentes, vê-se a necessidade da compaixão em suas vidas, um fluxo entre eles/as e os outros pessoas com base em uma entrega mútua. Por conseguinte, por não estarem inseridos nessa cultura do bem, da paz e da não violência, vem se elevando a quantidade de jovens envolvidos em conflitos escolares e até mesmo familiares, por não saberem lidar com situações inerentes à sua vida, tais como: a falta de diálogo e dedicação familiar, o respeito mútuo, as poucas oportunidades de emprego, a ausência de vida contemplativa, comunitária e instrução no mundo do saber, entre outros fatores.⁷³

Sob essa nova perspectiva, oferecida pela abordagem restaurativa, sugere-se que os/as estudantes possam prosperar em um ambiente onde haja maior equilíbrio entre limite e apoio. O argumento é o de que tal ambiente é melhor composto quando as pessoas trabalham juntas. Isso significa dividir a responsabilidade pela criação de regras de funcionamento acordado,

⁷⁰ FABIANOVICZ, Ana Cristina. A justiça restaurativa no espaço escolar. *Revista Tuiuti: Ciência e Cultura*, Curitiba, v. 1, n. 46, p. 31-44, 2013. p. 34.

⁷¹ ANDREUCCI; FELÍCIO, 2019, p. 344.

⁷² ASSUMPÇÃO, Cecília Pereira de Almeida. Responsabilização coletiva: uma prática restaurativa para construção de paz na convivência escolar. *Revista Veras*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 23-36, 2015. p. 24.

⁷³ SANTOS, 2019, p. 28.

respeitando as necessidades por segurança e afeto. Também significa dividir a responsabilidade por honrar os acordos, assegurando que todos se responsabilizem por seu comportamento frente aos outros e que todos trabalhem juntos para consertar as coisas quando estas não estiverem dando errado.⁷⁴ Em complemento a esse raciocínio, cabe aqui destacar que:

Ao se analisar e estudar, meticulosamente, verifica-se que a justiça restaurativa apresenta um potencial muito maior que os objetivos inicialmente almejados por seus idealizadores, trazendo em seu cerne condições favoráveis para um enriquecimento social, visto que se trabalha com o empoderamento de toda uma comunidade, instruindo uma forma mais satisfatória de se tratar um litígio. No contexto escolar, por exemplo, tendo em vista o aumento da violência escolar, que se apresenta como obstáculo ao projeto educativo desenvolvido pelas instituições de ensino, foram criadas ações de mediação de conflitos para o combate à violência no âmbito escolar, por meio da execução de programas e projetos, visando o melhoramento das relações interpessoais nas unidades de ensino, promovendo o diálogo e a aproximação entre os diversos atores sociais na escola, tendo havido assim, um aumento significativo dos programas e projetos de mediação de conflitos como solução para controlar a violência escolar.⁷⁵

Para Gabriela Balaguer, a preocupação com esse tema ocorre porque nos últimos anos novas formas de violência vêm aparecendo nas escolas: a) formas de violência mais graves; b) idade cada vez menor dos/as estudantes envolvidos/as com práticas violentas; c) ação de agentes externos à escola; d) acúmulo de situações de conflito não resolvidas, gerando sensação de ameaça. Esse último item merece atenção especial por produzir clima constante de ameaça na escola e ferir a função primordial de formar os/as estudantes, em seus aspectos intelectuais, emocionais e inter-relacionais. Desse modo, de instituição protetora, a escola tem se tornado instituição produtora de ameaça e medo.⁷⁶

De acordo com Cezar Bueno de Lima e Elston Américo Júnior, atualmente, no mundo ocidental verifica-se aumento significativo da violência e do individualismo, mesmo quando parte considerável das ideologias busca fortalecer os ideais de democracia, de inclusão e de paz. Isso ocorre porque as relações sociais estão repletas de conflitos, gerando danos aos relacionamentos. Nas instituições de ensino esse cenário também se repete, pois as escolas estão repletas de relações sociais, nas quais os conflitos também estão presentes, gerando danos aos/as estudantes. Para os mencionados autores, o problema reside no fato de que o tratamento simplista das instituições escolares, ao punir os/as estudantes que assumem

⁷⁴ ASSUMPCÃO, 2015, p. 26-27.

⁷⁵ CAMILO, Cristiane de Holanda; MONTINO, Mariany Almeida; FERREIRA, Yasmim Correia Ribeiro; LACERDA, Antônia Feitosa de Araújo. Sobre escolas, tribunais e justiça restaurativa: onde começamos a restaurar? *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 5, n. 4, p. 80-100, 2018. p. 81.

⁷⁶ BALAGUER, 2014, p. 267.

comportamentos reprováveis, provoca desconforto e afastamento dos/as estudantes, além de não restaurar o dano. Não raro, os/as estudantes, buscam auto reconhecimento, que perpassa no reconhecimento mútuo da instituição e/ou do sujeito. Ao desconhecer seus participantes e não tomar medidas de inclusão, a escola somente alimenta ainda mais a exclusão de seus/suas estudantes.⁷⁷

Muitas vezes, a escola reflete as relações sociais da sociedade. Entretanto, há particularidades das escolas: como romances, amizades, relações de poder e conflitos comuns. Assim, entende-se a escola como comunidade específica, com organização política, social e cultural.⁷⁸ A escola é lugar de socialização para os/as estudantes, os quais aprendem a se tornarem seres sociais. Então, os/as estudantes necessitam de oportunidades para aprender como interagir positivamente. Assim, as práticas restaurativas nas escolas são importantes, pois sustentam a coesão da comunidade. Para tanto, faz-se necessário que todos/as presenciem momentos de descontração, estando também engajados em um projeto de todos para todos.⁷⁹

Nesse contexto se apresenta a justiça restaurativa, como alternativa para a resolução de conflitos no ambiente educacional. Como resposta à nova sensibilidade, a justiça restaurativa aponta para a ideia do delito – não mais como uma chamada para o implacável castigo –, mas, sim, como oportunidade para a construção de outras relações entre as partes conflitantes, de modo a considerar o passado, para vislumbrar um futuro melhor, através da singularidade dos indivíduos e suas circunstâncias específicas. Assim, o conceito mais difundido atualmente expõe a justiça restaurativa como processo através do qual as partes envolvidas, em um ato que causou ofensa, juntam-se para decidir coletivamente e, munidas de boa-fé, buscam meios de lidar com as circunstâncias de tal ato e suas implicações para o futuro.⁸⁰

Encerrando essa breve exposição de caráter conceitual, cabe destacar que a justiça restaurativa está também fundamentada no princípio de que as relações humanas podem ser restauradas, tomando como base os valores de inclusão, pertença, solidariedade e escuta ativa, entre outros. Com isso, a justiça restaurativa vem demonstrando ser terreno fértil para a instauração de novas perspectivas, de caráter humanista, nas relações, pautada pela reciprocidade, compromisso e corresponsabilidade, pois acredita-se que isso poderá incidir positivamente nos esforços de prevenção da violência, minimizando os riscos de

⁷⁷ LIMA; AMÉRICO JÚNIOR, 2015, p. 196.

⁷⁸ LIMA; AMÉRICO JÚNIOR, 2015, p. 197.

⁷⁹ SANTOS, 2019, p. 33.

⁸⁰ FABIANOVICZ, 2013, p. 38.

vulnerabilidade penal dos/as adolescentes, instaurando novos modos de convivência. Assim, na medida em que se possa testar e avaliar os procedimentos para a instauração dos círculos restaurativos – ou círculos de paz –, será possível adaptá-lo à realidade das escolas brasileiras, tornando tal processo mais eficaz. As iniciativas voltadas à educação para a paz, com base nos ideais de justiça restaurativa, incorporam valores essenciais à cultura democrática, tais como a participação, o diálogo, a igualdade, a justiça social, o respeito à diversidade e aos direitos humanos, seguindo ao encontro do projeto ético-político da profissão docente.⁸¹

2.2 Cultura de paz na escola

Para Maria Helena Martins, em um contexto globalizado, no qual se intensificam as desigualdades sociais, bem como a violência e a guerra, torna-se fundamental refletir sobre uma educação que contemple esses desafios. Daí porque, atualmente, muitos pensadores da área educacional procuram disseminar uma cultura de paz, a qual possibilite acelerar o processo de construção da cidadania entre os/as estudantes. Partindo-se do pressuposto que a violência persiste com novas faces, defende-se que a conquista da paz pressuponha, entre outros fatores, o direito à educação.⁸²

Sendo assim, a educação deve promover o desenvolvimento da personalidade e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Portanto, uma política educacional para todos deve tentar promover a compreensão, a tolerância e a amizade, especialmente com vistas a minimizar os conflitos de âmbito religioso e raciais. Nesse sentido, a educação deve dotar os/as estudantes da capacidade de dominar seu próprio desenvolvimento, permitindo que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e as comunidades.⁸³ Com base nesse entendimento, tem-se que:

Torna-se necessário a valoração da diversidade em geral e, particularmente, a cultural, como uma fonte de enriquecimento para as relações que se estabelecem entre os grupos e as pessoas de cada sociedade. Aprender a ver, perceber, reconhecer e valorizar as experiências pacíficas e não violentas; criar situações educativas que nos permitam aprender a viver e desfrutar de uma convivência intercultural não isenta de conflitos e problemas e reconhecer a riqueza e complexidade de nossas

⁸¹ GROSSI, Patrícia Krieger; SANTOS, Andréia Mendes dos; OLIVEIRA, Simone Barros de; FABIS, Camila da Silva. Implementando práticas restaurativas nas escolas brasileiras como estratégia para a construção de uma cultura da paz. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 497-510, 2009. p. 500-501.

⁸² MARTINS, Maria Helena. Educar para a paz: importância de promover os pilares da resiliência educacional. *Cadernos do GREI – Grupo de Estudos Interdisciplinares Giordano Bruno*, Faro, v. 1, n. 30, p. 4-24, 2015. p. 3.

⁸³ MARTINS, 2015. p. 3.

realidades sociopolíticas parecer ser um dos caminhos a ser trilhado pela cultura de paz. Dessa maneira as investigações e os resultados obtidos para implementar a cultura de paz podem oferecer uma perspectiva enriquecedora para tentar compreender e explicar as complexidades e nuances da atualidade.⁸⁴

Lúcia Helena de Carvalho afirma que a educação do século XX ganhou maior destaque ao se consagrar teóricos que reverteram antigas concepções relacionadas às práticas pedagógicas, ao entenderem que a criança necessita ser respeitada em seus sentimentos, pois possui desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Com isso, entendeu-se também que o espaço da escola deveria servir à aquisição de conhecimentos gerais e úteis à sociedade local. Do mesmo modo, aprendeu-se que se faz necessário entender que o profissional da educação precisa de formação continuada para o bom desempenho das propostas curriculares. Também foi no século XX que, no Brasil, tornou-se consenso que a educação se constitui competência do Estado, devendo ter políticas educacionais adequadas à realidade de cada município. Com base em tais assertivas, o século XXI nasceu sob a esperança de que a educação se tornará o caminho para consolidar a cultura de paz, alicerçada em princípios da educação para a paz e da educação de valores.⁸⁵ Dessa forma, entende-se que:

A cultura de paz exige uma pedagogia da convivência e vice-versa. Afinal, não se constrói uma cultura de paz sem se apropriar dos processos e valores da pedagogia para a convivência. E tal pedagogia também não é possível sem os objetivos, conceitos e valores da cultura de paz. Para ele, as duas dimensões se fundam nos conceitos de dignidade, igualdade, justiça social e liberdade que caracterizam os direitos humanos. Conceitos estes chamados de valores universais. Segundo ele, a globalização neoliberal traz consequências que embotam, descaracterizam e desclassificam os interesses da cidadania e os critérios do desenvolvimento ecológico que não coincidam com os critérios econômicos e a subordinação política inerentes ao triunfo do mercado.⁸⁶

Ainda conforme o pensamento de Martins, aprender a viver juntos se constitui um dos maiores desafios para as pessoas, o que torna a educação um importante meio para a construção de uma cultura de paz – que é caracterizada pela busca de solução de conflitos, por meio de linguagem e comportamentos que rejeitam, ao máximo, a identificação de culpados e a imposição de punições –, fundamenta no pluralismo e no desenvolvimento sustentável. Tal construção pressupõe a cooperação e a participação de todos, visto que sem paz não haverá chances de sobrevivência dos seres humanos.⁸⁷ Sendo assim, faz-se necessário aqui, neste

⁸⁴ VICENTE, Maximiliano Martin. Cultura(s) da paz: uma introdução. *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v. 1, n. 4, p. 13-19, 2015. p. 17.

⁸⁵ CARVALHO, Lúcia Helena de. Educação para a paz – uma alternativa para os desafios da educação. *Revista UNAR*, Araras, v. 5, n. 1, p. 17-28, 2011. p. 20.

⁸⁶ GIACOMITTI, Penélope. *Cultura da paz em sala de aula*. Curitiba: UFPR, 2007. p. 8.

⁸⁷ MARTINS, 2015, p. 4.

estudo, definir o termo paz, para concebê-lo como educação. Para tanto, entende-se que o conceito de paz apresentado por Maria Montessori satisfaz os objetivos do presente estudo:

Paz se constitui um princípio prático da civilização humana e da organização social que está fundamentado na própria natureza humana. Portanto, a paz não escraviza o homem. Pelo contrário, ela exalta a liberdade. Não humilha: muito ao contrário, ela torna o homem consciente de seu poder no universo. E porque está baseada na natureza humana, a paz é um princípio universal e constante, que vale para todos os seres humanos. É esse princípio que deve ser o guia na elaboração de uma ciência da paz ou de uma cultura de paz e da educação.⁸⁸

Segundo afirma Glória Lourdes Alessi Marchetto, a cultura de paz é formada por meio de conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida fundamentados no respeito à vida, com a finalidade de conter a violência e, claro, de promover e ideia da não violência, por meio da educação, do diálogo, da cooperação e do respeito ao/à outro/a. Isso porque a agressividade infanto-juvenil está cada vez mais acentuada, tornando urgente a necessidade de se orientar os/as estudantes na construção de uma humanidade mais justa e menos violenta, sendo promovida uma cultura de paz.⁸⁹ Em complemento a essa ideia tem-se que:

A cultura de paz se insere em um marco de respeito aos direitos humanos e constitui terreno fértil, que assegure os valores fundamentais da vida democrática, como a igualdade e a justiça social. Essa evolução exige a participação de cada um de nós para dar aos jovens e às gerações futuras valores que os ajudem a forjar um mundo mais digno e harmonioso, um mundo de justiça, solidariedade, liberdade e prosperidade.⁹⁰

Dessa forma, um dos principais papéis atualmente atribuídos à escola, no que tange à formação dos/as estudantes, junto com a instituição da família, é, além de proporcionar o domínio dos conhecimentos necessários ao crescimento individual e à participação social, econômica e política, promover a cultura de paz.

Segundo Dianna Elizabette Lima do Amaral e Jeannette Filomeno PouchainRamos, a escola precisa investir na construção de relação de diálogo com os/as estudantes e sua realidade, de modo a oferecer espaços significativos de aprendizagem e vivências. Isso porque, além das dificuldades de acesso e de permanência na escola, os/as estudantes enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam prioritariamente para a oferta de conteúdos curriculares formais, que parecem pouco interessantes aos/às jovens. Isso

⁸⁸ MONTESSORI, Maria. *A educação e a paz*. Campinas: Papyrus, 2004. p. 54.

⁸⁹ MARCHETTO, Glória Lourdes Alessi. *Educação para paz: um caminho necessário*. São Paulo: Paulinas, 2009. p. 3.

⁹⁰ DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura Gorresio. *Paz, como se faz? Semeando cultura da paz nas escolas*. Rio de Janeiro: UNESCO/Associação Palas Athena, 2002. p. 7.

significa afirmar que as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas à criação de espaços que favoreçam a sociabilidade, a solidariedade, os debates, bem como as atividades culturais e formativas de caráter curricular ou extraescolar.⁹¹ No entanto, cabe ainda chamar a atenção para o fato de que:

A cultura de paz não deve ser vista como uma tentativa de unificar culturas ou mesmo substituí-las por uma única cultura. A rigor, não existe uma cultura de paz, mas sim culturas de paz. A expressão cultura de paz, no singular deve, pois, ser entendida como um coletivo, não como proposta de homogeneizar culturas ou estabelecer uma monocultura. O que se pretende com a cultura de paz é ser a soma e a interação daqueles vários elementos de culturas diversas que promovem a paz.⁹²

A escola, enquanto espaço de manifestação e vivência da realidade subjetiva do sujeito, a despeito do reconhecimento e da relevância dos outros campos sociais, nos quais esse se insere, apresenta-se como local privilegiado de observação e intervenção frente a esta mesma realidade. Assim sendo, entende-se que a escola se constitui espaço de formação e aprendizagem, envolvendo ações para além do aspecto cognitivo ou da prática curricular, sendo, portanto, campo de interações sociais, de crescimento integral e de construção cultural. Daí porque a participação na escola permite aos/às estudantes o contato com uma gama de relações interpessoais, inseridas em uma rede de significados, crenças e valores culturalmente estabelecidos e socialmente compartilhados. Nesse processo bidirecional, em contrapartida, os/as estudantes oferecem à escola um mundo subjetivo que enriquece a cultura escolar e, por conseguinte, as interações que nela se viabilizam.⁹³

Por sua vez, Carvalho também acredita que em uma pedagogia voltada para a paz, cujos objetivos, os conteúdos e os métodos de um processo educativo da educação formal têm suas complexidades e necessitam de permanentes reflexões para se adequarem ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Tais adequações podem ser os valores em ação da paz, que possibilitem a geração de atitudes valorativas capazes de mudar as relações entre as pessoas.⁹⁴

Carvalho defende que uma pedagogia para a paz requer mudanças nas metodologias de ensino, bem como novas atitudes nas relações sociais e profissionais na escola, alertando para necessidade de se educar para o conflito, de modo a construir um processo da educação

⁹¹ AMARAL; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. Mediação de conflitos no ambiente escolar para promover a cultura de paz. *Revista Conhecer: Debate Entre o Público e o Privado*, v. 1, n. 21, p. 24-44, 2018. p. 29.

⁹² TAPETY, Clésio. *Cultura de paz: textos*. [online].

⁹³ DUSI, Miriam Lúcia Herrera Masotti; ARAÚJO, Clausy Maria Marinho de; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. *Cultura da paz e psicologia escolar no contexto da instituição educativa*. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 135-145, 2005. p. 137.

⁹⁴ CARVALHO, 2011, p. 21.

de valores fundamentado na convivência harmoniosa, por meio do qual seja possível educar para a paz – mesmo em uma situação de conflito.⁹⁵ Nesse sentido, entende-se que:

Para fortalecer a proposta, a tolerância e a solidariedade são os valores que fundamentam os conteúdos para a educação para a paz, amparando os conflitos existentes e difundindo a cultura da não violência no cotidiano escolar, com indicação de atitudes que considera o enfrentamento não violento de conflitos, como aceitar o diferente, rejeitar a discriminação, vivenciar os direitos humanos com práticas do diálogo, valorizar ações de cooperação, abolir a violência. Todas essas metas com o compromisso de vivenciar as ações pedagógicas, que corroboram para a concretização de uma educação de valores e para a paz.⁹⁶

Conforme o entendimento expresso por Débora Oliveira Diogo e Vanda Mendes Ribeiro, as características fundamentais da educação para a paz são: a concepção do processo educacional como atividade política; a concepção global; a ênfase nos métodos socioafetivos e na participação dos/as estudantes no processo de aprendizagem; a busca de coerência entre fins e meios, e entre a forma de educar e a forma de viver; a relação orgânica entre a pesquisa, a ação e a educação para a paz e a orientação à ação, baseadas nos princípios educativos. Tais princípios são: educar para a paz é uma forma particular de educação em valores; educar para a paz é uma educação a partir de e para a ação; educar para a paz se constitui processo permanente; educar para a paz, como dimensão transversal do currículo, afeta todos os seus elementos e etapas educativas.⁹⁷

Quanto a isso, entende-se que educar – especialmente educar para a paz – exige que sejam feitos novos questionamentos.⁹⁸ Trata-se de elaborar perguntas que tenham como fundamento a educação, entendida como processo e ato de educar, enquanto ação que deve mirar o mundo em relação ao agora e, ao mesmo tempo, em relação ao futuro, visando preservar a diversidade e transformar culturas de violência. Isso porque, educar, para além de ensinar e transmitir saberes, é ainda prática que pode levar a sociedade a uma melhor compreensão de si mesma. Nesse sentido, mais do que somente descrever o mundo, a ênfase da educação para a paz deve recair sobre outra característica do ato de educar, qual seja: compreendê-lo de modo mais profundo.⁹⁹ E aqui cabe ainda destacar que:

A educação para a paz, mais que uma pedagogia, é um modo de viver, é um convite

⁹⁵ CARVALHO, 2011, p. 21.

⁹⁶ CARVALHO, 2011, p. 24.

⁹⁷ DIOGO, Débora Oliveira; RIBEIRO, Vanda Mendes. *Políticas públicas em Educação e Cultura da paz: evidências relacionadas ao tratado com a ONU nos documentos oficiais de regulação da educação no Estado de São Paulo*. São Paulo: UNICID, 2014. p. 6.

⁹⁸ REIMER, Ivoni Richter; RODRIGUES, Elisa; OLIVEIRA, Hélyda de. Educar para a paz: a paz como educação. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 436-444, 2019. p. 438.

⁹⁹ REIMER; RODRIGUES; OLIVEIRA, 2019, p. 438.

para se resgatar valores essenciais para a preservação da vida, como a cooperação, o cuidado, a criatividade, a felicidade, a solidariedade, a compaixão e também a transcendência, pois considera o potencial pleno do ser humano nas suas relações.¹⁰⁰

Então, oportunizar espaço educativo transformador é, acima de tudo, criar oportunidades de humanização. Sendo assim, o que se quer construir é uma escola transformadora, a qual jamais seja espaço de expressão de violências. Contudo, para tanto é preciso entender que educar de forma transformadora vai muito além do sentido de educar em conformidade com um sistema. Sendo assim, a educação precisa ser prática humanizadora, de estímulo à independência dos/as estudantes, da sua emancipação enquanto sujeitos políticos, de direitos e deveres perante a sociedade. Para que tal transformação se viabilize, os/as professores/as devem apresentar também presença educativa, promovendo a mudança no ambiente e, por conseguinte, nos/as estudantes. Dessa forma, entende-se que uma educação de qualidade é aquela que serve a todos. Pois a escola se constitui ambiente de corresponsabilidade.¹⁰¹

Seguindo essa linha de raciocínio, Rita de Cácia Santos Souza acredita que a educação para a paz abre caminhos para a construção de nova cultura, fundamentada em valores universais, tais como cidadania, igualdade, tolerância, inclusão, entre outros, preparando os/as estudantes para um inovador e primordial consenso sobre convicções humanas integradoras, projetos e estilos de vida, comportamentos, linguagens, conceitos científicos, sistemas econômicos, modelos sociais e comunidades empenhadas em ser modelos de comportamento ético e moral, buscando alcançar a cooperação pacífica na melhor condição humana.¹⁰²

Dessa forma, tendo sido aqui apresentados alguns dos conceitos mais relevantes a respeito da cultura de paz no ambiente escolar, passa-se agora, no próximo subtópico, a debater as formas possíveis de se promover círculos restaurativos por meio do conhecimento específico do componente curricular Ensino Religioso. Depois, já no terceiro capítulo, serão abordados e analisados alguns casos concretos do emprego de círculos de paz no ambiente escolar.

¹⁰⁰ REIMER; RODRIGUES; OLIVEIRA, p. 440.

¹⁰¹ MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim; LIMA, Tatiane Delurdes de; ASINELLI-LUZ, Araci. A escola como expressão da violência ou locus da *cultura da paz*? *Revista Dialogia*, São Paulo, v. 1, n. 32, p. 65-80, 2019. p. 78.

¹⁰² SOUZA, Rita de Cácia Santos. Cultura inclusiva é cultura de paz. In: *Educação Inclusiva e deficiência visual*. Aracaju: Criação, 2012. p. 6.

2.3 Ensino Religioso e cultura de paz

Nos dias atuais, em que o extremismo parecer ter ganho maior força, tem se mostrado muito nítidas as formas como as circunstâncias do passado influenciam – no mundo de hoje – colocando, frente à vivência das instituições educacionais, certos fatores presentes como o preconceito. Atualmente pode-se perceber que mudaram as formas, as linguagens e algumas práticas sociais frente às questões relacionadas à discriminação e intolerância religiosa. Porém, a situação de desvantagem mede-se pelas disparidades multidimensionais de que são vítimas e que se atualizam por meio de dissimulação.¹⁰³ Tudo se dá, especialmente, porque há considerável aproximação entre as instituições religiosas e as instituições políticas (afetando a laicidade do Estado), o que contribuiu para agravar o quadro de intolerância.

Nesse sentido, cabe ainda ressaltar que as instituições escolares são constituídas por pessoas, estruturas e tecnologias, sem que se possam vislumbrar as alterações de paradigma. As novas teorias e práticas de gestão provocarão transformações, e os gestores devem ter consciência de que técnicas e modelos se tornam ultrapassados à medida que desaparecem as necessidades para as quais foram criados. Devem ter sempre em mente que as mudanças são a única ideia constante, que a transitoriedade é uma verdade que precisa estar presente nas políticas educacionais, e que a escola é uma organização de natureza mutante por excelência.¹⁰⁴

Segundo a apreciação de Álvaro Luís Montenegro Valls, a ética, termo de origem grega, é a ciência do comportamento moral do homem em sociedade. Ou seja, é a ciência de uma forma específica de comportamento humano.¹⁰⁵ É o estudo dos juízos de apreciação que se referem à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja a determinada sociedade, seja de modo absoluto. A ética observa o comportamento humano e aponta seus erros e desvios; formula os princípios básicos a que deve subordinar-se a conduta do ser humano, onde quer que se encontre; a par de valores genéricos e estáveis, a ética é ajustável a cada época e a cada circunstância; a ética depende da filosofia, pois cada sistema moral baseia-se em outro, de natureza filosófica e, conseqüentemente, varia com as filosofias.

¹⁰³ CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000. p. 116.

¹⁰⁴ PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice Mencarini (org.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004. p. 44.

¹⁰⁵ VALLS, Álvaro Luiz Montenegro. *O que é ética*. São Paulo: Brasiliense, 2000. p. 13.

Para tanto, faz-se necessário lembrar que nas sociedades não há somente relações individuais, mas também entre grupos, as quais não podem ficar excluídas no âmbito da moral e que têm, conseqüentemente, de ser reguladas por normas éticas.¹⁰⁶ No âmbito da ética geral não deve o indivíduo esquecer de sua situação enquanto membro da coletividade; quanto mais importante e elevada for a atividade desempenhada, tanto mais ela se projetará, eticamente, sobre o homem, impondo-lhe uma conduta que não o prejudique, nem prejudique aos demais.

Atualmente, sabe-se que a escola deve criar oportunidade para que os/as educandos/as e educadores/as percebam possam eliminar os preconceitos, de modo que todos sejam ajudados a viver, consciente e plenamente, suas escolhas religiosas ou não, respeitando amorosamente as diferentes opções de vida de seus semelhantes. Segundo afirma Janayna de Alencar Lui, a luta por certo modelo de Ensino Religioso deriva mais de circunstâncias concretas – sobretudo as provisões de leis federais – do que de convicções pessoais. Nesse sentido, tem-se que as questões que deveriam constar de um currículo de Ensino Religioso poderiam claramente ser tratadas como temas transversais a todas as disciplinas.¹⁰⁷

No entanto, para que se possam alcançar as metas propostas para a presente dissertação de Mestrado, o que importa indagar é: em que contexto se coloca ao componente curricular Ensino Religioso diante dessa questão? Ora, o Ensino Religioso possui uma grande responsabilidade na vivência do pluralismo e tem sido sonhado como um espaço plural possível, de encontro, fraternidade e unidade fundamental para a construção da cidadania.¹⁰⁸ Nesse sentido, cabe aqui citar o entendimento de Madalena Fernandes, segundo o qual:

Na perspectiva moderna, o Ensino Religioso pretende contribuir para que as os/as educandos/as tenham: esperança e utopia, para buscar uma sociedade justa, humana e solidária; capacidade de dialogar com os diferentes, em um contexto de uma sociedade ao mesmo tempo plural e desigual; condições de buscar o transcendente sem perder de vista o compromisso ético com o ser humano; senso crítico e discernimento tanto para fazerem a leitura do mundo à sua volta quanto para fazer a distinção entre o certo e o errado com base em valores religiosos e humanistas; engajamento e militância nas causas que envolvem o enfrentamento de toda forma de opressão, exploração, exclusão, dominação e discriminação.¹⁰⁹

Para Marciano Adílio Spica, atualmente vive-se em sociedades pluralistas e uma das questões que surge é o de como conciliar democracia e diversidade religiosa, ou seja, o de

¹⁰⁶ VALLS, 2000, p. 14.

¹⁰⁷ LUI, Janayna de Alencar. *Em nome de deus: um estudo sobre a implementação do Ensino Religioso nas escolas públicas de São Paulo*. Florianópolis: UFSC, 2006. p. 108.

¹⁰⁸ PADILLA, René. *Missão integral: ensaios sobre o reino e a igreja*. São Paulo: Temática Publicações, 1982. p. 53.

¹⁰⁹ FERNANDES, Madalena. *Afinal, o que é o Ensino Religioso? Sua identidade própria em contraste com a catequese*. São Paulo: Paulus, 2000. p. 31.

como definir qual o papel das diferentes religiões na constituição e manutenção de um Estado democrático e como o Estado democrático pode ou deve agir em relação a resolução de conflitos que podem advir da diversidade.¹¹⁰

Ainda na esteira do entendimento de Spica, entre as vantagens de uma perspectiva pluralista está o fato de que as mesmas prezam pela afirmação da diversidade e pretendem mostrar que é possível a convivência de diferentes sistemas de crenças, mesmo que haja discordâncias entre os mesmos.¹¹¹ Diante do exposto, Magda Lúcia Vilas-Boas e Otaviano José Pereira afirmam que a escola brasileira é, ainda, arena de disputa por hegemonia cristã, inclusive com intermediação de governantes e parlamentares e, por consequência, aumento da violência e da discriminação.¹¹²

Sobre isso, Bruno Rafael Machado Nascimento afirma que ao componente curricular Ensino Religioso se insere em um paradigma emergente que se opõe ao paradigma dominante que se utiliza da razão instrumental e da disciplinarização dos saberes. A realidade é muito mais complexa do que se imaginava. Sendo assim, propõe-se a reforma do pensamento e a reconstrução dos saberes como via prioritária para compreender a realidade complexa. Para tanto, reestrutura-se a ecologia das ideias sobre o cosmo, na mente dos seres humanos: o cósmico, humano, histórico faz parte de uma mesma realidade, que pode ser estudada a partir de ângulos diferentes, complementares e interdependentes, inclusive pelo religioso.¹¹³

Ainda conforme Nascimento, a nova perspectiva epistemológica, além de admitir a pluralidade de saberes, abre-se para a necessidade do estudo do fenômeno religioso e suas diversas manifestações. Enquanto a modernidade havia, pelo menos teoricamente, relegando a religião na esfera privada das escolhas pessoais, a pós-modernidade relança a força das religiões na esfera pública, lá onde as estruturas de poder da sociedade civil são chamadas a renegociar e administrar os princípios e valores da convivência humana.¹¹⁴ E é aqui que surge a necessidade de um Ensino Religioso comprometido em promover a cultura de paz.

Ao mesmo tempo que se torna nítida a ampliação quantitativa do pluralismo religioso brasileiro, percebe-se também o crescimento da radicalização de posições em um mercado que disputa fiéis, obrigando a religião a se fundamentar discursivamente para se legitimar.

¹¹⁰ SPICA, Marciano Adílio. Diversidade religiosa e democracia: da filosofia da religião à filosofia política. *Revista Ethic@*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 13–40, 2018. p. 13.

¹¹¹ SPICA, 2018, p. 18.

¹¹² VILAS-BOAS, Magda Lúcia; PEREIRA, Otaviano José. Ensino Religioso em questão: uma leitura de dez escolas em Uberaba-MG. *Revista Trilhas Pedagógicas*, Pirassununga, v. 8, n. 2, p. 19-34, 2018. p. 30.

¹¹³ NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. O Ensino Religioso e seus modelos epistemológicos. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 3, n. 6, p. 1-17, 2016. p. 4.

¹¹⁴ NASCIMENTO, 2016, p. 4.

Portanto, segundo a visão de Walter Salles e Maria Augusta Gentilini, a noção de doutrina religiosa muda de forma significativa e, por conseguinte, alteram-se os parâmetros discursivos, levando ao questionamento da ideia de que haja mesmo um lugar específico da religião. Esse é o contexto da secularização que atualmente se verifica no Brasil, no qual uma complexidade de paradoxos e contradições apresentam grandes desafios para ao componente curricular Ensino Religioso, quando comparado aos períodos passados, em que havia uma religião predominante e um número pouco expressivo de outras crenças.¹¹⁵

Frente ao que fora exposto acima, Clera Barbosa Cunha e Cláudia Barbosa entendem que ao componente curricular Ensino Religioso, na condição de componente curricular nas escolas, esconde a disputa que há muito é travada entre a secularização e laicidade. Essa batalha, porém, é travada no interior de contextos históricos e culturais. Em muitos séculos de história, até os dias atuais, a religião apresenta um paradoxo o qual, de um lado, ajuda os seres humanos a viverem melhor e encontrarem esperanças; porém, não se pode negar que, de outro lado, tornou-se ferramenta para excluir e dividir as pessoas. Assim sendo, a existência de polêmica ao redor da questão da intolerância religiosa tem sido a causa de muito sofrimento – tanto na cultura local/regional, quanto na global.¹¹⁶

Para Salles e Gentilini, a tolerância religiosa na escola tornou-se um dos grandes desafios para o setor educacional brasileiro. Não apenas para as escolas que oferecem o componente curricular Ensino Religioso, mas também para as demais, posto que outras disciplinas transitam pelo tema na forma transversal. São estudantes com diversos credos religiosos dividindo o mesmo espaço. São estudantes que, submetidos/as às condições do ambiente escolar, sofrem inúmeras variações de assédio moral e tortura psicológica – relacionados às suas crenças –, por parte dos grupos majoritários, ou, até mesmo, por parte dos/as professores/as para os quais os princípios religiosos superam a humanidade¹¹⁷. Essa mesma linha de raciocínio encontra respaldo em Rodrigo Augusto de Souza, para o qual:

A formação do cidadão realizada na escola deve favorecer a convivência e a paz entre as pessoas que comungam de crenças religiosas divergentes. A ausência de uma atitude de respeito e tolerância para com a diversidade religiosa presente na escola pode levar à disseminação de preconceitos e discriminações. Considerando que a escola deve promover a formação política e social dos alunos como cidadãos é fundamental que ela desenvolva valores éticos baseados da convivência pacífica

¹¹⁵ SALLES, Walter; GENTILINI, Maria Augusta. Desafios do Ensino Religioso em um mundo secular. *Cadernos de Pesquisa*, Jardim Guedala, v. 48, n. 169, p. 856-875, 2018. p. 860.

¹¹⁶ CUNHA, Clera Barbosa; BARBOSA, Cláudia. O ensino religioso na escola pública e suas implicações em desenvolver o senso de respeito e tolerância dos alunos em relação aos outros e a si próprios. *Revista Sacrilogens*, Juiz de Fora, v. 8, n. 1, p. 164-181, 2011. p. 174.

¹¹⁷ SALLES; GENTILINI, 2018, p. 861.

entre as pessoas, apesar das diferenças, inclusive de natureza religiosa. O Ensino Religioso, como disciplina escolar, pode promover o respeito entre as pessoas, fomentando a convivência harmoniosa entre pessoas que possuem convicções religiosas diferenciadas. Mesmo aqueles que não são crentes, devem aprender a conviver com aqueles que possuem suas crenças religiosas. Isso pode ajudar a diminuir a intolerância religiosa presente na sociedade.¹¹⁸

No entanto, esses ideais já existem há algum tempo, conforme descrevem Ilda Lima Barros e Vahideh Rabbani Jalali:

A educação voltada para a cultura de paz se constitui tema que tem a contribuição de diversas áreas do conhecimento, tais como: Educação, Filosofia, Sociologia, Antropologia e Psicologia, entre outras. Alguns exemplos que influenciaram a educação para a paz são: os movimentos de renovação pedagógica do início do século XX (Escola Nova); o trabalho, os métodos e os princípios desenvolvidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); os movimentos sindicais de educação no âmbito da guerra fria; os movimentos de não violência do final do século XIX; as pedagogias da libertação; o método de educação para a paz, conhecido como método socioafetivo; e, ainda, o movimento de contracultura, ocorrido a partir da década de 1960, com seus inter-relacionamentos com o Movimento do Potencial Humano e com a cultura New Age.¹¹⁹

A educação, para desenvolver o ser humano em sua plenitude, não pode desconsiderar o contexto da religiosidade, posto que, para grande parte dos povos, a religião não é somente mais um componente entre tantos outros de sua cultura, mas sim o núcleo inspirador de sua cosmovisão. Por isso mesmo que no Brasil, atualmente, o componente curricular Ensino Religioso, como parte na Educação Básica, coloca-se a serviço das mais profundas aspirações humanas, abrindo novas possibilidades para que os/as estudantes se desenvolvam, respeitando as diferentes crenças religiosas.¹²⁰

Cunha e Barbosa lembram que a Constituição Federal promulgada em 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, garante a liberdade religiosa e veda a prática abusiva. Dessa forma, com as propostas implantadas no sistema educacional brasileiro e nas políticas públicas, as escolas têm a missão de acolher a todos na sua diversidade e desmistificar a visão – instituída pelo Estado e pela igreja – de que apenas o catolicismo deveria ter presença marcante nas aulas do componente curricular Ensino Religioso e, por conseguinte, reduzir a dívida para com a sociedade brasileira – que perdura desde o período colonial.¹²¹

¹¹⁸ SOUZA, Rodrigo Augusto de. Novas perspectivas para o Ensino Religioso: a educação para a convivência e a paz. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n.1, p. 25-49, 2013. p. 26.

¹¹⁹ BARROS, Ilda Lima; JALALI, Vahideh Rabbani. Comunicação não-violenta como perspectiva para a paz. *Revista Ideias & Inovação*, Aracaju, v. 2, n. 3, p. 67-76, 2015. p. 70.

¹²⁰ RIBEIRO, Angélica Ferreira; KLEBIS, Augusta Boa Sorte; BOSCOLI, Olga Maria de Andrade. O diálogo e a tolerância no como fatores contribuintes para a cultura da paz. *Revista Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 12, n. Especial, p. 1337-1345, 2015. p. 1339.

¹²¹ CUNHA; BARBOSA, p. 176.

Entretanto, o preconceito ainda existe e se manifesta pela humilhação imposta àquele que é diferente. Para Cunha e Barbosa, no que diz respeito às religiões, as consequências do preconceito perduram por toda a história da educação pública no Brasil e, bem provável, ainda afetarão não somente a geração atual – representada por adolescentes privados de seu direito de cidadania, de escolher o que é melhor para sua formação –, mas também às gerações futuras, estudantes que todos os anos ingressam no sistema educacional público ou privado. Então, se o mundo deve conter um espaço público, este não pode ser construído apenas para uma geração e planejado somente para aqueles/as que estão vivos/as, mas deve, sim, transcender a duração de muitas vidas.¹²²

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desponta com proposta de alinhamento para a educação brasileira, fazendo ampliar-se o processo de padronização dos currículos da Educação Básica. No entendimento de Renan da Costa Ferreira e Laude Erandi Brandenburg, essa padronização tem cunho federativo, abrangendo as instituições públicas de ensino – públicas e privadas –, no que diz respeito às diferentes aprendizagens a serem consolidadas ao longo dos diferentes níveis da Educação Básica.¹²³

Na BNCC, o componente curricular Ensino Religioso deixa de ser apenas componente curricular, passando a ser vista como área do conhecimento, igual às outras áreas já são consagradas no sistema educacional do país. Com isso, segundo afirmam Ferreira e Brandenburg, o componente curricular Ensino Religioso teve seu espaço reconhecido na versão homologada desse importante documento. Mesmo estando há muitos anos no currículo brasileiro no Ensino Fundamental, foi somente nas últimas décadas que se conquistou aspectos parecidos com os dos demais componentes curriculares.¹²⁴ A importância desse prisma apresentado a partir da BNCC fica evidente, conforme afirmam Ferreira e Brandenburg:

Crescem, a cada dia, os casos de intolerância religiosa no Brasil. O país da diversidade passou a usar da própria diversidade como ponto de confronto, de violência e de intolerância. Os discursos de ódio têm se espalhado até mesmo em pregações religiosas que, ao invés de promoverem a dignidade e a valorização da vida, buscam elementos confessionais e dogmáticos como forma de exaurir aquilo que se torna diferente. Ao analisarmos os objetivos é possível percebermos elementos que em uma cultura de paz se tornam indispensáveis. Sobre tudo aqueles que buscam a valorização das diferentes manifestações religiosas, o direito à liberdade de crença, a promoção dos Direitos Humanos, o pluralismo de ideias,

¹²² CUNHA; BARBOSA, p. 177-178.

¹²³ FERREIRA, Renan da Costa; BRANDENBURG, Laude Erandi. O Ensino Religioso e a BNCC: possibilidades de se educar para a paz. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 508-522, 2019. p. 509.

¹²⁴ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 510.

princípios e valores éticos.¹²⁵

A herança histórica do Brasil e sua conjuntura atual demandam que a educação seja fundamentada no respeito à diversidade. Dessa forma, Ferreira e Brandenburg entendem que, no que tange ao componente curricular Ensino Religioso há a possibilidade de educar para a alteridade, em proposta de educação que não veja o diferente como inimigo, mas apenas como diferente. Por isso, o enfoque proposto pela BNCC para o componente curricular Ensino Religioso aponta para a busca pelo diálogo e pelo respeito por tudo que foi apresentado como diferente. Isso porque, de fato, hegemonias e estereótipos religiosos não compactuam com o que se busca na proposta apresentada pela BNCC.¹²⁶

Frente ao exposto, torna-se importante destacar que não há uma proposta vigente para o componente curricular Ensino Religioso no Ensino Médio. Todo o problema que aqui se refere ao Ensino Fundamental, no sentido estrito do Ensino Religioso. Contudo, em seu texto introdutório para o Ensino Médio, a BNCC apresenta os pressupostos para a paz, como tarefa da escola: promover o diálogo, o entendimento e a busca de soluções não violentas para os conflitos, permitindo a manifestação de opiniões e os entendimentos distintos, divergentes ou mesmo opostos.¹²⁷

Nessa nova perspectiva que se apresenta para o Ensino Religioso, o diálogo assume papel fundamental. Conforme o entendimento de Souza, o diálogo primeiro se constitui atitude e, posteriormente, um método. Então, o diálogo possibilita o reconhecimento da alteridade e da reciprocidade de outras formas de se pensar as crenças religiosas – fundamentadas na diversidade. A postura de diálogo parte do pressuposto de que seus agentes estão em plano de igualdade, no qual não há privilégios e nem concessões. Portanto, o pluralismo religioso pede que se vá além do diálogo, para que cada vez mais pessoas se empenhem em um compromisso social, resgatando a força ética das religiões para a promoção de uma cultura de paz.¹²⁸

Para que a cultura de paz se concretize, mudanças substanciais devem acontecer, especialmente, no âmbito educativo, no sentido de modificar as reações comportamentais provocadas pela diversidade. Para tanto, conceitos devem ser desconstruídos e novos paradigmas devem ser criados, com fundamentos nos valores essenciais, tais como o respeito aos direitos humanos e ao pluralismo religioso. Para transformar uma prática de violência

¹²⁵ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 511.

¹²⁶ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 511.

¹²⁷ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular* – Educação é base. [online].

¹²⁸ SOUZA, 2013, p. 37.

secular torna-se necessário que haja comprometimento e envolvimento de todos que buscam este mesmo objetivo que é a promoção da cultura de paz.¹²⁹

No cotidiano escolar, pequenas atitudes podem fazer grande diferença na prática pedagógica do componente curricular Ensino Religioso, daí a necessidade dos/as professores/as de tal matéria terem como um dos principais objetivos a promoção da paz, não apenas no ambiente escolar, mas também junto à comunidade escolar e no meio social como um todo. Nesse sentido, precisam viver e aplicar o que ensinam, uma vez que com o exemplo conseguirá atingir os/as estudantes, de forma mais significativa.¹³⁰ Afinal, um Ensino Religioso voltado para a cultura de paz torna-se muito útil ao desenvolvimento global da personalidade dos/as estudantes, não podendo, portanto, limitar-se à simples aprendizagem ocasional de conhecimentos ou receitas de comportamento. Mas deve, sim, ser educação transformadora, enriquecedora de valores e de atitudes profundas.¹³¹

Cabe também destacar que, um Ensino Religioso que busque educar para a paz se fundamenta na existência da tolerância e respeito às pessoas que possuem outras religiões ou pontos de vista diferentes – tanto em relação ao/a professor/a, quanto em relação à maioria dos/as estudantes. Isso porque a tolerância se constitui palavra-chave nas relações humanas, em face de suas diferentes crenças. Assim, para que se possa levar adiante uma cultura de paz, faz-se necessário saber conviver com tais situações, o que, por conseguinte, implicar dizer que, enfrentar os desafios do século XXI exige aprender a viver em comunidade, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, realizando projetos comuns e preparando-se para gerir possíveis conflitos – sempre com base no respeito pelos valores, defendendo o pluralismo e a compreensão mútua.¹³²

Para tanto, uma das principais ferramentas é o diálogo. Um Ensino Religioso voltado à promoção da paz tem que ser vivencial, ou seja: realizado a partir da experiência, da interação dinâmica e criativa. Nesse sentido, somente é possível educar para a paz quando aqueles/as que educam também já são pacificados interiormente, quando dialogam com sinceridade e quando se aproximam, de modo fraterno e generosidade, rejeitando toda forma de injustiça.¹³³

Quanto a isso, defende-se que o componente curricular Ensino Religioso deva propiciar situações nas quais os/as estudantes possam se conhecer melhor, percebendo a importância de respeitar valores, até compreenderem que, apesar de cada indivíduo ser único,

¹²⁹ BARROS; JALALI, 2015. p. 70-71.

¹³⁰ RIBEIRO; KLEBIS; BOSCOLI, 2015, p. 1340.

¹³¹ RIBEIRO; KLEBIS; BOSCOLI, 2015, p. 1341.

¹³² RIBEIRO; KLEBIS; BOSCOLI, 2015, p. 1342.

¹³³ RIBEIRO; KLEBIS; BOSCOLI, 2015, p. 1342.

torna-se imperioso saber viver em comunidade, respeitando a diversidade em todas as suas nuances. Com isso, os/as estudantes desenvolverão maior compreensão dos princípios éticos e morais.¹³⁴

Como se viu ao longo deste trabalho, a Educação brasileira tem tentando mudar o enfoque no tocante às formas de imposição de disciplina na escola. Assim, reconhecendo a considerável ineficácia das técnicas que – aproximando-se do direito criminal –, quando diante de situações de conflito, limitam-se a apontar culpados e a aplicar punições. Agora, o que se propõe é algo mais voltado ao humanismo, com base nos ideais de perdão e de cuidado para com o outro. Dessa forma, os/as professores/as do componente curricular Ensino Religioso, que já trabalham com a inserção desses valores, apresentam-se, quase que naturalmente, como os/as mais aptos/as a exercerem esse papel de mediador de conflitos, nos chamados círculos de paz.

Diante do exposto, tendo sido debatida a utilidade do Ensino Religioso na mediação de conflitos, por meio da exposição de alguns dos principais conceitos acerca do que venham a ser a justiça restaurativa e a cultura de paz e, também, após discorrer sobre as formas possíveis de se promover círculos restaurativos por meio do conhecimento específico do componente curricular Ensino Religioso, passa-se agora, no terceiro capítulo, a apresentar os resultados e as análises da pesquisa de campo, bem como a sugerir e recomendar ações que possam concorrer para a melhoria dos problemas identificados após a pesquisa de caráter prático.

¹³⁴ RIBEIRO; KLEBIS; BOSCOLI, 2015, p. 1341.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO

Após os dois primeiros capítulos terem apresentado a fundamentação teórica, com base em pesquisa de caráter bibliográfico, passa-se agora, neste terceiro capítulo, à apresentação da pesquisa de campo desenvolvida junto a 3 (três) UMEFs, todas submetidas à Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (ES), nas quais se buscou analisar as ferramentas inerentes à justiça restaurativa – ou justiça terapêutica –, colocadas em prática pelos/as professores/as mediadores/as enviados/as pela SEMED, com o principal objetivo de conduzir os/as estudantes envolvidos/as em conflitos no âmbito escolar à solução de seus problemas, de modo alternativo, com base na formação de círculos de paz. Para tanto, inicia-se com a descrição dos detalhes mais relevantes da metodologia utilizada na pesquisa de campo.

3.1 Descrição das diretrizes metodológicas aplicadas à pesquisa de campo

No que diz respeito às ferramentas metodológicas utilizadas na presente dissertação de Mestrado, cabe aqui destacar que dois foram os métodos de procedimentos principais: aqui caracterizados pela pesquisa de cunho teórico-bibliográfico, fundamentada no levantamento bibliográfico; bem como pela pesquisa de campo, por meio da qual se analisou o entendimento e a aceitação que os/as estudantes possam ter em relação à mediação de conflitos aplicada ao ambiente escolar, quando aplicada em escolas públicas municipais de Vila Velha (ES).

Quanto ao universo e à amostra do estudo aqui proposto, pode-se afirmar que o universo da pesquisa é composto especificamente por estudantes regularmente matriculados em turmas de Ensino Fundamental II – do 6º ao 9º anos –, os/as quais tenham sido encaminhados ou não ao Setor Disciplinar, o qual atende os/as estudantes das escolas públicas municipais, supervisionadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Vila Velha (ES).

Dentre o grupo de estudantes aqui mencionado, foram analisados 3 (três) casos específicos de indisciplina em ambiente escolar. Quanto a isso, cabe também destacar que, em decorrência da pandemia de Covid-19, não foi possível acompanhar novos casos, visto que as atividades educacionais foram suspensas ao longo do ano de 2020. Sendo assim, este estudo

se limitou a apenas os 3 (três) casos, os quais já tinham sido acompanhados ao longo do ano de 2019.

No que diz respeito à execução da coleta de dados, esta pesquisa de campo pode ser classificada, segundo Luiz Sérgio Cativo Barros, como pesquisa de levantamento, por meio do qual, pequenas e grandes populações são estudadas através de amostras relativamente pequenas, obtendo-se informações precisas sobre os fatores que mais interessam à caracterização da percepção dos membros do setor pesquisado.¹³⁵ Sendo assim, cabe aqui também ressaltar que, entre as técnicas de pesquisa nesse terceiro capítulo, a pesquisa documental foi adotada por se tratar de uma das formas de se obter informações e qualitativas que abrangem aspectos estabelecidos nos objetivos específicos do trabalho.¹³⁶

Fundamentado em tais conceitos, a coleta de dados foi feita pela própria pesquisadora, com base nas informações apresentadas pelo Núcleo de Mediação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Vila Velha (ES), que oferece professores/as mediadores/as para os casos em que o/a diretor/a escolar solicite auxílio na busca de solução de conflitos em âmbito educacional, envolvendo professores/as, estudantes e seus familiares, matriculados em turmas de Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, dentre os quais foi possível acompanhar 3 (três) casos específicos de indisciplina em ambiente escolar.

Contudo, por envolver questões relacionadas a violência escolar, os documentos analisados somente foram permitidos, diante do comprometimento de manter sigilo em relação aos nomes de todos/as os/as estudantes, professores/as, diretores/as envolvidos/as, o mesmo valendo para as UMEFs em que se deram os conflitos aqui relatados, bem como no que tange aos nomes dos/as pais, mães e responsáveis que compareceram às reuniões de mediação escolar. Em função disso, foram utilizados nomes fictícios para os/as estudantes envolvidos/as nos 3 (três) estudos de casos que, a partir de agora, serão apresentados e analisados à luz da literatura especializada.

3.2 Apresentação e análise da pesquisa de campo

A pesquisa de campo aqui apresentada se baseia em 3 (três) relatórios encaminhados ao núcleo de mediação SEMED que, quando solicitado, envia professores/as mediadores/as,

¹³⁵ BARROS, Luiz Sérgio Cativo. *A influência de um sistema de planejamento e a pesquisa sobre a criatividade dos pesquisadores*. Brasília: UnB, 2001. p. 40.

¹³⁶ OCTAVIAN, RosiuOvidiu Petra; PAULESCU, Doina; MUNIZ, Adir Jaime de Oliveira. *Monografia – cursos de administração, ciências contábeis, ciências econômicas e turismo*. Brasília: UniCEUB, 2003. p. 27.

devidamente formados para tal finalidade, com o intuito de implantar a mediação escolar, buscando solucionar conflitos, por meio dos chamados círculos de paz.

O/a professor/a mediador/a, devidamente autorizado pela SEMED para essa função é legalmente habilitado/a para tal, tendo feito o curso de mediação escolar e círculos de paz, ofertado pela parceria existente da justiça do Estado e o curso de Direito da Universidade do Espírito Santo (UFES) junto a Secretaria de Educação de Vila Velha. Esse profissional também explicou, no início da primeira reunião, que tudo que ali fosse decidido somente teria efeito caso houvesse a anuência de todos/as os/as participantes e, de modo especial, do/a próprio/a Aluno/a B, o/a qual somente acataria as decisões de forma livre e voluntária.

A SEMED de Vila Velha (ES), através de mediadores na experiência com mediação de conflitos em ambiente escolar nas escolas públicas é ainda recente, portanto, é importante ressaltar que, de acordo com informações da Secretaria Municipal, não há um banco de dados suficiente para que se possa apresentar resultados quantitativos consistentes. No entanto, do ponto de vista qualitativo, o núcleo é contundente em garantir que a mediação de conflitos leva a resultados positivos, fazendo reduzir, significativamente, o número de estudantes encaminhados ao Conselho Tutelar.

Vale dizer que a escolha das UMEFs – cujos casos foram aqui analisados – não foi aleatória. Todas elas pertencem à Região 5 de Vila Velha (ES), considerada pela SEMED como a região em que são registrados o maior número de casos de violência escolar. Os casos aqui relatados constituem pequena amostra da realidade da SEMED, em que, a cada ano eleva-se o número de estudantes cujo comportamento requer a intervenção do Conselho Tutelar. Assim, embora ainda seja uma novidade nas escolas de Vila Velha (ES), a instauração dos trabalhos de mediação de conflitos escolares, por meio dos círculos de paz, tem sido uma proposta que encontrou ampla aceitação entre diretores/as e professores/as, havendo também considerável anuência dos/as responsáveis pelos/as estudantes.

3.2.1 Caso do/a Aluno/a A

Na UMEF A, no ano de 2019 foram analisadas as práticas de mediação e de restauração implementadas pelo/a mediador/a escolar, que é também a professora responsável por coordenar os trabalhos de mediação nas escolas municipais de Ensino Fundamental II. Cabe registrar que, apesar de ser dado, por parte da direção da escola e da coordenação pedagógica um total apoio às ações de mediação, tal interesse não foi observado em relação

aos/às demais professores/as, os quais, mesmo tendo contato com a proposta restaurativa, não se mostraram solícitos a participarem das ações.

Todo o processo teve início com a participação da equipe pedagógica na elaboração de cartazes, pelos/as estudantes, acerca de temas de seus interesses (violência de gênero, racismo, entre outros) e a realização de palestras sobre temas cotidianos. Como forma de auxiliar as ações de mediação também em agosto de 2019 a escola promoveu palestra abordando o *bullying*. Todas elas voltadas primordialmente aos/às estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, por se tratar do grupo identificado – pelo/a mediador/a e pela coordenação pedagógica – como sendo o que causava mais problemas relacionados ao *bullying*.

Assim, entre os/as estudantes matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, foram escolhidos/as aqueles/as que demonstravam maior grau de indisciplina. Foi observado também que esses/as estudantes, embora não demonstrassem interesse na situação, eram inteligentes e possuíam boa percepção do mundo e do contexto no qual estavam inseridos. Percebeu-se ainda que alguns/umas estudantes lideravam os/as na indisciplina e na hostilidade em relação aos/às outros/as estudantes.

Por conta desse problema, ao longo do segundo semestre de 2019 foi necessário que se realizasse 3 (três) sessões de círculos restaurativos, tendo-se optado pelos círculos de diálogos com os/as estudantes que se declaravam excluídos pelos/as colegas, cabendo ressaltar que, entre eles/as, havia os/as que apresentavam considerável déficit de aprendizado. O objetivo principal era empoderar os/as estudantes, fazendo-os/as compreender que eles/as pertenciam ao grupo, apesar de suas diferenças.

Na primeira quinzena de agosto, no encontro inaugural desse processo, compareceram somente 6 (seis) estudantes, os quais, no início relevaram-se meio intimidados/as em falar, especialmente por estarem diante pessoas estranhas, mas que, com o passar do tempo, adquiriam confiança e participaram mais do diálogo. Nesse primeiro encontro destacou-se um/a estudante (doravante denominado/a apenas de Aluno/a A – de 14 anos de idade –, que declarou estar sentindo profunda angústia, por conta que um/a de seus/as professores/as ser transferido/a de escola ao final do ano letivo. Vale ainda destacar que esse/a mesmo/a estudante, na data da realização da palestra a respeito de *bullying*, demonstrou necessitar de melhor atenção em relação a seu/sua entrosamento com os/as outros/as estudantes.

O/a Aluno/a A, que sempre demonstrou ser um/a adolescente com bom rendimento escolar, de repente passou a apresentar dificuldades de relacionar-se com os outros,

desrespeitando, não cumprindo normas e apresentando atitudes de mau comportamento, as quais se agravaram sensivelmente. Em certo dia, riscou o carro de um/a professor/a com uma pedra, ato registrado pelas câmeras do local. Os/as responsáveis pelo/a foram chamados/as e ficou acordado que pagariam pelo dano. Em outro momento, durante o recreio, fez brincadeiras agressivas com um/a colega, agredindo-o fisicamente e incitando os/as demais estudantes também a praticarem *bullying* e agressões. Quando o/a Aluno/a A foi levado até a direção, xingou o/a diretor/a.

Além disso, diversos/as professores/as foram ameaçados/as por esse/a mesmo/a estudante, quando relatavam que, para que pudesse continuar determinada atividade extracurricular, o/a Aluno/a A precisava manter bom rendimento escolar – o que há tempos não vinha ocorrendo. O/a Aluno/a A alegou que iria colocar a escola abaixo e que os/as servidores/as não teriam nem mais o que limpar depois que ele/a fizesse tudo que queria fazer. O/a diretor/a não registrou a ocorrência do fato, mas registrou o fato de que a família não se faz presente na vida escolar desse/a aluno/a, registrando-se também as dificuldades de reunir a família do/a mesmo/a na escola.

Por sua vez, na segunda reunião do grupo, visando dar continuidade ao círculo de paz, em setembro de 2019, registrou-se que 2 (dois) estudantes que participaram do círculo anterior não estavam presentes. Porém, o/a Aluno/a A, que compareceu, ainda estava triste com o fato acima mencionado, expondo sua necessidade de ter seu descontentamento minimizado. Diante disso, o grupo interagiu, mostrando-se solidário o sentimento expressado pelo/a colega e, por meio do diálogo, tentou justificar a situação, explicando ao/à Aluno/a A que a escolha da transferência havia partido do/a próprio/a professor/a e que, apesar de o/a Aluno/a A sentir desconforto com a situação, não caberia a ele/a tentar mudar tal situação, já que se tratava de uma questão de direito do/a professor/a. Durante esse segundo encontro, por inúmeras vezes o/a Aluno/a A chorou ao relatar sua relação com o/a professor/a, demonstrando que – além de sofrer imensa carência afetiva, também apresentava indícios de apego exagerado –, afirmava ter grande amizade com o/a professor/a.

Já no terceiro encontro, que ocorreu em meados de outubro de 2019, buscou-se alcançar um ponto de equilíbrio no sentimento do/a Aluno/a A. Para tanto, os/as demais participantes sugeriram que fosse realizada uma festa de despedida para o/a professor/a, cuja organização ficaria a cargo do Aluno/a A, o que pareceu causar alívio nesse/a estudante. Com isso, verificou-se que a solução para a situação de desconforto do/a Aluno/a A foi também

interesse experimentado pelos/as demais estudantes, propiciando maior interação entre os/as mesmos/as.

Como foi possível constatar, por meio da literatura apresentada ao longo desta Dissertação, as ações estão em pleno acordo com a literatura consultada, visto que, a justiça restaurativa também se apresenta como alternativa à diminuição da violência e da utilização do diálogo para resolver e restaurar conflitos, além de estabelecer uma educação voltada para a paz e para a cidadania. Note-se que a escola, por meio das técnicas de mediação de conflitos, resolveu o problema sem precisar punir o/a aluno/a, o/a qual não mais provocou situações que pudessem ser consideradas violentas ou indesejáveis ao ambiente escolar.

Sendo assim, fazer uso das técnicas de justiça restaurativa nas escolas constitui bem mais que tão-somente restaurar os conflitos nela existentes. A justiça restaurativa representa uma filosofia de cultura da paz, de diálogo e de tolerância. Quando a escola oferece a possibilidade de diálogo aberto e horizontal aos/as participantes, esses/as tendem a se reconhecer como parte da entidade, causando um sentimento de afeto entre os/as mesmos/as. Então, a implantação das práticas restaurativas nas escolas é desenvolvida em conjunto com os/as estudantes, respeitando-se as normas vigentes na instituição e as ações da escola, que, por seu turno, consulta as necessidades dos/as estudantes, buscando soluções que sejam de ampla aceitação entre eles/as. Portanto, entende-se que a inclusão da justiça restaurativa nas escolas tem por principal objetivo modificar também a estrutura da instituição, devendo-se elaborar normas que motivem as práticas restaurativas, fundamentada nas ações democráticas e no amplo diálogo.¹³⁷

Cabe reafirmar que a cultura de paz possui dois objetivos: tornar visíveis a violência que se perpetua pela omissão ou aceitação de condições humilhantes, como sendo próprias da sociedade ou, pior ainda, intrínsecas à natureza humana; estimular novas formas de convivência que abordem o conflito como ferramenta necessária à manutenção democrática dos relacionamentos. Uma sociedade fundamentada na liberdade deve ser plural. Portanto, os conflitos não devem ser impedidos. Reconhecendo-se que – em algum momento, em maior ou menor grau – todos os seres humanos vivem conflitos, deve-se trabalhar os conflitos de forma edificante, para que a divergência possa revelar espaços de articulação e crescimento mútuo,

¹³⁷ ROLIM, Marcos. *Mais educação, menos violência: caminhos inovadores de abertura das escolas públicas nos fins de semana*. Brasília: UNESCO/Fundação Vale, 2008. p. 41. [online].

reafirmando a ideia de que a paz é sempre possível e de que a violência pode ser evitada ou minimizada.¹³⁸

Em muitos casos semelhantes a esse o/a diretor/a registra boletins de ocorrência, especialmente quando há danos. Nesse caso, especificamente, o/a diretor/a optou por outra medida – contactou os/as responsáveis e, após conseguir a solução para o dano material, buscou solucionar o conflito da melhor forma possível. Isso condiz com as afirmações de Virgínia Ostroski Salles e Nei Alberto Salles, os quais entendem que, no ambiente escolar, o conflito pode ser trabalhado de forma a levar a soluções pacíficas. Cabe aos profissionais da Educação verificar o conflito e dar a ele sua importância, buscando sempre a cultura de paz. Para tanto, é preciso ter em mente que, excluir o diferente ou o divergente para instaurar a paz entre os iguais não significa resolver os conflitos, mas ser intolerante ao conflito. Tal resultado somente é atingido após a transformação dos conflitos e com o devido envolvimento de professores/as, pedagogos/as, diretores/as.¹³⁹

Nessa mesma linha de raciocínio dá-se a visão de Gisele do Belém Andrekowicz e Patrícia Manente Melhem Rosas, para os quais a justiça restaurativa, quando aliada à construção da paz, pode ser usada de modo preventivo, no âmbito escolar, como forma de desjudicialização de conflitos. Isso porque, sua forma de atuação pode ser voltada a prevenir que o/a estudante tenha contato com o sistema tradicional sendo rotulado, pois a justiça restaurativa possibilita o empoderamento do/a estudante a partir do momento que o inclui na solução e não impõe apenas repressão.¹⁴⁰

Então, o/a diretor/a da UMEF A agiu corretamente, ao optar pela instauração do processo de mediação. Afinal, conforme o entendimento de Egberto de Almeida Penido, dispor a respeito de conflitos no ambiente escolar não requer associá-lo a ódio ou brigas, mas ao trabalho de mediação do conflito por meio da cultura de paz e de como se pode redimensioná-lo – tanto na escola, quanto na sociedade. A construção da cultura de paz está diretamente relacionada ao que as pessoas cultivam, em uma busca por atitudes e comportamentos que rejeitam a comunicação violenta e visam a resolução de conflitos pelo

¹³⁸ MUMME, Monica. Justiça Restaurativa: um caminho de valor social que acontece no coletivo. In PELIZZOLI, Marcelo L. (org.). *Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social*. 1. ed. Rio Grande do Sul: EDUCS, 2016. p. 91.

¹³⁹ SALLES, Virgínia Ostroski; SALLES, Nei Alberto. *Redimensionar o conceito de conflito para qualificar a prática da educação para a paz na escola: uma discussão pertinente*. Ponta Grossa: UFRS, 2016. p. 8. [online].

¹⁴⁰ ANDREKOWICZ, Gisele do Belém; ROSAS, Patrícia Manente Melhem. Práticas restaurativas no ambiente escolar visando a desjudicialização de conflitos e enfrentamento da evasão escolar. *Revista Emancipação*, Ponta Grossa, v. 20, n. 1, p. 1-15, 2020. p. 11. [online].

diálogo e negociação, estimulando formas de convivência que reconheçam a importância do conflito nos relacionamentos.¹⁴¹

No contexto escolar, a justiça restaurativa permite uma relação horizontal e pluralista daquilo que pode ser considerado justo pelos/as envolvidos/as em conflitos, concentrando-se em suas necessidades e papéis, contrariando assim a postura tradicional vertical entre indivíduo e sociedade. Do mesmo modo, verifica-se que a justiça restaurativa segue parâmetros dos conflitos como propriedade, redistribuindo o poder e reduzindo as intervenções estatais, devolvendo às partes envolvidas o direito de resolver suas desavenças.¹⁴²

Por fim, cabe observar, em separado, a questão dos/as professores/as que, de acordo com a narrativa do caso, mesmo tendo contato com a proposta restaurativa, não se mostraram solícitos a participarem das ações embora fosse na condição de ouvintes. O ideal é que todo/a professor/a que tenha vivenciado problemas com o/a aluno/a em questão, participe do círculo para que possam tentar entender melhor a situação e, assim, poder auxiliar o/a aluno/a em possíveis futuras situações de conflito. Sobre isso, Mayta Lobo dos Santos e Paula Inez Cunha Gomide entendem que um dos desafios para a implantação de práticas restaurativas na escola diz respeito à aceitação e à participação dos/as funcionários/as. As constantes reclamações dos/as professores/as em relação ao comportamento dos/as estudantes, associadas à inadequação de condutas dos/as profissionais não promovem a auto responsabilização, devido ao jogo de empurra-empurra que é instalado: em que professores/as conferem a responsabilidade do comportamento moral ao setor pedagógico e/ou à direção; estes, por sua vez, remetem a atribuição como sendo exclusiva dos/as responsáveis – o que não é de todo errado, posto que muitos/as responsáveis não comparecem às reuniões escolares para conferência de assuntos relacionados aos filhos – como foi o caso aqui analisado.¹⁴³

Para evitar que haja tal jogo de transferências de responsabilidades e efetivar as práticas restaurativas, a escola deve ser norteada por gestão democrática, de modo a oferecer um conjunto interconectado, formando estrutura de organização para a efetivação dos/as estudantes, para que esses/as se mantenham no ambiente escolar, tentando ali resolver pacificamente seus conflitos.¹⁴⁴

¹⁴¹ PENIDO, Egberto de Almeida – Cultura de Paz e Justiça Restaurativa: uma jornada de alma. In PELIZZOLI, Marcelo L. (org.). *Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social*. 1. ed. Rio Grande do Sul: EDUCS, 2016. p. 73-74.

¹⁴² ANDREKOWICZ; ROSAS, 2020, p. 5.

¹⁴³ SANTOS, Mayta Lobo dos; GOMIDE, Paula Inez Cunha. *Justiça restaurativa na escola: aplicação e avaliação do programa*. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2014. p. 49.

¹⁴⁴ ANDREKOWICZ; ROSAS, 2020. p. 12.

No entanto, aqui cabe indagar: qual a relação entre a justiça terapêutica – baseada em círculos de paz e na comunicação não violenta – e o componente curricular Ensino Religioso? A relação é direta e íntima. Vale considerar que dentre vários fatores abordados, o próprio componente curricular Ensino Religioso levanta questões do diferente gerando muitas vezes divergência no olhar do outro que também pode levar à necessidade de promover mediação. Considerando-se que toda ação educativa se situa em âmbito filosófico de valores, bem como em objetivos a serem alcançados. Conforme explicam Maria Lúcia Melo e Denise Simões Rodrigues, na busca de criar situações educativas encontra-se sempre presente um posicionamento a respeito dos seres humanos, das relações entre si e das condições de tais relações e, ainda, a respeito da sociedade.¹⁴⁵

Dessa forma, a questão principal se refere a: como criar condições que facilitem a formação do/a cidadão/ã? Acredita-se que toda proposta educativa seja também uma proposta de valores éticos, visando formar o ser humano e a sociedade. Com isso, a educação requer reflexão que jamais termina, sobre os seres humanos em determinado tempo e lugar, posto ser impossível compreender o ser humano fora do seu tempo, do seu espaço e do contexto dos relacionamentos presentes na sociedade que o envolve. Assim, essa educação, bem como os ideais que norteiam a justiça terapêutica também exige a busca permanente de alternativas de sociedade que respeitem a dignidade da pessoa humana, possibilitando o seu desenvolvimento de forma integral, em ambiente pacífico – nisso consiste a relação entre a justiça terapêutica – baseada em círculos de paz e na comunicação não violenta – e o componente curricular Ensino Religioso.¹⁴⁶

Aqui, torna-se imperioso explicar que os esforços de implantar a justiça terapêutica nas escolas públicas de Vila Velha (ES), devem-se ao fato de que, antes, um número elevado de estudantes era encaminhado ao Conselho Tutelar todos os anos, em função de terem desenvolvido comportamentos que se assemelhavam a crimes de menor potencial ofensivo (agressões físicas, *bullying*, depredação do patrimônio público, consumo de drogas – lícitas e ilícitas)– no ambiente escolar, entre outros.

Ocorre que, ao ser levado ao Conselho Tutelar, não raramente o/a estudante sofre uma espécie de morte social, ganhando pechas que o/a acompanharão por toda a vida escolar e que, obviamente, afetam, de forma negativa, seu rendimento escolar. A ideia da justiça terapêutica surge – emprestada do Direito criminal – para tentar resolver conflitos em tempo

¹⁴⁵ MELO, Maria Lúcia; RODRIGUES, Denise Simões. *Gramsci e a educação*. Fortaleza: UFCE, 2016. p. 41.

¹⁴⁶ MELO; RODRIGUES, 2016, p. 42.

anterior ao encaminhamento do/a aluno/a ao Conselho Tutelar. O vínculo dessa mediação de conflitos com o Ensino Religioso decorre do fato de que tal componente curricular já trabalha, cotidianamente com a inserção de valores éticos, dentre os quais se destacam as ideias do cuidado e do perdão. Daí porque entende-se ser mais fácil aos/às professores/as de Ensino Religioso atuarem à frente desses esforços, visto estarem melhor preparados para os debates nos quais tende-se a dar maior valor à busca de solução de conflitos, sem a tradicional preocupação de apenas apontar culpados e estabelecer punições.

Frente a todo o exposto, e tendo sido aqui apresentado e analisado o primeiro caso de conflito solucionado por meio das técnicas de mediação de justiça restaurativa, orientadas para a construção da paz, passa-se agora, no próximo subtópico, a descrever o segundo caso, analisando-o à luz da literatura especializada.

3.2.2 Caso do/a Aluno/a B

O segundo caso que aqui será analisando ocorreu na UMEF B, envolvendo um/a estudante que, a partir de agora, será tratado/a nessa dissertação de Mestrado apenas como Aluno/a B. Tal estudante – com 15 anos de idade – esteve envolvido/a com diversas ocorrências de indisciplina em sala de aula, registrando-se também desrespeito para com os/as professores/as e para com os/as colegas, brigas no interior e na parte externa da escola, além de fumar nos limites da escola e pular os muros para matar aula.

Cabe destacar aqui que o/a Aluno/a B apresenta bom rendimento escolar em quase todas as disciplinas, bem como possui família estruturada, residindo em casa própria, com pai e mãe relativamente bem empregados, os quais pagam um/a profissional que se responsabiliza pelos serviços domésticos. Segundo relatos de sua mãe do referido estudante, em seu cotidiano, o/a Aluno/a B joga videogame e assiste televisão em excesso. Porém, não pratica esportes, por ter problemas de ordem respiratória, o que foi confirmado por laudo médico apresentado à direção da escola. Apesar disso, o/a Aluno/a B fuma e consome bebida alcoólica, já tendo sido usuário drogas (maconha).

No entanto, para o caso específico do/a Aluno/a B foram realizados 3 (três) círculos de práticas de mediação, no qual foram ouvidos seus pais, alguns de seus/suas professores/as, alguns dos/as colegas por ele/a agredidos, bem como o/a próprio/a Aluno/a B. O/a professor/a mediador/a explicou a todos/as os/as participantes que os principais objetivos daquelas reuniões resumia-se em tentar evitar que a direção da UMEF B se visse obrigada a chamar o

Conselho Tutelar de Vila Velha (ES)– acionado sempre que algum/a aluno/a apresenta comportamentos agressivos em nível excessivo ou que possa ser enquadrado como crime – e, ainda, evitar que o Aluno/a B enveredasse por um cotidiano cada vez mais repleto de violências e ilicitudes, o que, conseqüentemente, poderia levá-lo ao crime. Dessa forma, as reuniões teriam conteúdo sigiloso no tocante aos nomes das pessoas que as integram.

Já na primeira reunião – da qual, além do/a professor/a mediador/a, do/a Aluno B e seus pais, participaram 5 (cinco) alunos/as e 3 (três) professores/as –, os pais do/a Aluno/a B explicaram que o/a mesmo/a fumava, em média, um cigarro de maconha por dia – porém, não fuma mais. O próprio Aluno/a B afirmou, nessa primeira reunião, que a droga o deixava calmo e quieto, fazendo com que ele prestasse mais atenção às aulas e, por conseguinte, aprendia muito mais. O/a Aluno/a B também admitiu que, na condição de líder, participava de grupos na escola (o qual ele chama de galera), apenas com o objetivo de ameaçar e agredir outros/as estudantes.

Não obstante, indagando-se se havia feito alguma coisa além do que fora narrado pelos/as colegas e por alguns/umas professores/as, o Aluno/a B também admitiu ter furtado uma bolsa, subtraído do interior de um carro estacionado nas cercanias da UMEF B, juntamente com a galera com a qual anda. Porém, ainda de acordo com seu relato, foi somente “por curtição”, pois na bolsa havia mínima quantidade de dinheiro e eles jogaram fora o restante, por se tratar de coisas sem grande valor. Perguntado sobre a razão de sua indisciplina na escola, posto que tal comportamento se mostrava incompatível com seu comportamento no ambiente familiar, o/a Aluno/a B alegou que, talvez, poderia ser efeito da droga por ele/a consumida.

Na segunda reunião – da qual, além do/a professor/a mediador/a, do/a Aluno B e seus pais, participaram 4 (quatro) alunos/as e 4 (quatro) professores/as –, porém, o/a professor/a mediador/a deu voz preferencial aos/às colegas que haviam sido agredidos/as pelo/a Aluno/a B. Esses/as alegaram que gostavam do/a Aluno/a B, pois, em grande parte, ele/a era engraçado/a. No entanto, também sentiam medo dele/a, porque, muitas vezes, o/a mesmo/a batia neles/as ou os/as obrigava a fazer coisas que não queriam fazer ou, ainda, tomava-lhes alguns pertences com frequência.

Ao final dessas narrativas o/a Aluno/a B parecia envergonhado e, indagado/a pelo/a mediador/a sobre o que achava daquelas declarações, o/a mesmo/a disse estar surpreso/a, pois não sabia que os/as colegas o achavam engraçado. Disse também que fazia aquelas coisas todas porque, não tendo dificuldade em aprender o conteúdo das matérias, acabava achando a

escola muito chata. Depois, com o passar do tempo, esse comportamento acabou se transformando em algo rotineiro.

No terceiro e último encontro, o/a professor/a mediador/a quis saber se seria possível ao/à Aluno/a B comprometer-se consigo mesmo/a e, também, com os/as demais integrantes daquele círculo de paz, a tentar assumir um comportamento menos destrutivo. O/a Aluno/a B respondeu afirmativamente, dizendo também que reconhecia ter agido de modo errado e que gostaria que os/as colegas e os/as professores/as o/a desculpassem. Os/as colegas presentes também afirmaram que se comprometiam a desculpar as agressões sofridas, desde que não voltassem a se repetir. Ficou então acordado entre todos/as os/as participantes que não se falaria mais naquele assunto e que o caso do Aluno/a B não seria levado ao Conselho Tutelar de Vila Velha (ES).

Alguns meses após o fim das reuniões de práticas de mediação, o/a diretor/a da UMEF B afirmou que a escola praticamente não registrou mais problemas em relação ao comportamento do/a Aluno/a B, cuja postura em sala de aula foi se ajustando de forma progressiva. Do mesmo modo, a média geral de suas notas também apresentou pequena elevação, bem como seus pais alegaram que, em casa, o comportamento do/a filho/a havia melhorado sensivelmente. Assim, o/a diretor/a da mencionada UMEF considerava positivos os resultados alcançados por meio daquele trabalho de mediação de conflitos, visto que o/a Aluno/a B era o grande problema daquela unidade de ensino durante o ano letivo de 2019.

Também nesse segundo exercício, considera-se acertada a decisão da direção da UMEF B em requisitar que o/a professor/a mediador/a interviesse, de modo a evitar que o/a Aluno/a B os problemas se agravassem, tanto para o cotidiano da escola, quanto para a vida do/a aluno/a agressor. Isso vai ao encontro do entendimento expresso por Juliana Tonche, para a qual o foco das práticas restaurativas não é a punição dos/as estudantes, mas sim a restauração do tecido social escolar, rompido com o ato ou situação conflituosa. Nesse sentido, diferente do modelo de justiça comum, que se centra no ato da transgressão da lei – levada a cabo por quem pratica a ofensa –, nas escolas, a justiça restaurativa se revela bem mais preocupada com os efeitos que restaram do incidente. Por isso, as práticas restaurativas, com base nos círculos de paz, concentram maior atenção aos danos que afetam a comunidade escolar, ao mesmo tempo em que fomenta maior responsabilização do/a aluno/a agressor/a sobre sua atitude.¹⁴⁷

¹⁴⁷ TONCHE, Juliana. Entre práticas e discursos: a utilização da justiça restaurativa na resolução de conflitos escolares, envolvendo crianças, adolescentes e seus familiares em São Caetano do Sul-SP. *Revista Estudos*

Para Bruno Antônio Bastian Ransan e Daniel Pulcherio Fensterseifer, não raramente, as formas tradicionais de tratar o problema da violência nas escolas, a exemplo da suspensão dos/as alunos/as envolvidas e da conversa com os pais/responsáveis acerca do problema, bem como as medidas socioeducativas previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), revelam-se insuficientes para a abordagem de tão grave e crescente fenômeno. Daí a importância de se buscarem meios alternativos para a solução de conflitos, visando obter soluções rápidas, que valorizem a capacidade das partes envolvidas em encontrar respostas adequadas para a violência escolar, por meio do estabelecimento de uma cultura de paz.¹⁴⁸

Seguindo essa mesma linha de raciocínio encontra-se a visão de Cristiane Vilhena de Souza e Kátia Paulino dos Santos, autores que reconhecem a atual necessidade de a escola fazer uso de ferramentas que possibilitem proporcionar ambiente adequado ao desenvolvimento intelectual e social dos/as estudantes. Dessa forma, utilizar as ferramentas próprias das práticas restaurativas, significa alternativa de prevenção e resolução de conflitos no cotidiano educacional. Trata-se de oportunidade de perceber que há outras maneiras de resolução dos problemas, pois não busca apontar inocentes, culpados, ganhadores nem perdedores, mas tem por objetivo as alternativas criativas na solução pacífica de impasses, concorrendo para que escola possa prevenir a violência por meio da promoção de uma cultura de paz.¹⁴⁹

Obviamente que as pessoas mais presas aos métodos tradicionais podem considerar que os círculos de paz não chegam a representar totalmente a ideia de justiça, já que não se tem a identificação clara de um culpado, nem uma punição devidamente estipulada. No entanto, a ideia é exatamente essa: romper com a cadeia de ações – erro, julgamento e punição – que possam resultar no moto-contínuo da violência. Sobre isso, torna-se importante registrar as observações de Ana Paula Arrieira Simões e Luciane de Freitas Mazzardo, que entendem que, no que se refere ao que se entende como um processo justo, deve ser reconhecido que os acordos sobre os rumos a serem tomados, no que se refere à escola e aos/as alunos/as, dificilmente se darão de modo unânime. Contudo, quando as pessoas se sentem partícipes do processo decisório, sentem também que – mesmo que tenham sido voto vencido – sua voz foi ouvida e suas ideias foram consideradas com respeito. Nesse sentido, essas pessoas têm mais

Sociológicos, Araraquara, v. 19, n. 36, p. 41-59, 2014. p. 41.

¹⁴⁸ RANSAN, Bruno Antônio Bastian; FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. Políticas educacionais de resolução de conflitos escolares: a justiça restaurativa como forma de abordar o *bullying*. *Revista Jurídica – Direito e Cidadania na Sociedade Contemporânea*, Frederico Westphalen, v. 1, n. 3, p. 51-64, 2016. p. 60.

¹⁴⁹ SOUZA, Cristiane Vilhena de; SANTOS, Kátia Paulino dos. Desafios na Resolução de Conflitos no ambiente escolar: práticas restaurativas na educação. *Revista Inovação & Tecnologia Social*, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 71-80, 2019. p. 72.

probabilidade de acompanhar e de aceitar as mudanças. Entende-se assim que, quando as pessoas se veem enquanto parte da totalidade, elas responsabilizam a si mesmas pela obtenção de resultados.¹⁵⁰

Do mesmo modo, conforme explicam Betina Schuler e Sônia Regina da Luz Matos, entende-se que, a partir da aplicação da justiça restaurativa no ambiente escolar, pode-se imaginar a escola funcionando por meio de uma relação parelha com a modernidade, a qual realiza o nexo entre saber e poder na produção do sujeito moderno. Assim, a escola se apresenta como espaço no qual existe todo um disciplinamento dos corpos e saberes, no controle do tempo, do espaço e dos movimentos, ensinando o que se tem como realidade, pelos outros, por si mesmos/as. Tratam-se de práticas discursivas e não-discursivas na produção de determinados modos de existência.¹⁵¹

Com isso, pode-se examinar a escola no presente por meio da pedagogia da inclusão como um dos elementos do dispositivo de segurança nessa engrenagem jurídico-escolar, funcionando por meio de diversos instrumentos na problematização dessa instituição a ser restaurada. Trata-se de tomar tal dispositivo, atravessando as práticas de si, produzindo determinadas maneiras de subjetivação, em que os/as alunos/as são tomados/as como objeto de conhecimento, sendo produzidos/as, nesse processo, em que se reconhecem como determinados/as tipos de sujeitos em relação a si mesmos/as.¹⁵²

Frente a todo o exposto, entende-se que a literatura especializada recomenda os métodos de mediação de conflitos, para a resolução dos problemas no ambiente escolar. Entre os muitos valores que essa prática dissemina encontram-se a tolerância, o respeito, o bom convívio, o diálogo, entre outros elementos de fundamental importância para ajudar a moldar as mentes ainda em formação. Outros autores destacam as melhorias que podem ocorrer para toda a comunidade escolar, caso haja o auxílio dos/as professores/as e dos/as gestores/as visando prevenir e pacificar os conflitos no âmbito educacional, incentivar os/as alunos/as a adquirirem maior autonomia, ao serem orientados a buscar soluções pacíficas para os próprios problemas.¹⁵³

Em síntese, Ana Carolina Reis Pereira e Áurea Maria Guimarães afirmam que o estabelecimento de nova concepção de justiça – de caráter intersubjetivo –, mediada por

¹⁵⁰ SIMÕES, Ana Paula Arrieira; MAZZARDO, Luciane de Freitas. *Justiça restaurativa nas escolas: análise da possibilidade de implementação das práticas restaurativas frente a necessidade de novas abordagens para a superação de conflitos em sala de aula*. Santa Cruz do Sul: CEPEJUR, 2015. p. 8.

¹⁵¹ SCHULER, Betina; MATOS, Sônia Regina da Luz. *Pedagogia da Inclusão e a Justiça Restaurativa: escapes com Kafka*. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1229-1248, 2014. p. 1233. [online].

¹⁵² SCHULER; MATOS, 2014, p. 1233.

¹⁵³ RANSAN; FENSTERSEIFER, 2016, p. 62.

diálogo emerge, no contexto escolar, como revisão da punição e do julgamento baseados na autoridade e na regra, reivindicando, para sua realização, não apenas a reorientação da administração de conflitos, conduzida por preocupação ética, mas ainda a possibilidade, para os/as alunos/as, de se posicionarem frente o conflito instaurado, responsabilizando-se ativamente e refletindo a respeito das consequências de seus atos.¹⁵⁴

Aqui novamente faz-se necessário esclarecer a relação entre a justiça terapêutica com o componente curricular Ensino Religioso. Sobre isso, o que interessa ao Estado de direito é a educação que pretenda potencializar as práticas pedagógicas solidárias e coletivas, nas quais os/as alunos/as vivenciem comportamentos, hábitos e atitudes de construção coletiva. Tal educação é pautada por questões inerentes à cidadania, à democracia, aos direitos humanos e à participação, ressaltando propostas sobre tais temáticas, inserindo elementos básicos para que os/as estudantes possam se emancipar, progredir e, posteriormente, contribuir com o pleno desenvolvimento da pessoa humana.¹⁵⁵ Esses objetivos também estão presentes no Ensino Religioso, componente curricular esse que não se restringe à apreensão dos conhecimentos religiosos, mas constitui espaço de vivências, intercâmbios e diálogos permanentes, buscando o enriquecimento das identidades culturais, religiosas e não religiosas. Isso, no entanto, significa o constante exercício de convivência e de mútuo reconhecimento das raízes culturais do/a outro/a e de si mesmo, valorizando identidades, alteridades, experiências e cosmovisões, em pontos de vista interculturais – o que, em essência, é a base para a minimização ou a solução definitiva de grande parte dos conflitos.¹⁵⁶

E assim, tendo sido aqui também apresentado e analisado o segundo caso de conflito cuja solução se deu por meio dos círculos de justiça restaurativa, orientados para a construção da paz, passa-se agora, no subtópico seguinte, a descrever o terceiro e último caso, analisando-o com base na literatura especializada.

¹⁵⁴ PEREIRA, Ana Carolina Reis; GUIMARÃES, Áurea Maria. Direitos humanos e justiça restaurativa nas escolas: entre decretos e a prática da cidadania no contexto da democracia brasileira. *Revista ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 21, n. 3, p. 587-606, 2019. p. 599.

¹⁵⁵ ORTH, Maria Rúbia Bispo; MEDEIROS, Marina; PEREIRA, Giovana. Democracia e cidadania na educação escolar. *Revista Perspectiva*, Erechim, v. 35, n. 131, p. 127-137, 2011. p. 129-130.

¹⁵⁶ FREITAS, Eliane Maura LittigMilhomem de. Base Nacional Comum Curricular do ensino religioso: primeiro passo para os percursos da aprendizagem dessa área do conhecimento. *Revista Último Andar*, v. 1, n. 28, p. 43-58, 2016. p. 52.

3.2.3 Caso do/a Aluno/a C

O terceiro caso a ser aqui analisado ocorreu na UMEF C, onde o/a estudante doravante denominado/a apenas Aluno/a C tornou-se um problema. Porém, tal estudante – de 15 anos de idade – nem sempre apresentou comportamento ruim. Segundo explicou o/a diretor/a da referida unidade de ensino, a questão se agravou a partir do momento em que, após namorar uns meses com um/a aluno/a, o/a Aluno/a C teve o relacionamento rompido.

A partir daí, talvez para chamar a atenção, passou a se mostrar agressivo com todos e, principalmente, com o/a estudante com o/a qual namorava. O/a diretor/a explicou que a escola não permite namoros no interior da UMEF C, comunicando aos/às pais/mães e/ou responsáveis, sempre que percebe algum comportamento nesse sentido entre os/as estudantes. Porém, algumas vezes esse tipo de relacionamento ocorre fora dos limites da escola, escapando assim da vigilância da comunidade escolar. No entanto, no caso específico do/a Aluno/a C, os efeitos desse namoro afetaram também o cotidiano escolar.

Conforme as diversas narrativas dos/as envolvidos/as, tudo leva a crer que, após o fim do relacionamento, o/a Aluno/a C, que tem 15 (quinze) anos de idade, tornou-se agressivo com os/as colegas, envolvendo-se constantemente em brigas e, por conta disso, sendo chamado à direção inúmeras vezes. O/a diretor chamou seus pais/mães à escola e conversou com eles/as, os/as quais afirmaram que também em casa o comportamento do/a Aluno/a C havia mudado radicalmente, pois ele/a se tornara agressivo e impaciente.

O ponto alto do problema, que resultou no pedido da direção para que enviasse um/a mediador/a escolar, de forma a implantar um círculo de restauração da paz na UMEF C, deu-se quando o/a Aluno/a C ficou sabendo que o/a garoto/a com quem namorava estava, agora, namorando outro/a aluno/a da mesma unidade escolar. Buscando tomar satisfações, o/a Aluno/a C agrediu o/a suposto/a rival. Não satisfeito, pois percebeu que isso não impediu que o namoro continuasse, o/a Aluno/a C agrediu seu/sua antigo/a namorado/a – configurando-se assim a violência de gênero.

A solicitação da intervenção do/a mediador/a escolar, para que o/a mesmo/a implantasse um círculo de paz na UMEF C significou, de certa forma, o reconhecimento por parte do/a diretora/a, de que a situação estava fugindo ao controle. Percebendo que o nível das agressões estava ganhando uma escalada perigosa, a SEMED autorizou a implantação do círculo de paz, no qual participaram o/a Aluno/a C e seus/suas pais/mães, os/as pais/mães

dos/as alunos/as agredidos, 2 (dois) professores/as e 1 (um) coordenador/a pedagógico/a – totalizando 12 (doze) pessoas.

De início ficou estabelecido que essas reuniões ocorreriam na escola, nas manhãs de sábado, sendo que, quem, por alguma razão, não pudesse participar, teria que comunicar antecipadamente. Além disso, todos/as concordaram que a participação no círculo de paz seria voluntária. Ficou estabelecido também que seriam 3 (três) reuniões, com cada encontro demorando aproximadamente 1 (uma) hora. O/a professor/a mediador/a também fez restrições quanto à linguagem empregada nessas reuniões, avisando que os/as participantes deveriam tentar evitar, ao máximo, fazer acusações e usar linguagem agressiva – visto que tais reuniões se baseavam na ideia de comunicação não violenta. A primeira reunião ocorreu em junho de 2019, com a participação das 12 (doze) pessoas. Após breves instruções sobre o funcionamento do círculo de paz, o/a professor/a mediador/a enviado pela SEMED deu a palavra ao/à Aluno/a C, o/a qual relatou o que vinha sentindo ao ser preterido/a pelo/a ex-namorado/a.

Em seguida foram ouvidos/as o/a ex-namorado/a e seu/sua suposto/a novo/a namorado/a. Na sequência, ouviram-se primeiros o pai e a mãe do/a aluno/a agressor. Depois, foram ouvidos/as os pais e as mães dos/as alunos/as agredidos. Os/as dois/duas professores/as também tiveram oportunidade narrar seus respectivos entendimentos acerca dessa questão. Já o/a coordenador/a pedagógico/a apenas escutou e fez algumas anotações, sem interferir diretamente no círculo de restauração da paz.

O/a professor/a mediador/a conversou com os/as alunos/as, explicando primeiro que, embora eles/elas fossem adolescentes, fase em que namorar se torna algo normal, o namoro não era algo a ser praticado no ambiente escolar. Disse também que, independente disso, mesmo com o namoro ocorrendo fora dos limites da escola, eles/as deveriam entender que os relacionamentos têm começo, meio e fim. E, nem por isso, pode-se agredir as pessoas por discordar do fim do relacionamento. O/a Aluno/a C chorou, mas não se sabe, ao certo, a razão – poderia ser de vergonha ou pelo entendimento real do fim do relacionamento. Sugerindo que os pais e as mães conversassem, em casa, com seus/suas respectivos filhos/as, o/a mediador/a deu por encerrado o primeiro encontro.

A segunda reunião ocorreu somente em agosto de 2019, quando não puderam comparecer os/as 2 (dois) professores/as, estando presentes apenas o/a coordenador/a pedagógico/a, o/a Aluno/a C e seus pais. Nessa ocasião, o/a coordenador/a pedagógico/a da UMEF C esclareceu que não mais foram registrados casos de violência cometidas pelo/a

Aluno/a C. Porém, explicou que o/a mesmo/a apresentou queda vertiginosa do rendimento escolar, isolando-se também dos/as demais colegas e deixando de participar das aulas. Os pais do Aluno/a C confirmaram que, também em casa, seu comportamento havia mudando, deixando de ser agressivo/a para tornar-se apático/a e fechado/a em si mesmo/a.

Após breve introdução, o/a professor/a mediador/a passou a palavra ao/à Aluno/a C, que não se aprofundou, limitando-se apenas a dizer que havia perdido o interesse pelas coisas e que, nos últimos dias, andava pensando em se matar. Novamente o Aluno/a C chorou de forma intensa e não mais quis falar naquela reunião. O/a professor/a mediador/a sugeriu aos pais do/a Aluno/a C que o/a mesmo/a fosse submetido a acompanhamento psicológico, pois, ao que parecia, ele/a estava vivendo um processo que se chama de luto de pessoa viva – comum em casos de término de namoro, quando uma das partes não quer aceitar o fim do relacionamento. Dito isto, encerrou a reunião.

A terceira e última reunião ocorreu quase ao fim do ano letivo, já na primeira semana de dezembro de 2019, quando compareceram os/as dois/duas professores/as, o/a coordenador/a pedagógico/a, o/a Aluno/a C e seus pais. O/a professor/a mediador/a iniciou a sessão elogiando o/a Aluno/a C, cujas notas melhoraram sensivelmente. Os pais desse/a estudante também foram elogiados, pois tudo indicava que o acompanhamento psicológico a que fora submetido o/a Aluno/a C surtira bons resultados.

Os/as professores/as afirmaram que, em sala de aula, o/a Aluno/a C agora apresentava bom comportamento e que, inclusive, havia se tornado amigo/a novamente do/a ex-namorado/a e, também, do/a estudante que ele/a havia agredido em decorrência de ciúmes. Convidados a também se expressarem, os pais do/a Aluno/a C relataram que o/a filho/a havia voltado a ser o que era antes – um/a adolescente alegre, carinhoso/a e bem-humorado/a. Por último, foi dada a palavra ao/à próprio/a Aluno/a C, o/a qual reconheceu que agira de modo errado e que não mais voltaria a praticar violência contra quem quer que fosse, nem deixaria que as questões de sua vida particular afetassem seu desempenho escolar ou a forma como tratava seu pai e sua mãe. Ele também afirmou que gostou de fazer terapia com o/a psicólogo/a, pois isso o/a ajudou a compreender melhor a si mesmo. Por último, alegou que não sentia mais vontade de se matar e que, ao contrário, queria viver muito.

No encerramento da sessão, o/a professor/a mediador/a agradeceu aos/às presentes e, em especial, ao Aluno/a C, por ter permitido que todos/as ali pudessem ajudá-lo/a. Embora os pais e mães dos/as estudantes agredidos/as não estarem presentes, o/a professor/a mediador/a avisou que telefonaria para os/as mesmos/as, no intuito de agradecer pela colaboração e,

também, por não prestarem queixa formal à época das agressões, possibilitando assim que tudo fosse resolvido no âmbito escolar.

Neste terceiro e último caso, aqui exposto e analisado, a utilização das técnicas de mediação, com base nos círculos de paz e na justiça terapêutica, também se mostra totalmente alinhado com o que propõe a literatura especializada. Primeiro porque, ao perceber que o conflito descrito poderia ser resolvido de forma alternativa, a direção da UMEF C demonstrou entendimento sobre a cultura escolar, que reproduz forças as quais, de acordo com Éder Adriano Pereira – quando não conscientes, negociadas e dialogadas por quem a constitui, tais como pais/mães, profissionais do ensino, representações de alunos/as e comunidade – geram comportamento pautado em ciclo vicioso – preso à mera ideia de vigiar e punir –, na qual as dimensões dos problemas intra e extraescolar dificilmente são levadas a uma condição de mediação restaurativa satisfatória para as partes envolvidas.¹⁵⁷

Esse terceiro caso também deixa claro a importância da adoção das práticas circulares, de caráter restaurativo, na reconstrução das relações humanas, posto que valorizam a voz dos/as alunos/as diretamente vinculados ao conflito, de forma que os/as mesmos/as possam formular, por meio do diálogo, alternativas para que novos acordos possam ser firmados. Assim, os círculos de paz se constituem ferramenta de inclusão social, capaz de compreender as raízes do conflito e desenvolver soluções preventivas.¹⁵⁸

Outro fator a ser observado é que, do ponto de vista do Ensino Religioso, que busca despertar valores éticos nos/as alunos/as, contribuindo para a formação dos/as cidadãos/ãs, deve-se considerar então que, se a escola não promove a construção do conhecimento por meio do afeto, do respeito, das diferenças, das dificuldades, dos ideais de perdão e da postura humanista, não será por meio do autoritarismo e do castigo que serão formados/as cidadãos/ãs. Afinal, o papel da afetividade na escola é imprescindível para os/as estudantes, junto aos quais os/as professores/as têm dois grandes destaques: o primeiro, pela importância do processo ensino-aprendizagem; o segundo, pelo diálogo que se desenvolve ao longo de todo o processo educativo. Nesse sentido, o papel da educação deve ser permeado por

¹⁵⁷ PEREIRA, Éder Adriano. A prática da justiça restaurativa nas escolas públicas do Estado de São Paulo: entre realidades, desafios e perspectivas. *Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE*, Recife, v. 1, n. 8, p. 121-143, 2016. p. 124.

¹⁵⁸ MAGALHÃES, Raabe Catarine Almeida; SANTOS, Gerlienne Maria Farias dos; KUHLMANN, Paulo Roberto Loyolla. *O círculo de diálogo e a justiça restaurativa nos estudos de paz: empoderando a comunidade escolar na resolução de conflitos*. João Pessoa: UEPB, 2016. p. 8.

sentimentos que induzam os/as envolvidos/as a refletirem sobre seus atos e sua auto imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.¹⁵⁹

Entende-se assim que, a justiça restaurativa, por meio da afirmação de valores tais como responsabilização, inclusão, participação, perdão e diálogo, pode oferecer respostas satisfatórias aos anseios civilizatórios inadiáveis dos dias atuais, em que a violência escolar insiste em se impor como forma quase natural, afetando negativamente os níveis de sociabilidade.¹⁶⁰

Frente a todo o exposto, e após terem sido apresentados e analisados os 3 (três) casos aos quais esta pesquisadora teve acesso, passa-se então a expor as sugestões e recomendações, visando melhorar as práticas de justiça restaurativa, com base nos círculos de paz e na comunicação não violenta, colocadas em prática pelo Setor Disciplinar da SEMED, junto às escolas de Vila Velha (ES), onde ocorrem conflitos envolvendo alunos/as.

3.3 Sugestões e recomendações

Ao conhecer melhor os serviços prestados pelo/a professor/a mediador do Setor Disciplinar que atua com outros professores mediadores da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Vila Velha (ES), que receberam capacitação, foi possível testemunhar o excelente serviço que presta à toda a comunidade escolar da referida cidade. No entanto, foi possível também constatar que, embora haja outros professores capacitados para a promoção da mediação escolar, se revela insuficiente diante da elevada demanda das UMEFs.

Nesse sentido, a primeira sugestão aqui apresentada diz respeito a solicitar que a SEMED em parceria, promova cursos anuais de capacitação de mediadores/as escolares, os/as quais poderão, assim, atender melhor a demanda de cada uma das mais de 100 (escolas) municipais. É fato que nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) a demanda é quase inexistente. Porém, nas UMEFs essa demanda é constante, especialmente nas Regiões onde se encontra o público de mais baixa renda – como é o caso da Região 5, onde se realizou a presente pesquisa de campo.

A segunda sugestão aqui apresentada – diretamente vinculada à sugestão inicial – diz respeito a se priorizar os/as professores/as de Ensino Religioso como profissionais a serem

¹⁵⁹ FERREIRA, Maria de Jesus Pedreira; LIMA, Girlene Bacelar; GAMA, Rute Helena da Silva. As práticas restaurativas e a escola: um estudo de caso em uma escola pública de Santana-AP. *RCS – Revista Ciências da Sociedade*, Belém, v. 3, n. 6, p. 173-187, 2019. p. 184.

¹⁶⁰ PEREIRA, 2016. p. 128.

capacitados nos cursos de mediação escolar que a SEMED poderá ofertar. A indicação dos/as professores/as de Ensino Religioso não se faz por mero acaso, mas, sim, em face de tal componente curricular já trabalhar, em seu cotidiano, com conteúdo que se relaciona especificamente com a propagação de valores religiosos, éticos e morais, os quais se constituem a base para o estabelecimento da justiça restaurativa nas escolas, por meio dos círculos de paz e tendo por base a ideia de comunicação não violenta.

Dessa forma, sendo ofertados cursos de mediação escolar, preferencialmente, aos/às professores/as de Ensino Religioso, cada unidade de ensino teria, no mínimo, um/a mediador/a escolar devidamente capacitado, os/as quais poderiam ser supervisionados/as pelo/a atual mediador/a escolar/a lotado/a no Setor Disciplinar da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Vila Velha (ES) que faz parte do núcleo de mediação.

O Ensino Religioso, na forma como vem sendo ofertado atualmente, fundamenta-se em ideais humanistas, buscando a formação de um cidadão pleno, compromissado com a construção de um mundo melhor. Essa orientação humanista, advinda do Ensino Religioso bem aplicado, constitui-se a base teórica ideal para nortear a mediação de conflitos em ambiente escolar.

Assim sendo, a aproximação entre o componente curricular Ensino Religioso e a mediação de conflitos no ambiente escolar tem a ver, diretamente, com a ideia do perdão. É nisso que consiste, basicamente, a junção dos ensinamentos dos valores religiosos com o círculo de paz. Porém, não se trata de um perdão desprovido de responsabilidades. Trata-se, sim, do perdão compromissado com os ideais humanistas, com a vontade – nascida do reconhecimento de que determinado comportamento é errado – de melhorar a própria postura e, assim, contribuir para a construção de um ambiente pacífico, humano, justo, não violento, não odioso, em que as pessoas envolvidas possam conviver em um espaço cada vez mais harmônico e, dessa forma, viver melhor – por serem pessoas melhores. O componente curricular Ensino Religioso oferece o arcabouço de conhecimento capaz de despertar esses sentidos e, por conseguinte, capaz de nortear a formação de círculos de paz.

Nesse sentido, cabe novamente ressaltar que os ideais da justiça restaurativa vão ao encontro de alguns dos objetivos principais do Ensino Religioso, conforme explica Madalena Fernandes, a qual afirma que tal componente curricular contribui significativamente para que os/as educandos/as se tornem comprometidos com a qualidade de vida, com a justiça, a fraternidade, o diálogo e o respeito pelo diferente, pelos desfavorecidos, pelas tradições e culturas que favoreçam a paz, a unidade, a esperança e a solidariedade. Além disso, o Ensino

Religioso, favorece a humanização e a personalização de alunos/as e professores/as, como sujeitos de seu desenvolvimento e protagonistas na construção de um mundo novo, humano e solidário. Não raramente, é pelo vazio prático da educação que, no relacionamento humano, elegeu-se como base a lei do mais forte e a vida social pautada no egoísmo que semeia as injustiças. Eis, assim, a finalidade do Ensino Religioso: tentar orientar o/a aluno/a para a postura fundamentada na paz.¹⁶¹

Assim, acredita-se que, além de se descentralizar as demandas, tornando o atendimento muito mais eficiente e célere, as questões relacionadas à violência no contexto escolar ficariam mais fáceis de serem resolvidas, pois o/a professor/a de Ensino Religioso, atuando também como o/a mediador/a, poderia tratar determinadas ocorrências antes mesmo que essas alcançassem níveis críticos. Em outras palavras, o que se está propondo – com essas duas sugestões em conjunto – é que a mediação escolar adquirisse caráter permanente.

Outra vantagem é que, por haver pelo menos um/a professor/a de Ensino Religioso em cada UMEF, os/as quais já estariam enturmados com os/as alunos/as, ao exercerem a função de mediador/a, poderiam fazer uso dessa suposta intimidade para fazer com que os/as estudantes e, também, com seus pais, mães e responsáveis, pois esses/as tenderiam a se sentirem mais à vontade para expor seus problemas e seus anseios – visto que não estariam falando com uma pessoa totalmente estranha ao cotidiano escolar, como é o caso do/a professor/a mediador/a enviado pelo Setor Disciplinar da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Acredita-se que, por estarem já inseridos/as em comunidade escolar específica, os/as professores/as de Ensino Religioso também estariam melhor preparados para atender às demandas locais, posto que, do ponto de vista individual, conhecem mais profundamente a realidade específica da escola em que trabalham – o que não ocorre muitas vezes com o/a professores/as mediadores/as da Secretaria Municipal de Educação (SEDE), cuja intensidade da demanda por seus serviços o/a impede de se familiarizar melhor com cada uma das dezenas de UMEFs nas quais desenvolve mediação escolar cotidianamente.

Embora pareçam simples, as duas medidas aqui sugeridas têm alcance social muito além das salas de aula ou dos muros limítrofes de cada escola. Em seu conjunto, tais procedimentos poderão evitar que muitos/as alunos/as sejam levados ao Conselho Tutelar – onde, não raramente, o drama familiar ganha proporções imprevisíveis –, e, ainda mais

¹⁶¹ FERNANDES, Madalena. *Afinal, o que é o Ensino Religioso?* Sua identidade própria em contraste com a catequese. São Paulo: Paulus, 2000. p. 30-31.

positivo, poderão minimizar os índices de evasão escolar, de violência escolar e, por conseguinte, de criminalidade no município de Vila Velha (ES).

Após tais sugestões, que encerram o terceiro capítulo – no qual foi exposta e analisada a pesquisa de campo –, passa-se agora a apresentar, na próxima página, a conclusão geral desta dissertação de Mestrado.



CONCLUSÃO

Ao fim do presente estudo, tornou-se evidente a urgente necessidade de se buscar a efetivação de novos paradigmas na busca de soluções práticas que visem a redução dos índices de violência escolar – fator responsável por crescente preocupação entre os/as filósofos/as da educação brasileira e mundial. Nesse sentido, a literatura consultada leva a crer que as práticas de justiça restaurativa, que se valem da mediação escolar como principal ferramenta, baseada na cultura de paz e na comunicação não violenta, apresentam-se como moderna alternativa ao antigo modelo de vigiar e punir.

Essa forma inovadora de tratar conflitos na escola se revela bem mais interessada em minimizar a violência, do que apontar culpados. Está mais imbuída em alcançar a paz, do que propriamente em aplicar punições. Assim, a justiça terapêutica o escárnio e a decorrente morte social do sujeito infrator, pela elevação do espírito que reconhece o/a outro/a como ser humano – vulnerável ao erro, mas, igualmente capaz de evoluir como pessoa. Alicerçada em ideais humanistas, a justiça terapêutica não produz derrotados/as. Quando bem aplicada, todos saem ganhando: o/a infrator/a se redime; a vítima se vê aliviada, ao perceber que a ameaça de nova violência foi estancada; a sociedade ganha dois seres humanos renovados em seus propósitos como cidadãos/ãs e em sua fé na humanidade.

Assim, a justiça terapêutica aplicada nas escolas tem por princípio maior a ideia do perdão. Mas não o perdão gratuito. Longe disso, trata-se do perdão aprovado por todos/as os/as envolvidos/as, especialmente os/as mais prejudicados/as. É perdão que também faz o/a agressor/a sentir-se envergonhado/a e tomar consciência de seus erros e da sua necessidade social de buscar maior harmonia para com aqueles/as com quem convive diariamente.

Diante de toda essa esperança que se fortalece, por meio desses métodos inovadores, o componente curricular Ensino Religioso desponta como o campo de conhecimento ideal para, em âmbito escolar, nortear a aplicação dos trabalhos de mediação, com base nos círculos de paz e na comunicação não violenta. Afinal, a justiça terapêutica nada mais é que a tentativa mais recente de se renovar a aplicação do Direito, na busca por um mundo melhor e mais justo. Assim, em se tratando de mundo melhor e mais justo, o Ensino Religioso já vem, há tempos, esforçando-se por despertar o mais refinado espírito humanista junto aos/às alunos/as. O conteúdo do Ensino Religioso brasileiro, após a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, tem abandonado, paulatinamente, seu antigo viés proselitista, para tornar-se o campo do conhecimento que propaga valores éticos e morais, tendo, entre seus principais componentes,

três elementos básicos: a percepção de si mesmo; a descoberta e o reconhecimento do outro; a vivência, o que se torna apropriado para o desenvolvimento de ações humanistas, pois procura construir o diálogo e o respeito com e pelo/a outro/a.

Dito isto, faz-se necessário aqui responder à questão-problema, levantada ainda na introdução dessa dissertação de Mestrado, quando se indagou: em que medida as práticas restaurativas e a mediação escolar auxiliam o componente curricular Ensino Religioso? A resposta talvez pareça surpreendente, pois o estudo mostrou que as práticas restaurativas em nada podem auxiliar o Ensino Religioso. Porém, em sentido inverso, é o componente curricular Ensino Religioso que em muito pode fazer pelas práticas restaurativas, facilitando-lhe a criação do arcabouço humanista nos/as alunos/as, capaz de torná-los/as aptos/as ao diálogo, à compreensão do/a outro/a, ao perdão e, por conseguinte, ao desenvolvimento de uma cultura de paz.

Dessa forma, pode-se então corrigir o entendimento invertido que se desenvolveu à época da estruturação do projeto de pesquisa que norteou o presente trabalho acadêmico, esclarecendo agora que a justiça terapêutica é um conjunto de ações, junto às quais o Ensino Religioso pode ser de grande valor – especialmente por ambos almejam o mesmo horizonte: uma sociedade melhor e mais justa. Por isso mesmo que se sugeriu à SEMED de Vila Velha (ES) que, caso se disponha a ofertar cursos de formação de mediadores/as escolares, considere a possibilidade de priorizar os/as professores/as de Ensino Religioso para essa importante tarefa, visto que o conteúdo de tal matéria já trabalha, cotidianamente, com a difusão dos valores religiosos, éticos e morais necessários à maior eficácia dos esforços em prol de uma justiça terapêutica aplicada em ambiente educacional.

Sendo assim, o presente estudo leva a crer que a hipótese 1 seja a correta, visto que, conforme a literatura consultada, quando aplicada em ambiente escolar, e diretamente associada ao componente curricular Ensino Religioso, a mediação de conflitos pode alcançar boa aceitação entre os estudantes, contribuindo de forma significativa para a solução dos problemas relacionados à violência nas instituições de ensino.

Frente ao que fora exposto até então, dá-se por encerrada a presente dissertação de Mestrado, na confiança de que os objetivos inicialmente propostos foram todos alcançados, ressaltando-se porém que este estudo não teve a pretensão de esgotar tão importante tema, o qual permanece em aberto para que possa ser retomado em outras oportunidades, por meio das quais podem-se considerar, inclusive, novas variáveis, em um contexto de busca do

conhecimento que não mais seja afetado pela drástica pandemia que, infelizmente, ora pesa sobre o Brasil e o mundo, limitando as possibilidades da pesquisa de campo.



REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. *Programa de prevenção à violência nas escolas*. São Paulo: Flacso Brasil, 2015.
- AMARAL, Diana Elizabette Lima do; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. Mediação de conflitos no ambiente escolar para promover a cultura de paz. *Revista Conhecer: debate entre o público e o privado*, Fortaleza, v. 8, n. 21, p. 24-44, 2018.
- ANDREKOWICZ, Gisele do Belém; ROSAS, Patrícia Manente Melhem. Práticas restaurativas no ambiente escolar visando a desjudicialização de conflitos e enfrentamento da evasão escolar. *Revista Emancipação*, Ponta Grossa, v. 20, n. 1, p. 1-15, 2020. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>. Acesso em: 20 out. 2020.
- ANDREUCCI, Álvaro Gonçalves Antunes; FELÍCIO, Cláudia João. Os círculos restaurativos como instrumento de mediação dos conflitos nas escolas: a construção de uma nova cultura jurídica. *Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas*, Pouso Alegre, v. 35, n. 1, p. 335-356, 2019.
- ARAÚJO, Ana Paula. Justiça restaurativa na escola: estado do conhecimento. *Revista Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 76-90, 2013.
- ASSUMPÇÃO, Cecília Pereira de Almeida. Responsabilização coletiva: uma prática restaurativa para construção de paz na convivência escolar. *Revista Veras*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 23-36, 2015.
- BALAGUER, Gabriela. As práticas restaurativas e suas possibilidades na escola: primeiras aproximações. *Revista Subjetividades*, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 266-275, 2014.
- BARROS, Ilda Lima; JALALI, Vahideh Rabbani. Comunicação não-violenta como perspectiva para a paz. *Revista Ideias & Inovação*, Aracaju, v. 2, n. 3, p. 67-76, 2015.
- BARROS, Luiz Sérgio Cativo. *A influência de um sistema de planejamento e a pesquisa sobre a criatividade dos pesquisadores*. Brasília: UnB, 2001.
- BECKER, Kalinca Léia; KASSOUF, Ana Lúcia. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. *Revista Nova Economia*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 653-677, 2016.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular – Educação é base*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- CAMILO, Cristiane de Holanda; MONTINO, Mariany Almeida; FERREIRA, Yasmim Correia Ribeiro; LACERDA, Antônia Feitosa de Araújo. Sobre escolas, tribunais e justiça restaurativa: onde começamos a restaurar? *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 5, n. 4, p. 80-100, 2018.
- CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000.

CARVALHO, Lúcia Helena de. Educação para a paz – uma alternativa para os desafios da educação. *Revista UNAR*, Araras, v. 5, n. 1, p. 17-28, 2011.

CUNHA, Clera Barbosa; BARBOSA, Cláudia. O ensino religioso na escola pública e suas implicações em desenvolver o senso de respeito e tolerância dos alunos em relação aos outros e a si próprios. *Revista Sacrilogens*, Juiz de Fora, v. 8, n. 1, p. 164-181, 2011.

DA SILVA, Flaviany Ribeiro; ASSIS, Simone Gonçalves. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 1-13, 2018.

DINIZ, Bárbara Silva; COSTA, Danúbia Régia da. A educação em direitos humanos e a mediação de conflitos. *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v. 4, n. 2, p. 11-22, 2016.

DIOGO, Débora Oliveira; RIBEIRO, Vanda Mendes. *Políticas públicas em Educação e Cultura da paz: evidências relacionadas ao tratado com a ONU nos documentos oficiais de regulação da educação no Estado de São Paulo*. São Paulo: UNICID, 2014.

DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura Gorresio. *Paz, como se faz? Semeando cultura da paz nas escolas*. Rio de Janeiro: UNESCO/Associação Palas Athena, 2002.

DUSI, Miriam Lúcia Herrera Masotti; ARAÚJO, Clausy Maria Marinho de; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. *Cultura da paz e psicologia escolar no contexto da instituição educativa*. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 135-145, 2005.

FABIANOVICZ, Ana Cristina. A justiça restaurativa no espaço escolar. *Revista Tuituti: Ciência e Cultura*, Curitiba, v. 1, n. 46, p. 31-44, 2013.

FERNANDES, Madalena. *Afinal, o que é o Ensino Religioso? Sua identidade própria em contraste com a catequese*. São Paulo: Paulus, 2000.

FERREIRA, Maria de Jesus Pedreira; LIMA, Girlene Bacelar; GAMA, Rute Helena da Silva. As práticas restaurativas e a escola: um estudo de caso em uma escola pública de Santana-AP. *RCS – Revista Ciências da Sociedade*, Belém, v. 3, n. 6, p.173-187, 2019.

FERREIRA, Renan da Costa; BRANDENBURG, Laude Erandi. O Ensino Religioso e a BNCC: possibilidades de se educar para a paz. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 508-522, 2019.

FREIRE, Paulo; VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida; SCHMIDT, Leide M.; RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene A. de; KHOURI, Yvonne; D'ANTOLA, Arlette; NOFFS, Neide de Aquino; ABUD, Maria José Milharezi; D'ANTOLA, Sônia Aparecida Romeu Arlette (org.). *Disciplina na Escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2009.

GIACOMITTI, Penélope. *Cultura da paz em sala de aula*. Curitiba: UFPR, 2007.

GROSSI, Patrícia Krieger; SANTOS, Andréia Mendes dos; OLIVEIRA, Simone Barros de; FABIS, Camila da Silva. Implementando práticas restaurativas nas escolas brasileiras como estratégia para a construção de uma *cultura da paz*. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 497-510, 2009.

LARA, Eliana e MOLIANI, Maria Mercê. *As práticas restaurativas: uma alternativa para a resolução de conflitos entre alunos na escola*. Paraná: UFGP, 2016.

LIMA, Cezar Bueno de; AMÉRICO JÚNIOR, Elston. Educar para a paz: práticas restaurativas na resolução de conflitos escolares. *Revista de Educação e Movimento*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 195-224, 2015.

LUI, Janayna de Alencar. *Em nome de deus: um estudo sobre a implementação do Ensino Religioso nas escolas públicas de São Paulo*. Florianópolis: UFSC, 2006.

MAGALHÃES, Raabe Catarine Almeida; SANTOS, Gerlienne Maria Farias dos; KUHLMANN, Paulo Roberto Loyolla. *O círculo de diálogo e a justiça restaurativa nos estudos de paz: empoderando a comunidade escolar na resolução de conflitos*. João Pessoa: UEPB, 2016.

MARCHETTO, Glória Lourdes Alessi. *Educação para paz: um caminho necessário*. São Paulo: Paulinas, 2009.

MARTINOT, Annegret F.; FIEDLER, Augusto José. A importância da *comunicação não violenta* na realização do processo de autoconhecimento. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 11, n. 1, p. 58-77, 2016.

MARTINS, Maria Helena. Educar para a paz: importância de promover os pilares da resiliência educacional. *Cadernos do GREI – Grupo de Estudos Interdisciplinares Giordano Bruno*, Faro, v. 1, n. 30, p. 4-24, 2015.

MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim; LIMA, Tatiane Delurdes de; ASINELLI-LUZ, Araci. A escola como expressão da violência ou locus da *cultura da paz*? *Revista Dialogia*, São Paulo, v. 1, n. 32, p. 65-80, 2019.

MONTESSORI, Maria. *A educação e a paz*. Campinas: Papirus, 2004.

MUMME, Monica. Justiça Restaurativa: um caminho de valor social que acontece no coletivo. In PELIZZOLI, Marcelo L. (org.). *Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social*. 1. ed. Rio Grande do Sul: EDUCS, 2016.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. O Ensino Religioso e seus modelos epistemológicos. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 3, n. 6, p. 1-17, 2016.

NOBRE, Francisco Edileudo; SULZART, Silvano. O papel social da escola. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, v. 3, n. 8, p. 103-115, 2018.

NUNES, Antônio Osório. *Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores*. São Paulo: Contexto, 2011.

OCTAVIAN, Rosiu Ovidiu Petra; PAULESCU, Doina; MUNIZ, Adir Jaime de Oliveira. *Monografia – cursos de administração, ciências contábeis, ciências econômicas e turismo*. Brasília: Uni CEUB, 2003.

PADILLA, René. *Missão integral: ensaios sobre o reino e a igreja*. São Paulo: Temática Publicações, 1982.

PARRA FILHO, Domingos; SANTOS, João Almeida. *Apresentação de trabalhos científicos: monografia, TCC, teses e dissertações*. São Paulo: Futura, 2000.

PENIDO, Egberto de Almeida – Cultura de Paz e Justiça Restaurativa: uma jornada de alma. In PELIZZOLI, Marcelo L. (org.). *Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social*. 1. ed. Rio Grande do Sul: EDUCS, 2016.

PEREIRA, Ana Carolina Reis; GUIMARÃES, Áurea Maria. Direitos humanos e justiça restaurativa nas escolas: entre decretos e a prática da cidadania no contexto da democracia brasileira. *Revista ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 21, n. 3, p. 587-606, 2019.

PEREIRA, Éder Adriano. A prática da justiça restaurativa nas escolas públicas do Estado de São Paulo: entre realidades, desafios e perspectivas. *Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE*, Recife, v. 1, n. 8, p. 121-143, 2016.

PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice Mencarini (org.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

PINTO, Renato Sócrates Gomes. A construção da justiça restaurativa no Brasil – o impacto da justiça criminal. *Revista Paradigma*, São Paulo, v. 14, n. 18, p. 215-235, 2009. Disponível em: <http://www9.unaerp.br/revistas/index.php/paradigma/article/view/54/65>. Acesso em 22 jul. 2020.

PRANIS, Kay. *Processos circulares*. São Paulo: Palas Athena, 2010.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Revista Diálogos Educacionais*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, 2009.

PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; CATARINO, Elisângela Maura; QUADROS, Eduardo Gusmão de. Violência Escolar e Paz numa perspectiva Subjetiva: um estudo a partir da vivência e religiosidade de alunos do último ano do Ensino Fundamental. Id onLine, *Revista de Psicologia*, Jaboatão dos Guararapes, v. 11, n. 36, p. 327-342, 2017.

PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; CATARINO, Elisângela Maura; SANTANA, Maria Luzia da Silva; TEIXEIRA, Filomena. A Tríade Religiosidade, Gênero e Direitos Humanos: diálogo com professoras membros da Congregação Cristã do Brasil (CCB). *Revista Religare*, João Pessoa, v. 15, n. 2, p. 670-686, 2018.

RAAB, Yeda Strada; DIAS, Camila Santos. Mediação de conflitos na escola: possibilidades para o desenvolvimento moral? *Revista Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v. 25, n. 49, p. 357-373, 2015.

RANSAN, Bruno Antônio Bastian; FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. Políticas educacionais de resolução de conflitos escolares: a justiça restaurativa como forma de abordar o bullying. *Revista Jurídica – Direito e Cidadania na Sociedade Contemporânea*, Frederico Westphalen, v. 1, n. 3, p. 51-64, 2016.

REIMER, Ivoni Richter; RODRIGUES, Elisa; OLIVEIRA, Hélyda de. Educar para a paz: a paz como educação. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 436-444, 2019.

RIBEIRO, Angélica Ferreira; KLEBIS, Augusta Boa Sorte; BOSCOLI, Olga Maria de Andrade. O diálogo e a tolerância no como fatores contribuintes para a *cultura da paz*. *Revista Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 12, n. Especial, p. 1337-1345, 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry (org.). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

ROLIM, Marcos. *Mais educação, menos violência: caminhos inovadores de abertura das escolas públicas nos fins de semana*. Brasília: UNESCO/Fundação Vale, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001785/178542por.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

ROSENBERG, Marshall. *Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. 3. ed. São Paulo: Ágora, 2006.

SALLES, Virgínia Ostroski; SALLES, Nei Alberto. *Redimensionar o conceito de conflito para qualificar a prática da educação para a paz na escola: uma discussão pertinente*. Ponta Grossa: UFRS, 2016.

SALLES, Walter; GENTILINI, Maria Augusta. Desafios do Ensino Religioso em um mundo secular. *Cadernos de Pesquisa*, Jardim Guedala, v. 48, n. 169, p. 856-875, 2018.

SANTOS, Guilherme Augusto Martins. *Práticas Restaurativas no Judiciário: institucionalização e locus de implantação*. Palmas: Appris, 2019.

SANTOS, Mayta Lobo dos; GOMIDE, Paula Inez Cunha. *Justiça restaurativa na escola: aplicação e avaliação do programa*. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2014.

SANTOS, Wesley da Silva; MEDINA, Patrícia. Violência na escola básica: um estudo de caso envolvendo redes pública e privada em Palmas – TO. *Revista Observatório*, Palmas, v. 4, n. 6, p. 794-825, 2018.

SAVATER, Fernando. *Ética para meu filho*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

SCHULER, Betina; MATOS, Sônia Regina da Luz. Pedagogia da Inclusão e a Justiça Restaurativa: escapes com Kafka. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1229-1248, 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 20 out. 2020.

SCURO NETO, Pedro. *Manual de sociologia geral e jurídica: lógica e método do direito, problemas sociais, comportamento criminoso, controle social*. São Paulo: Saraiva, 2019.

SILVA, Joyce Mary; ASSIS, Simone Gonçalves. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 1-13, 2018.

SIMÕES, Ana Paula Arrieira; MAZZARDO, Luciane de Freitas. *Justiça restaurativa nas escolas: análise da possibilidade de implementação das práticas restaurativas frente a necessidade de novas abordagens para a superação de conflitos em sala de aula*. Santa Cruz do Sul: CEPEJUR, 2015.

SOUZA, Cristiane Vilhena de; SANTOS, Kátia Paulino dos. Desafios na Resolução de Conflitos no ambiente escolar: práticas restaurativas na educação. *Revista Inovação & Tecnologia Social*, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 71-80, 2019.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. Cultura inclusiva é cultura de paz. In: *Educação Inclusiva e deficiência visual*. Aracaju: Criação, 2012.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. Novas perspectivas para o Ensino Religioso: a educação para a convivência e a paz. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n.1, p. 25-49, 2013.

SPICA, Marciano Adílio. Diversidade religiosa e democracia: da filosofia da religião à filosofia política. *Revista ethic@*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 13-40, 2018.

TAPETY, Clésio. *Cultura de paz: textos*. Disponível em: <http://culturadapaztextos.blogspot.com.br/2013/01/oque-e-cultura-da-paz-anocaodecultura.htm>. Acesso em: 20 jul. 2020.

TAVARES, Priscilla Albuquerque; PIETROBOM, Francine Carvalho. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. *Revista Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 471-498, 2016.

TIBA, Içami. *Disciplina: limite na medida certa*. São Paulo: Gente, 2010.

TONCHE, Juliana. Entre práticas e discursos: a utilização da justiça restaurativa na resolução de conflitos escolares, envolvendo crianças, adolescentes e seus familiares em São Caetano do Sul-SP. *Revista Estudos Sociológicos*, Araraquara, v. 19, n. 36, p. 41-59, 2014.

VALLS, Álvaro Luiz Montenegro. *O que é ética*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

VICENTE, Maximiliano Martin. Cultura(s) da paz: uma introdução. *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v. 1, n. 4, p. 13-19, 2015.

VILAS-BOAS, Magda Lúcia; PEREIRA, Otaviano José. Ensino Religioso em questão: uma leitura de dez escolas em Uberaba-MG. *Revista Trilhas Pedagógicas*, Pirassununga, v. 8, n. 2, p. 19-34, 2018.

XAVIER, Antônio Roberto. História e filosofia da educação: da paideia grega ao pragmatismo romano. *Revista Dialectus*, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 81-89, 2016.

ZALUAR, Alba. *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 2018.

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

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE E TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

INFORMAÇÕES AOS PAIS E OU RESPONSÁVEIS E AOS/AS ESTUDANTES

1. Convite

Estamos convidando o/a estudante, menor de idade, sob sua responsabilidade para participar da pesquisa da mestranda SANDRA CAMPOS FERREIRA, intitulada: O COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO, A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ. Antes de decidir se autorizará a participação do/a estudante menor de idade sob sua responsabilidade, é importante que o/a senhor/a entenda as propostas da pesquisa para verificar se concorda com elas. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se autorizará ou não que o/a estudante menor de idade sob sua responsabilidade participe da pesquisa de campo que dará subsídios para a pesquisa ora descrita.

2. Qual é o objetivo da pesquisa?

O objetivo desta pesquisa é **identificar as principais vantagens de se associar o Ensino Religioso às técnicas relacionadas à mediação de conflitos – como instrumento capaz de solucionar problemas –, quando aplicadas ao ambiente escolar.**

3. Por que o/a estudante menor de idade foi convidada/o?

Porque a pesquisa será realizada com estudantes de duas turmas do 6º a 9º ano, junto a 3 (três) UMEFs da região 5 de Vila Velha (ES).

4. O/a estudante menor de idade tem que participar?

O/a senhor/a é quem decide a participação ou não do/a estudante menor de idade nesta pesquisa. Se o/a senhor/a decidir pela participação do/a estudante, o/a senhor/a deverá assinar um Termo de Consentimento. Além disto, o/a estudante também assinará um termo de assentimento.

5. Qual será a forma de participação?

Consiste em responder um questionário ou entrevista com questões estruturadas ou semiestruturadas.

6. A participação do/a estudante será mantida em sigilo?

O nome do/a estudante não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante o anonimato e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

7. Haverá gastos/custos/riscos para o/a estudante?

Não haverá gastos/custos/riscos decorrentes da participação do/a estudante nesta pesquisa.

8. O que acontece quando o estudo termina?

A pesquisadora irá propor uma devolutiva sobre as questões elencadas e o resultado. Os resultados vão compor o acervo de pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória/ES, ficando disponíveis para consulta.

9. Contato para informações adicionais

Se você precisar de informações adicionais sobre a participação na pesquisa:

Pesquisadora: Sandra Campos Ferreira.
Pedagoga.
E-mail: camposfesandra@gmail.com
Telefone: (27) 99606-6396.

Orientador: Professor Dr. AbdruschimSchaeffer Rocha.
E-mail: abdo@fuv.edu.br
Telefone da Faculdade Unida: (27) 3325-2071.

Obrigado por ler estas informações! Para autorizar a participação do/a estudante nesta pesquisa, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e solicite que o/a estudante menor de idade sob sua responsabilidade assine o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Devolva os termos assinados para a pesquisadora. O/a senhor/a deve guardar uma cópia destas informações e dos termos para seu próprio registro.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE
E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE**

Eu, _____ (nome do responsável ou representante legal), RG: _____, CPF: _____, confirmo que SANDRA CAMPOS FERREIRA explicou-me os objetivos de sua pesquisa acadêmica, bem como, a forma de participação do/a estudante menor de idade sob minha responsabilidade. As alternativas para participação do/a estudante menor de idade sob minha responsabilidade _____ (nome do participante da pesquisa menor de idade) também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, e concordo em dar meu consentimento para que o/a estudante menor sob minha responsabilidade participe como voluntário desta pesquisa.

(Assinatura do responsável ou representante legal)

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE
E ESCLARECIDO DO/A MENOR DE IDADE**

Eu, _____ (nome por extenso do/a menor de idade participante da pesquisa), tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

(Assinatura do/a menor de idade participante)

(Identificação e assinatura do pesquisador responsável)

Vila Velha (ES), ____ de _____ de 2020.

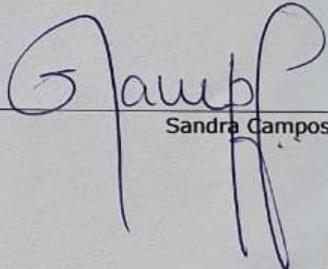
ANEXO

AUTORIZAÇÃO DA SEMED/ESCOLA, PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

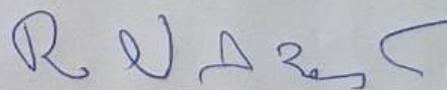
Vila Velha (ES), 18 de novembro de 2020.

Eu, **SANDRA CAMPOS FERREIRA**, mestranda da Faculdade Unida de Vitória, solicito autorização desta secretaria para desenvolver minha pesquisa "**EM QUE MEDIDA A MEDIAÇÃO ESCOLAR PODE AUXILIAR O ENSINO RELIGIOSO**", com alunos do 6º ao 9º ano, matriculados em UNIDADES MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL (UMEF) de Vila Velha (ES).



Sandra Campos Ferreira

Autorizo:



Roberto A. Beling Neto
Secretário Municipal de Educação

Rua Coronel Joaquim de Freitas, s/nº - Jaburuna - Vila Velha (ES) - CEP: 29.100-580
Telefone: 3289-1757 - E-mail: umefprofessorelsonjosedesouza@gmail.com