

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO/IRATI

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM  
DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO – PPGDC

PATRÍCIA DO CARMO JELE

A JUSTIÇA RESTAURATIVA EM UM COLÉGIO DO CAMPO EM  
CONTEXTO FAXINAL

IRATI  
2021

PATRÍCIA DO CARMO JELE

A JUSTIÇA RESTAURATIVA EM UM COLÉGIO DO CAMPO EM  
CONTEXTO FAXINAL

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário, da Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO, para a obtenção do título de Mestra Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário.

Área de concentração em:  
Desenvolvimento Comunitário.

Linha de Pesquisa: Processos do desenvolvimento humano nos contextos comunitários.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Zambenedetti.

**IRATI  
2021**

Catálogo na Publicação  
Rede de Bibliotecas da Unicentro

Jele, Patrícia do Carmo.

J48j A justiça restaurativa em um colégio do campo em contexto faxinal /  
Patrícia do Carmo Jele. -- Irati, 2021.

xii, 162 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste,  
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Comunitário. Área de  
concentração: Desenvolvimento Comunitário, 2021.

Orientador: Gustavo Zambenedetti

Banca examinadora: Gustavo Zambenedetti. Jussara Ayres  
Bourguignon, Katia Alessandra dos Santos

Bibliografia

1. Gestão de Conflitos. 2. Justiça Restaurativa. 3. Escola. I.  
Título. II. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento  
Comunitário.

CDD 370.15



# Universidade Estadual do Centro-Oeste

Reconhecida pelo Decreto Estadual nº 3.444, de 8 de agosto de 1997

## PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

### TERMO DE APROVAÇÃO

#### PATRÍCIA DO CARMO JELE

“A JUSTIÇA RESTAURATIVA EM UM COLÉGIO DO CAMPO EM  
CONTEXTO FAXINAL”

Dissertação aprovada em 13 de agosto de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário, área de concentração Desenvolvimento Comunitário, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, pela seguinte banca examinadora:

Dr. Gustavo Zambenedetti (UNICENTRO) – Orientador

Dr.<sup>a</sup> Jussara Ayres Bourguignon (UEPG) – Examinadora Externa

Dr.<sup>a</sup> Katia Aleksandra dos Santos (UNICENTRO) – Examinadora Interna

Irati, 13 de agosto de 2021

Home Page: <http://www.unicentro.br>

**Campus Santa Cruz:** Rua Salvatore Renna – Padre Salvador, 875 – Cx. Postal 3010 – Fone: (42) 3621-1000 – FAX: (42) 3621-1090 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR

**Campus CEDETEG:** Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 – Fone/FAX: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-080 – GUARAPUAVA – PR

**Campus de Irati:** PR 153 – Km 07 – Riozinho – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – FAX: (42) 3421-3067 – CEP 84.500-000 – IRATI – PR

## AGRADECIMENTOS

Gostaria que as palavras descritas nesse agradecimento pudessem dar conta de todo sentimento de gratidão que permeia meu ser enquanto escrevo.

Primeiramente, expresso minha gratidão a minha família, sempre presentes e compreensivos no decorrer de todo processo do mestrado. Salientar, em especial, a importância, do afeto e companheirismo, da minha mãe Adelaide e de meu filho Henrique, a presença e auxílio de vocês fizeram com que eu evoluísse e me fortalece-se enquanto ser humano e profissional.

Minha gratidão também ao meu pai (*in memoriam*), sempre presente em meu coração e lembranças. Homem simples e agricultor de uma sabedoria imensa, na qual sempre me espelho na busca de ser sempre uma pessoa melhor. Gratidão pelos ensinamentos.

Gratidão é a palavra que define meu percurso. Mulher, mãe, filha, remanescente de uma comunidade rural de Faxinal. Dentre minhas conquistas pessoais, enfatizo a oportunidade de estudar em uma universidade pública, a UNICENTRO, na qual compartilhei e compartilho o percurso acadêmico por mais de 12 anos, entre os cursos de Geografia, Psicologia e, agora, no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário, cuja abertura permitiu-me avistar novos horizontes.

Gratidão ao Colégio Estadual do Campo de Faxinal dos Marmeleiros pelos anos de trabalho e, de alguma forma, me possibilitar a oportunidade de ressignificar minha própria história, retribuindo, em forma de conhecimentos, o que a Universidade Pública me proporcionou. Meu sincero desejo de que os ideais restaurativos estejam presentes na vida dos alunos e repercutam na comunidade, operando como pressupostos de paz e desenvolvimento.

Gratidão, ao meu orientador, Prof. Dr. Gustavo Zambenedetti, obrigada pela oportunidade, pelo auxílio na construção e lapidação deste trabalho. Gratidão pelos conhecimentos partilhados e construídos juntos.

Gratidão aos professores e alunos que partilharam seus conhecimentos e concederam as entrevistas, assim possibilitando a construção desta pesquisa.

Gratidão a todos!

“Nossos ancestrais se reuniam em círculo em torno do fogo. As famílias se reúnem em volta da mesa da cozinha durante séculos. Hoje a comunidade está aprendendo a se reunir e círculo para resolver problemas, apoiar uns aos outros, estabelecer vínculos mútuos” (PRANIS, 2010, p. 15).

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1. MARCOS HISTÓRICO-CONTEXTUAIS E CONCEITUAIS.....</b>	<b>18</b>
1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	18
1.1.1 Faxinais.....	21
1.1.2 Escolarização em contexto Faxinal.....	27
1.2 VIOLÊNCIA /CONFLITO.....	29
1.2.1 Violência e conflito no contexto escolar.....	31
1.3 JUSTIÇA RESTAURATIVA.....	38
1.3.1 Mediação.....	46
1.3.2 Círculos Restaurativos.....	49
1.3.3. Escolas Restaurativas.....	50
<b>2. MÉTODO.....</b>	<b>56</b>
2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	56
2.2 LOCAL.....	56
2.3 PARTICIPANTES.....	58
2.4 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	59
2.5 PRODUÇÃO DE DADOS EM CONTEXTO DA PANDEMIA.....	59
2.5. 1 Entrevistas com os professores.....	61
2.5.2 Grupo focal com os alunos.....	64
2.6 ASPECTOS ÉTICOS.....	66
2.7 ANÁLISE DOS DADOS.....	67
<b>3. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>69</b>

3.1 FIZERAM DE UMA ALUNA DA SALA UM PANO DE CHÃO: MINHA HISTÓRIA NOS CONTEXTOS DE VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	69
3.2 PROFESSORA FALOU PALAVRAS DIFÍCEIS, FICAVA DE IRONIA, FAZENDO AMEAÇAS: CONFLITOS/VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO EM CONTEXTO FAXINAL	78
3.3 É PARA SE TER UM ESPAÇO DE SE CONHECER MELHOR, COMPARTILHAR AS COISAS PARA AS PESSOAS: EXPERIÊNCIAS COM A JUSTIÇA RESTAURATIVA.....	90
3.3.1 JR e autoconhecimento.....	91
3.3.2 JR e formação profissional.....	96
3.3.3 JR com os alunos.....	98
3.3.4 A JR na transversalização de posições.....	101
3.3.5 Escolas Restaurativas.....	109
3.3.6 Percepção de como é ser jovem faxinalense.....	115
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO A: ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES.....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXO B: ROTEIRO DO GRUPO FOCAL - ALUNOS.....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - RESPONSÁVEIS.....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO D: TERMO DE ASSENTIMENTO CRIANÇA.....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES.....</b>	<b>143</b>
<b>ANEXO F: QUADROS COM RECORTES DAS ENTREVISTAS E GRUPO FOCAL .....</b>	<b>146</b>



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização das atividades remotas relacionadas ao acesso à internet. .....	60
Quadro 2: Caracterização dos participantes – professores.....	63
Quadro 3: Caracterização dos participantes – alunos.....	65

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Perfil esquemático da organização espacial de uma comunidade Faxinal.. .....	23
Figura 2: Tipologia das Práticas Restaurativas.....	53
Figura 3: Localização do Município de Rebouças.....	57

JELE, Patricia do Carmo. **A Justiça Restaurativa em um Colégio do Campo em Contexto Faxinal**. 2021. 161 p. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2021.

## RESUMO

A Justiça Restaurativa destaca-se como suporte teórico e metodológico na gestão e manejo de situações de conflito, com a premissa de formar aprendizados. Nessa conjuntura, o trabalho busca estabelecer um elo entre a educação, práticas sociais e culturais comunitárias. Assim, o objetivo desta pesquisa consistiu em compreender a percepção de alunos e professores acerca das abordagens restaurativas em situações de violência/conflito em uma escola do campo em contexto Faxinal. A comunidade onde está localizada a escola que se constitui como campo desta pesquisa é organizada segundo características do Sistema Faxinal, cujas *peculiaridades ainda são pouco conhecidas e estudadas dentro do campo científico*. Essa localidade rural tem sua historicidade perpassada por lutas sociais, ligadas à manutenção do sistema já extinto em vários locais do Paraná. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, com a realização de um grupo focal composto de seis alunos, e entrevistas semiestruturadas com seis professores que participaram de procedimentos restaurativos. Foi realizada análise de conteúdo temático, delimitando-se três categorias de análise. Na primeira, denominada *Fizeram de uma aluna da sala um pano de chão: conflito e violência em contextos escolares*; exploramos as concepções de professores e alunos sobre a violência e conflitos em contextos escolares, de forma ampla, em estabelecimentos escolares. Na segunda, *Professora falou palavras difíceis, ficava de ironia, fazendo ameaças: conflito e violência na escola em contexto Faxinal*, afunilamos a discussão para o contexto específico do estudo, a fim de perceber o fenômeno focado na escola de campo em contexto Faxinal. Na terceira categoria nominada *é para se ter um espaço de se conhecer melhor, compartilhar as coisas para as pessoas: Experiências com a Justiça Restaurativa*, exploramos as percepções acerca da JR a partir da vivência dos participantes. Tanto professores quanto alunos destacaram potencialidades com a JR, como: formação profissional, autoconhecimento, transversalização de posições, melhoria do desempenho acadêmico e vínculos escolares fortalecidos. Concluímos, assim, que a JR se constitui como abordagem e princípios constitui-se como eficiente de possibilidade de trabalho nas várias dimensões da violência/conflito, expressas no ambiente escolar. Nessa perspectiva, pensar políticas públicas e processos de educação permanente envolvendo a JR torna-se essencial, especialmente em um cenário em que as políticas atuais se direcionam para militarização escolar. Dessa forma, estudos sobre os contextos escolares e manejos diferenciados devem ser considerados para melhorias no aprendizado, trabalho e convivência.

**Palavras-Chave:** Gestão de Conflitos; Justiça Restaurativa; Escola.

JELE, Patricia do Carmo. **Restorative Justice in a Rural School in the Faxinal Context**. 2021. 161 p. Dissertation (Interdisciplinary Master's in Community Development) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2021.

## ABSTRACT

Restorative Justice stands out as a theoretical and methodological support in the management and handling of conflict situations, with the premise of generating learning. In this context, the work seeks to establish a link between education, social and cultural community practices. Thus, the objective of this research was to understand the perception of students and teachers about restorative approaches in situations of violence/conflict in a rural school in the Faxinal context. The community, where the school that constitutes the field of this research is located, is organized according to the characteristics of the Faxinal System, whose peculiarities are still little known and studied within the scientific field. This rural location has its historicity permeated by social struggles, linked to the maintenance of the System, already extinct in several places in Paraná. This is a study with a qualitative approach, with a focus group composed of six students, and semi-structured interviews with six teachers who participated in restorative procedures. A thematic content analysis was performed, delimiting three categories of analysis. In the first, called *They made a floorcloth out of a female student*: conflict and violence in school contexts; the conceptions of teachers and students about violence and conflicts in school contexts were explored, in a broad way, in school establishments. In the second, *Teacher spoke difficult words, was ironic, making threats*: conflict and violence at school in the Faxinal context, the discussion was funneled to the specific context of the study, in order to perceive the phenomenon focused on rural school in the Faxinal context. In the third category, *It is to have a space to get to know one another better, to share things with people*: Experiences with Restorative Justice, the perceptions about RJ from the experience of the participants were explored. Both teachers and students highlighted potentialities with RJ, such as: professional training, self-knowledge, transversality of positions, improvement in academic performance and strengthened school bonds. Thus, it was concluded that RJ is constituted as an efficient theoretical-technical set of work possibilities in the various dimensions of violence/conflict, expressed in the school environment. From this perspective, thinking about public policies and permanent education processes involving RJ becomes essential, especially in a scenario where current policies are aimed towards school militarization. Thus, studies on school contexts and different managements should be considered for improvements in learning, work and coexistence.

**Keywords:** Conflict Management; Restorative Justice; School.

## INTRODUÇÃO

A partir dos anos de 1990 intensificou-se, no Brasil, pesquisas na área educacional, pautadas na implementação de uma educação de qualidade e norteada pela valorização e respeito às diversidades culturais, étnicas e religiosas. Portanto, este trabalho advém, dentre outros fatores, da inquietude da prática docente da pesquisadora, enquanto professora de escola pública e psicóloga. Emerge dos questionamentos acerca das formações oferecidas na rede pública de educação, as quais desencadearam, no decorrer da minha *práxis*, a sensação de ineficiência, não correspondendo às demandas exigidas.

Concomitantemente a tal inquietude, surge a possibilidade, em via de convite, para implementar um trabalho diferenciado em conjunto com outro professor, na escola onde trabalhamos. Com a perspectiva de fazer uma gestão diferente e baseados em um novo ideal de trabalho, que contemplassem princípios democráticos do “fazer juntos”.

Nossas inquietudes impulsionaram uma gestão que esteve ligada à busca de manejos diferentes ao pensar a dinâmica de trabalho escolar. Dessa forma, dois trabalhadores provenientes das migrações de faxinais voltam ao contexto semelhante ao de sua infância, na procura de, talvez, ressignificar suas histórias.

Nesse sentido, buscamos novas alternativas de gestão e formação, através de ferramentas da Justiça Restaurativa - JR, “um conjunto de princípios, uma filosofia que visa promover a justiça e que envolve, tanto quanto possível, processo coletivo que identifica e trata os danos” (ZERH, 2015, p. 54). Tínhamos por base gerenciar democraticamente os conflitos nesse ambiente escolar, tendo em conta que a escola é um espaço privilegiado de disseminação de valores e construção de cidadania.

As práticas restaurativas se relacionam a um conjunto de metodologias que visam ao gerenciamento positivo dos conflitos, segundo Nunes (2018), “por meio das quais um facilitador auxilia as partes direta e indiretamente envolvidas a realizar um processo dialógico, visando transformar uma relação de resistência e de oposição, em cooperação” (NUNES, 2018, p. 26). Para tal, a base de estudo deste trabalho está pautada na análise da prática escolar, sendo o ambiente/local do estudo uma escola estadual paranaense do campo em contexto Faxinal, tendo como

objetivo compreender a percepção dos alunos e professores acerca das abordagens restaurativas em situações de violência/conflito.

Práticas da JR tornam-se relevantes no contexto escolar frente à realidade dos inúmeros conflitos que resultam em violência, relatados em todo país. Segundo a UNESCO (2017), conforme dados de pesquisas sobre Violência Infantil realizadas em 19 países considerados subdesenvolvidos, com crianças em idade entre 11 e 13 anos, entre os vários ambientes em que as crianças sofrem violência, o principal é na instituição escolar. Considerando ainda o relatório citado, a concepção de crianças sobre o tema pesquisado evidenciou que 34% dos estudantes entrevistados relataram ter sofrido alguma forma de violência no mês anterior à pesquisa.

Nessa conjuntura, a intervenção no conflito é uma ferramenta para que o mesmo não se torne violência. Os conflitos escolares, quando negados ou não dialogados, ampliam a tendência de se transformarem em violência. Em contraponto, as instituições escolares em que se admite e media os conflitos a seu favor impulsiona o progresso das relações profissionais e de aprendizagem, possibilitando, dessa forma, desenvolver habilidades sociais, em que os conflitos podem ser propulsores de desenvolvimento e aprendizagem (CHRISPINO, 2007).

A UNESCO (2017) também aponta que crianças e jovens que sofreram intimidações podem desenvolver prejuízos psicossociais e acadêmicos, os quais influenciam nos resultados escolares, incidindo em evasão e repetência. Diante dessa premissa de resolução de conflitos com metodologias diversas, apontando caminhos como suporte, a Justiça Restaurativa, especificamente, vem apresentando um grande destaque e desenvolvimento, sendo aplicada em múltiplos contextos.

No Brasil, há uma preocupação em mapear a violência escolar e, em 2010, o estado de São Paulo destacou-se com a criação do Registro de Ocorrências Escolares (ROE). Este sistema de informação surge com a finalidade de traçar um panorama da violência nas 5.000 escolas estaduais do Estado, com o registro quantitativo das principais formas de violência e sua frequência. O ROE se tornou um indicador de escolas com maior vulnerabilidade, servindo como um suporte de acompanhamento das ocorrências (SPEC, 2018).

A partir dos dados quantitativos do programa, procura-se gradativamente

elaborar e planejar ações, com intuito de prevenir e diminuir o índice de ocorrências. Como ações de combate à violência, o programa prevê, entre outras, a capacitação de profissionais de referência, de modo a criar escolas restaurativas, isto é, escolas que utilizem a JR como suporte de manejo de conflitos (SPEC, 2018).

Cabe refletir que os estabelecimentos escolares reproduzem as condutas dissonantes e violentas ressonantes da sociedade, resultado de conflitualidades mal geridas socialmente, questões de ordem familiar, financeiras, preconceitos e desigualdades. Tendo isso em vista:

As práticas restaurativas referem-se a um conjunto de metodologias para o gerenciamento positivo dos conflitos, por meio das quais um facilitador auxilia as partes direta e indiretamente envolvidas a realizar um processo dialógico visando transformar uma relação de resistência e de oposição, em relação de cooperação (NUNES, 2018, p. 26).

Considerando que as escolas estão inseridas em contextos sociais diversos, a escola de referência para este estudo encontra-se localizada em um município de pequeno porte, denominado Rebouças, estado do Paraná. O município tem sua economia baseada no setor primário, assim, suas áreas rurais destacam-se para a organização socioeconômica.

O Colégio Estadual do Campo de Faxinal dos Marmeleiros localiza-se na comunidade de Marmeleiro de Baixo, possui um histórico cultural que atravessa as relações, visto que é organizado a partir das características do sistema Faxinal. Trata-se de um sistema de organização peculiar e comunitária, baseado na utilização comunal das terras para criação de animais, formação de sociedades inéditas no país, muito comum nos estados da região sul. As terras de Faxinal são divididas em terras de plantar (que se situam fora da área comunitária) e terras de criar (área comunitária de criação coletiva de animais e de conservação da mata de araucária, que também é utilizada para o extrativismo)<sup>1</sup>.

Essa comunidade também possui a especificidade de ser perpassada por lutas sociais, com intuito de manter o sistema faxinalense, já extinto em vários locais da região sul do país. Na contemporaneidade, as regiões de Faxinal padecem de forte pressão da agricultura comercial, cujo objetivo é o desmembramento das áreas

---

<sup>1</sup> Esta definição está presente no senso comum dos faxinalenses, por ser oriunda dessa região, do qual, os moradores compartilham desse significado / compreensão como parte do cotidiano vivido.

comuns, visando à criação de latifúndios comerciais para produção ligada à agroindústria. Essa situação proporciona antagonismos de ordem econômica e social em comunidades historicamente formadas por suportes que remetem ao uso de coletividade, em elementos da cultura e dos bens naturais.

Além da preocupação com as terras, que garantem a subsistência de muitas famílias há séculos, as famílias convivem também com os dilemas inerentes às pressões do capital em direção ao abandono do uso comunitário. Essas influências reproduzem na comunidade e, por consequência, na escola, tensões próprias de contextos políticos e econômicos atuais, ligadas a elementos identitários dos Faxinais e alusões atreladas à resistência em relação ao término do sistema, o qual já está em constante transformação.

Portanto, os fatores relatados, decorrentes da organização comunitária faxinalense emergem na escola, a qual ocupa um espaço privilegiado como ponto de referência social para as atividades das comunidades ao redor, tendo em vista que a escola no campo constitui uma referência social, um espaço da comunidade, eixo central para a organização, a sociabilidade e o lazer (SCHWENDLER, 2005).

Na busca de alternativas para o manejo de conflitos, a JR possibilita aos grupos o diálogo, apresentando-se como uma alternativa para o jovem faxinalense pensar nas contradições e na própria violência, que é um elemento fundante da sociedade em todas as épocas. Nesse sentido, são necessários estudos para entender não somente a temática, mas também este contexto específico, conforme afirma Campigoto (2016, p.14) “se faz necessária a efetivação de estudos baseados em dados estatísticos e observacionais sobre as escolas que atendem alunos moradores de faxinais para dar uma visibilidade às necessidades e interesses dessa parcela de aluno estadual”.

De tal modo, a Justiça Restaurativa no contexto escolar deve ser adequada à situação e direcionada à finalidade esperada. Cabe ressaltar que essa técnica necessita deslocar os gestores do seu lugar de hierarquia na busca de outros olhares sobre os papéis tradicionais, colocando o mediador em uma posição igualitária, caso ele seja uma autoridade judiciária ou diretor escolar.

A perspectiva restaurativa na escola é uma tentativa de construir ou restaurar, em situações de conflitos e/ou violência, espaços de diálogo entre si, para



construção coletiva de soluções, tendo como base os pressupostos teóricos e filosóficos, com princípios da JR. Este diálogo é organizado para exposição de sentimentos sobre os fatos ocorridos, com a integração no processo colaborativo, envolvendo ofensor, ofendido e pessoas da comunidade escolar. Sendo assim, este trabalho considera as especificidades sociais da escolarização faxinalense, relacionadas às práticas da JR.

Diante desse contexto, esta pesquisa parte do seguinte questionamento: qual é a percepção dos alunos e dos professores que já participaram de abordagens da Justiça Restaurativa em situações de violência/conflito no contexto escolar, em uma escola do campo em contexto Faxinal?

Este questionamento desdobra-se na fundamentação do objetivo, que é: compreender a percepção dos alunos e dos professores acerca das abordagens restaurativas em situações de violência/conflito em uma escola do campo em contexto Faxinal. Como objetivos específicos, delimitamos: estudar os processos de violência/conflitos no contexto escolar; compreender a percepção de alunos que já participaram de círculos restaurativos e as situações de violência/conflito no contexto escolar; entender a percepção de professores que passaram por situações/problemas, cujo manejo passou por abordagens da JR; discutir os efeitos das práticas restaurativas sobre a gestão de conflitos no cotidiano escolar.

Essa pergunta também articula importantes operadores que se desdobram em subtópicos no desenvolvimento do texto: educação no campo e contexto Faxinal; conflito e violência no contexto escolar e Justiça Restaurativa.

A construção e apresentação desta dissertação foi ancorada em cinco sessões. A primeira sessão consiste na Introdução, onde contextualizamos e delimitamos a temática de estudo, abarcando o questionamento, os objetivos gerais e específicos, bem como a justificativa da pesquisa.

A segunda sessão apresenta os fundamentos teóricos da pesquisa, assentados em três conceitos-chave: Educação no Campo e contexto Faxinal; conflito/violência e contexto escolar e Justiça Restaurativa.

A terceira sessão apresenta a metodologia e os procedimentos que foram utilizados na pesquisa para a coleta e análise de dados qualitativos, local de estudo, participantes, técnicas de produção dos dados, organização das entrevistas e grupo

focal, adaptações em contexto pela pandemia do COVID-19, aspectos éticos e análise dos dados.

Na quarta sessão apresentam-se os dados da pesquisa e da respectiva análise, as quais foram organizadas em três categorias nominadas com frases que as representam, seguidas do tema formado durante a pesquisa, sendo elas: fizeram de uma aluna da sala um pano de chão: *Minha história nos contextos de violência escolar*; Professora falou palavras difíceis, ficava de ironia, fazendo ameaças: *A violência na educação em contexto Faxinal* e *É para se ter um espaço de se conhecer melhor, compartilhar as coisas para as pessoas: experiências com a Justiça Restaurativa*.

Nesta última categoria foram organizadas algumas subcategorias que se ligam diretamente à categoria principal, sendo elas: *A concepção de violência no contexto de comunidade de Faxinal*, *Como é ser jovem no Faxinal*; *Violência na escola de contexto Faxinal*; *Experiências com a JR e estudar em uma escola restaurativa*.

Cabe ressaltar que este trabalho, como todas as áreas da vida humana, foi impactado e teve seus rumos modificados pela pandemia do COVID-19. Da convivência diária com os protagonistas deste estudo, a metodologia teve que se adequar ao distanciamento social, à discrepância de uma educação remota, com a possibilidade de identificar as fragilidades das redes de conexões, especialmente quando se tem cerca de 80% da população de alunos sem acesso à internet.

Revela-se, dessa forma, a desigualdade de acesso virtual, dificuldades de organizações das famílias com a rotina de estudo e trabalho do campo, entre outros elementos que evidenciam a falta de um olhar público para a educação e demandas da educação em contextos diferenciados dos urbanos.

## 1. MARCOS HISTÓRICO-CONTEXTUAIS E CONCEITUAIS

### 1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para chegar à concepção sobre Educação do Campo, considerada uma terminologia moderna, é necessário retomar alguns acontecimentos históricos e sociais, a fim de compreender suas acepções e finalidades.

As primeiras escolas dos ambientes rurais, denominadas “escolinhas”, eram em casas, com o pagamento de quem optasse pelo estudo dos filhos. Nessas escolas informais, o ensino não era obrigatório, somente os que podiam pagar frequentavam, existindo apenas algumas escolas gratuitas; porém, em famílias muito numerosas, sempre o filho mais velho estudava, para ensinar a ler e contar aos mais novos (PEREIRA, 2010).

Esse fato era relacionado ao trabalho infantil, visto que muitas crianças não poderiam frequentar a escola, devido a seus afazeres no lar e agricultura. Vale destacar que essas escolas funcionavam em horário que poderia ser alternado conforme os períodos de plantio e colheita; em algumas épocas funcionavam de manhã, em outras à tarde. Os meninos e meninas estudavam juntos, contudo, sua disposição na sala e recreio se fazia em separado (PEREIRA, 2010).

Outra característica peculiar dessas escolas se relacionava àqueles alunos destaques, que passavam muitas vezes a substituir as faltas do professor, ou seja, trabalhavam como auxiliar de classe, depois assumiam a missão de ensinar os outros irmãos que não podiam pagar a escola, ter materiais escolares e/ou alimentos para o recreio (PEREIRA, 2010).

Na década de 90, vários grupos de estudos buscaram pensar a educação em diferentes contextos. No caso desta pesquisa, em uma escola de modalidade do campo, um fator importante para a educação ligada ao reconhecimento dos povos das áreas rurais, acontece em 1998, com a 1.<sup>a</sup> Conferência Nacional de Educação Básica. Essa conferência começa a estruturar ideais que atendam aos interesses econômicos, políticos e sociais dos grupos ligados aos camponeses ou das múltiplas variáveis do meio rural, bem como direcionar modelos educativos que reconheçam as peculiaridades históricas e sociais desse espaço, considerando-os como

elementos fundamentais na implementação de políticas públicas relacionadas a âmbitos diversos da educação (CALDART, 2005).

Vale destacar que as especificidades das comunidades rurais paranaenses são ligadas a variáveis fundantes do contexto rural brasileiro, as quais influenciam na situação social das famílias em contextos rurais com marcas no aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, desigualdade social e da exclusão, conforme elenca Caldart (2005) ao pensar nos fatores que direcionaram a debater uma educação no contexto das comunidades da área rural:

A barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura;  
A situação em relação à educação: ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses/trabalhadores do campo;  
A emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social;  
As lutas camponesas, em especial e, entre elas, a luta pela terra e pela Reforma Agrária (CALDART, 2005, p. 21).

Dessa forma, surge a necessidade de um debate direcionado a outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustente uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo. Entender essas variáveis fundantes da estrutura rural do nosso país proporciona estabelecer olhares sobre algumas experiências pedagógicas isoladas, direcionadas à educação do campo, que estavam inicialmente vinculadas a lutas sociais relacionadas à reforma agrária e à religiosidade.

O movimento de debate sobre a educação do campo, impulsiona para que a Constituição de 1988 estabeleça que o dever do Estado é proporcionar o sistema de educação, independente da residência estar na zona rural ou urbana (BRASIL, 1988). Essa diretriz constitucional dará subsídio às diretrizes e bases da educação nacional para a população rural. Ao constatar as necessidades de adaptações às especificidades das zonas rurais, viabiliza-se a flexibilidade dos conteúdos, metodologias apropriadas, e um calendário escolar adaptado às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

Essa mesma lei dá garantia e proteção em relação ao fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, respeitando a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, Lei n.º 12.960, de 2014).

Antecedendo qualquer Lei Federal ou Conferência, a idealização das escolas do campo nasce na década de 80, concomitantemente com a formação do MST, a partir de escolas em assentamentos que associavam conteúdos históricos/culturais da terra às lutas envolvendo assuntos econômicos, busca pela terra, saúde e educação. Tais escolas surgem com o intuito social de luta e resistência, baseadas na perspectiva de organização camponesa, na luta pelos direitos, atividades e conteúdos sociais e políticos (FERNANDES, 2000).

Assim, um dos princípios da Educação do Campo é que se destinem a pessoas do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias (MOLINA; FERNANDES, 2005).

Fernandes (2000) acrescenta que o campo é um espaço de vida onde a escola é o local essencial para o desenvolvimento humano e possui importância nas lutas pela terra que são constantes nos movimentos de resistência, movimentos estes que convergem no surgimento do Movimento Sem Terra - MST, os quais têm relação econômica sociocultural com os povos rurais.

A criação dos estabelecimentos escolares deu-se com o Projeto das Escolas Consolidadas vinculado ao PROMUNICÍPIO (Projeto de Cooperação Técnica Estado/Município), implantado pelo Governo do Estado do Paraná a partir de 1975, que, dentre muitas ações relacionadas, tinha por objetivo maior a centralização do ensino para melhoria da economia e organização das atividades do Estado.

Essa forma de política impulsiona a nuclearização de pequenas escolas rurais, na tentativa de concentrar atividades em um mesmo local, política justificada pelo grande êxodo rural que fez diminuir muito o número de educandos nas escolas multisseriadas, ligadas às comunidades de referência (RAMOS, 1991).

Nesse contexto, Ramos (1991) destaca que um aspecto positivo foi a utilização das escolas como centros comunitários, pois algumas possuíam até centro de saúde dotado de telefone e serviço de atendente de enfermagem. O autor argumenta que esse serviço era inédito na zona rural de quase todos os municípios, já que, anterior a isso, os ônibus escolares eram utilizados, algumas vezes, como transporte para pessoas necessitadas do socorro médico ou para os alunos

estudarem à noite, na sede dos municípios.

Assim, essas escolas rurais passam a ser um ponto importante de união das comunidades ao redor. As escolas situadas nas comunidades e não nas áreas urbanas trazem consigo todo um movimento de tentativa de escolarização direcionada às especificidades da área rural, por isso a escola no campo constitui referência social, um espaço da comunidade, eixo central para a organização, a sociabilidade e o lazer (SCHWENDLER, 2005).

Entende-se a importância da união entre escola e comunidade com o intuito de superar as divergências presentes, visto que em uma comunidade pequena todos se conhecem e sabem das contrariedades existentes. Assim, a escola participa ativamente dos problemas e alegrias que fazem parte da vida de seus educandos, considerando tanto a presença de entidades não governamentais como as governamentais, contempla-se também, trabalhos em vários âmbitos: social, saúde e economia.

Na perspectiva de conflitos, as escolas inseridas no sistema Faxinal sofrem as tensões inerentes de contextos políticos e econômicos, especialmente ligadas a elementos identitários dos Faxinais, pois envolve história de resistência devido a pressões para o término do sistema.

### **1.1.1 Faxinais**

O estudo das comunidades tradicionais brasileiras é algo muito recente quando comparado a produções relacionadas à cultura europeia. Em igual perspectiva, os Faxinais possuem seu reconhecimento acadêmico há poucas décadas. Esse sistema estrutura-se quanto à sua funcionalidade e culturas específicas, sendo investigado, especialmente, a partir da história oral.

Chang (1985), em suas pesquisas, descreve que o sistema tem suas origens relacionadas à interação dos povos nativos com o europeu. Em outra perspectiva, Nerone (2000) retoma o surgimento do sistema pela interação dos Jesuítas espanhóis com a população nativa, sob influência de algumas práticas trazidas pelos imigrantes portugueses. Campigoto; Bona (2009) apontam que as bases do sistema já estavam nas práticas indígenas na região.

Ao considerar as premissas elencadas quanto à origem, é relevante considerar que ainda existe uma necessidade enorme de pesquisas sobre o sistema Faxinal, sistema que abrange os povos tradicionais de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná.

Tal sistema é definido por Chang (1985) como um modo de produção e organização camponesa, do Centro Sul do Paraná. Esse sistema de produção é uma forma de organização social camponesa tradicional, fundamentado na valorização ecológica, sociocultural e histórica da comunidade, em uma área territorial de bem comum, que se destina à criação extensiva de animais, onde a prática de produção é a policultura alimentar de subsistência.

Em 1997, com o Decreto Estadual nº 3.446, foram criadas Áreas Especiais de Uso Regulamentado – ARESUR, que abrangem porções territoriais do Estado, caracterizadas pela Lei n.º 12.960, de 2014. O Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei n.º 9.394/96 regulamenta a existência do modo de produção denominado “Sistema Faxinal” (PARANÁ, 1997). Conforme o documento, o sistema se fundamenta na integração de quatro componentes principais:

- Criação animal coletiva, à solta, através dos criadouros comunitários;
- Produção agrícola;
- Policultura alimentar de subsistência para consumo e comercialização;
- Extrativismo florestal de baixo impacto – manejo de erva-mate, araucária e outras espécies nativas (PARANÁ, 1997, s/p.).

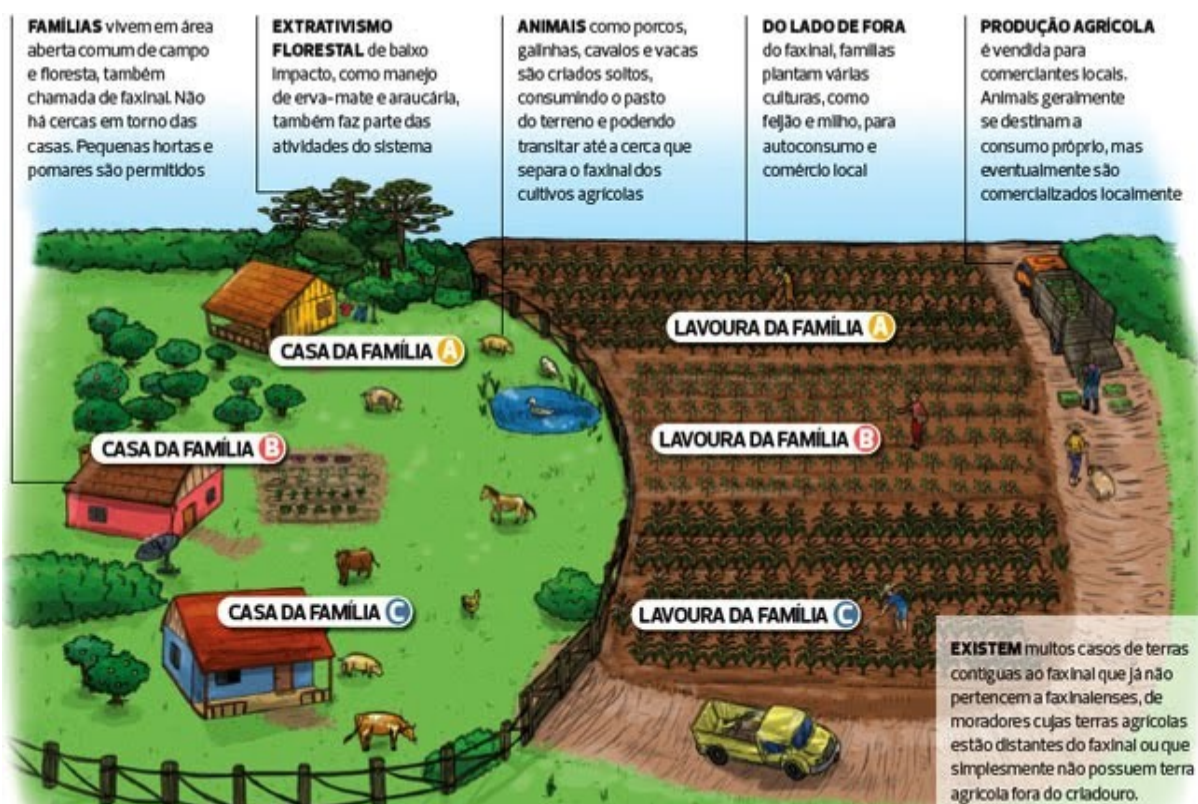
A Associação de aprendizes da Sabedoria Mediciniais e Agroecologia (MASA, 2012) foi criada em 2008 no Paraná, com intuito de resgatar e repassar os conhecimentos tradicionais e ervas medicinais. Essa organização busca unir as demandas dos 44 Faxinais ativos no Estado, com o propósito de reivindicar reconhecimento das práticas tradicionais e o uso de ervas medicinais, com políticas públicas que oficializam práticas de saúde e bem-estar, além de buscar preservação ambiental com a proteção de sementes, ervas medicinais e fontes de água em relação à degradação e agrotóxicos (MASA, 2012).

. Essas comunidades tradicionais de Faxinais são caracterizadas por peculiaridades culturais e funcionalidades, cujas características, do ponto de vista funcional, são compostas por um sistema “agrossilvopastoril”, divididas em “terras de plantar e

criar” (CAMPIGOTO; BONA, 2009), como representado na figura a seguir:



**Figura 1: Perfil esquemático da organização espacial de uma comunidade Faxinal**



Fonte: Colônia Sustentável, 2010.

A figura retrata em detalhes o que cada elemento do sistema Faxinal representa, as áreas abertas comuns de campo e florestas, chamada de Faxinal, onde ocorre o extrativismo Florestal, como: manejo da erva-mate e araucária; também fazem parte da atividade do sistema pequenos pomares e a criação de animais soltos, como: porcos, galinhas, cavalos e vacas; os animais alimentam-se do pasto do terreno e podem transitar até a cerca que separa o Faxinal dos cultivos agrícolas. Do lado de fora do Faxinal, separado pela cerca, as famílias plantam várias culturas provenientes da agricultura comercial, como: feijão e milho.

O sistema abrange o uso integrado da terra como atividade silvo pastoril comunitária, como: extração de madeira, erva-mate e também a agricultura de subsistência (SAHR, 2009). Considera-se, assim, que as terras de criar são compostas:

[...] por matas e pastagens em que se localizam as habitações dos faxinalenses. Na parte interior a essa área comum, que pode pertencer a um proprietário não morador do faxinal, ou de pertencente a vários proprietários, são criados animais de várias espécies, tais como bovinos, equinos, caprinos, ovinos e suínos, além de vários tipos de aves domésticas. Soltos no grande cercado, esses animais alimentam-se da grama existente, de pequenos arbustos e dos frutos nativos tais como a gabirola, a cereja e, principalmente, o pinhão. Os donos dos animais lhes oferecem suplementação alimentar, nos períodos de maior escassez (CAMPIGOTO; BONA, 2019, s/p.).

Em relação às terras de plantar, desenvolve-se a policultura de subsistência familiar; localizadas fora do criadouro. Em terras próprias ou arrendadas são produzidos: milho, feijão e mandioca, entre outros alimentos, considerando técnicas como a rotação de cultura e a queimada para limpeza dos terrenos (SAHR, 2009).

O contexto de vida das comunidades faxinalenses se alterou desde a implantação deste sistema, que pode ter se estruturado no Paraná há mais de 300 anos, não sendo um sistema isolado das mudanças históricas, sociais e econômicas, pois existe a modulação dos contextos e características.

Dentre as mudanças significativas do sistema, Nerone (2000) destaca que a vinda de imigrantes gaúchos, especialmente no período de construção da barragem de Itaipu, impulsionou o que chamou de desagregação do sistema faxinalense, com desconhecimento da lógica dos cercamentos, visto que as cercas passaram a ser alvo de disputas.

Aliada a isso, temos as transformações macroeconômicas relacionadas à política de crédito que privilegia a propriedade particular para acesso aos recursos, causando pressões sobre a tentativa de desagregação das terras comunais, além da modernização agrícola que impulsiona o acúmulo de grandes propriedades para a mecanização e utilização de insumos.

Nerone (2000) destaca, ainda, que essas pressões do mercado quanto à desagregação dos Faxinais são mais complexas com a falta de amparo e reconhecimento das comunidades tradicionais brasileiras, que por muito tempo foram renegadas quanto aos seus direitos, haja visto que a existência de leis que reconhecem o criador comum é bastante recente.

As comunidades que integram o Faxinal, apesar de aparência simples, escondem uma organização complexa, integrada à associação da pecuária, agricultura, cultura em traços de singularidades específicas, contemplando

características que remetem ao passado, mas que se reelaboram, transformando-se em símbolo de resistência no espaço rural paranaense, com associações e cooperativas que buscam novas ordenações econômicas e culturais (SAHR, 2009).

Nerone (2000) relata que os migrantes de outras regiões do país passaram a ocupar as terras faxinalenses a partir da década de 1980 e provocaram conflitos relacionados, mais especificamente, ao uso das cercas, tornando-se divergentes a manter os locais de uso comum e que não esteve historicamente inserida na lógica de formação comunitária faxinalense; além de interferirem nos aspectos econômicos/ políticos, com a valorização da concentração de terras, impulsionado pela modernização agrícola.

Ainda, é de suma importância, destacar que estas mesmas terras que se tornam garantias de empréstimos e que favorecem a concentração, são as mesmas terras que garantem historicamente a subsistência de muitas famílias há séculos, que vivem dilemas, pressões em direção ao abandono do uso comunitário.

Por outro ângulo, o sistema Faxinal possui os aspectos culturais que são elementos fundantes e sustentam a forma de organização das comunidades, reconhecidos oficialmente com a Lei n.º 15.637/2007, na qual a identidade faxinalense se fundamenta a partir da integração de características que os fazem considerar povos tradicionais, sendo:

- Produção animal à solta, em terras de uso comum;
- Produção agrícola de base familiar, policultura alimentar de subsistência, para consumo e comercialização;
- Extrativismo florestal de baixo impacto aliado à conservação da biodiversidade;
- Cultura própria, laços de solidariedade comunitária e preservação de suas tradições e práticas sociais (PARANÁ, 2007, s/p).

Há características peculiares ao sujeito histórico e social que ligam os faxinalenses; questões de vizinhança, trabalho e lazer são pilares de sustentação simbólicos e funcionais que constituem as identidades e modos de vida. Os elos econômicos se estruturam a partir da agricultura familiar, criação de animais, extração da erva-mate, envolvendo atividades de agricultura mecanizada em alguns espaços. Neste contexto econômico, ainda existem terras comuns de criação e cercadas das plantações (SCHUSTER, 2010).

Schuster (2010) também destaca a ligação cultural identitária dos povos em

terras de Faxinais, a realização do puxirão, que se define como uma atividade comunitária da qual a vizinhança se reúne para trabalhar em prol de um morador que precisa, ou de um vizinho que necessita colher a plantação em um período curto de tempo. Nessa atividade, os vizinhos e parentes em mutirão, trabalham; em retribuição recebem uma confraternização com: comida, bebida e um baile (atualmente os bailes ocorrem com menos frequência).

Outra manifestação cultural importante é realizada pelos *Mascres*, homens mascarados que saem em época de carnaval perambulando pelas estradas sem revelar sua identidade, com vestimentas e máscaras produzidas com panos velhos e galhos de árvores. O objetivo dos mascarados é assustar, divertir e trazer um ar de suspense, já que as pessoas da comunidade tentam descobrir a identidade do mascarado, que deve cumprir este ritual por sete anos seguidos, se não o fizer, pode receber um castigo depois da morte, estas informações são consenso entre as populações de Faxinais (NERONE, 2000).

Durante o I Encontro dos povos Faxinalenses que ocorreu em 2008, foram elencados alguns elementos que se auto identificam por associar a agricultura, o extrativismo e a pecuária em um sistema singular que, entre tradições e costumes, preservam solidariedade e união com ampla ligação histórica e cultural. Dentre as características culturais marcantes para estes povos, a religiosidade é um alicerce fundante das relações comunitárias “muitas comunidades faxinalenses mantêm um catolicismo popular com intensa veneração de santos (São Sebastião, São Bernardo, Nossa Senhora Aparecida, São Gonçalo) e o menino Jesus e Divino Espírito Santo” (SAHR, 2009, s/p).

Na relação cultural, qualidade de vida e meio ambiente são fatores sociais que perpassam as práticas de saúde dos povos de Faxinais, visto que as questões relacionadas à saúde eram delegadas, até a década de 80, quase que exclusivamente às pessoas detentoras de sabedoria e fé. Nesse caso, as benzedeiros, curandeiras, parteiras e costureiras (quem detêm práticas de curar com simpatias dores musculares, especialmente nas costas) adquiriam os dons e conhecimentos que eram “passados” por outro membro antigo da comunidade, para realizarem simpatias, benzedeiros, curas, “garrafadas”, xaropes, chás e homeopatias (MASA, 2012).

Nesse sentido, o conhecimento apresenta-se como algo essencial, pois

permite a evolução do ser humano ao longo da história, e é por este motivo, que ele é de grande importância. Assim, a educação, a qual pode ser relacionada com conhecimento, também está ligada à evolução humana, no que lhe concerne, está relacionada com as diversas dimensões da vida social, econômica, política e cultural.

### **1.1.2 Escolarização em contexto Faxinal**

Os núcleos de povoadamentos dos Faxinais existem há mais de 300 anos, muito anterior à organização da educação formal (CAMPIGOTO, 2016). Em pesquisa sobre o surgimento dos estabelecimentos escolares em Faxinal dos Marmeleiros, constatou-se com base em dados da Secretaria de Educação do município e por meio de entrevistas com moradores locais, que até 1931 não havia escolas custeadas pelo poder público. Nesse período, a escolarização se dava para quem pudesse pagar professores particulares, os quais se hospedavam na casa da família e ministravam aulas, com objetivos de ensinar a ler e escrever (PEREIRA, 2014).

Outra modalidade de ensino que foi surgindo na comunidade de Faxinal e em toda a área rural do município de Rebouças, foram as denominadas “casas escolares”, casas comuns em que os professores se hospedavam, passavam a semana dando as aulas e recebiam pagamentos das famílias. Em alguns casos, os alunos que não podiam pagar ajudavam na limpeza da escola e na preparação do lanche como espécie de pagamento. Pode-se citar também as chamadas “escolas temporárias”, que correspondiam às aulas ministradas nas igrejas de forma gratuita por um voluntário, em alguns períodos do ano (PEREIRA, 2014).

Somente por volta do ano de 1943 que se tem os primeiros relatos e registros das denominadas “escolas gratuitas”, custeada pelo poder público, especialmente para o pagamento de professores. Nesses estabelecimentos escolares o professor determinava o horário de funcionamento, conteúdos, local de instalação da escola, haja visto que as escolas poderiam abrir e fechar conforme a demanda de alunos e professores disponíveis. Segundo pesquisa com moradores da comunidade de Faxinal dos Marmeleiros, é a partir daí que começam a surgir as “escolinhas” nas

comunidades vizinhas (PEREIRA, 2014).

Ferreira (2014) constatou em relatos de moradores de Faxinal dos Marmeleiros pelo menos dez “escolinhas” entre as comunidades vizinhas, nas quais algumas pessoas que sabiam ler, escrever e fazer contas davam aulas a crianças entre 7 a 12 anos. As escolas eram centralizadas em fazendas que atendiam os filhos dos donos da terra e vizinhos.

A localidade de Faxinal dos Marmeleiros foi escolhida para centralizar o complexo escolar, em consequência disso, foram desativadas cinco escolas nas salas multisseriadas em comunidades vizinhas, as quais integravam o sistema Faxinal. O argumento do Governo para a implantação do projeto desta escola centralizada era a melhoria do desempenho pedagógico, pois antes o professor ministrava aulas, preparava merenda, cuidava da limpeza escolar e assumia outros encargos, limitando, assim, a ação pedagógica (RAMOS, 1991).

A Escola de Faxinal dos Marmeleiros foi inaugurada em dezembro de 1990. No ano seguinte, 119 alunos foram matriculados no Ensino Fundamental, séries iniciais e finais. No ano de 2002, com a implantação do Ensino Médio, a Escola teve seu nome alterado, passando a denominar-se Colégio Estadual do Campo de Faxinal dos Marmeleiros.

A centralização das atividades escolares na Comunidade de Marmeleiro de Baixo fomentou um impacto significativo nas relações sociais nas comunidades, trazendo novas dinâmicas que foram positivas para essa população, especialmente o acesso a outras políticas públicas que teriam somente se ocorresse o deslocamento para as áreas urbanas, porém cada escola multisseriada que tinha suas características organizacionais específicas foram praticamente extintas no município. De acordo com informações da Secretaria de Educação do Município, atualmente só existe uma escola multisseriada na cidade de Rebouças, situada na comunidade de Água Quente dos Luz (região de Faxinal que se desintegrou há mais de 30 anos).

Vale pensar que essa centralização das escolas também provoca uma rede de tensões nos Faxinais, primeiramente pela escola que se estrutura no “compáscuo” ou “pasto comum”, área de uso coletivo e comum, livre de cercas, onde os estudantes deixavam abertas as porteiras que limitavam as áreas de plantar

e criar, liberando, assim, os animais para as plantações. Outra problemática a ser considerada, é o professor contratado pela prefeitura, que não pertencia ou conhecia a cultura dos Faxinais, trazendo conhecimentos e concepções que, muitas vezes, não faziam sentido aos alunos (CAMPIGOTO, 2016).

Evidenciamos outra peculiaridade das escolas em contexto Faxinal em relação a outras escolas do campo, refere-se à questão de organização comunitária faxinalense, já que essas características emergem na escola e são importantes para a compreensão do contexto, que vai conectar-se ao entendimento de conflito e violência, além dos fatores relacionados às disputas econômicas, políticas e sociais relacionadas à manutenção ou desagregação do sistema.

Destaca-se também que a educação escolar, no contexto de Faxinal, torna-se centro de referências às comunidades, nela surgem muitos movimentos de luta pela terra, manutenção e extinção do sistema. Assim, a construção de uma escola em Faxinal deve estar baseada na elevação da cultura, em especial, valores de igualdade que possibilitam aos indivíduos se tornarem cidadãos participantes da vida pública, de modo que possam exercer a cidadania. Com isso, o ensino deve integrar o indivíduo na sociedade, para que ele não fique alheio aos acontecimentos de seu país, mas que participe das decisões públicas. Nesta perspectiva entender esse contexto dos Faxinais, traz a tona reflexões das disputas e peculiaridades desse sistema, que interligam com lutas e resistências, que emergem no ambiente escolar, assim entender questões do conflito/ violência torna-se essencial.

## **1.2 VIOLÊNCIA /CONFLITO**

Os conceitos de violência e de conflito diferem, porém, desenvolvem-se de forma articulada. O conflito pode ser concebido como produto das relações sociais, sendo algo natural das relações e, dependendo do manejo, pode ser algo propulsor de desenvolvimento. Assim, a discordância e oposição, podem movimentar o crescimento das instituições.

Nesse sentido, procuram-se áreas do conhecimento que tentam definir a violência e conflito. Para esse fim, utilizaremos alguns autores que contribuíram na discussão de poder e violência. Dentre eles, pode-se destacar Fanon (1968), visto que ele apresenta elementos importantes ao pensar a crítica e a colonização,

relações entre o colonizador e colonizado, recusa psicológica do outro; contribuições estas, que se ligam aos povos faxinalenses nas suas lutas pela terra, emancipação e reconhecimento. Foucault (2013) também aborda discussões importantes sobre o poder e controle, biopoder e disciplina, que interferem nas relações comunitárias, emergentes do poder concebido de todas as relações sociais.

Arendt (2009) relaciona formas de legitimação e instrumentalização da violência, convergindo na concepção de poder em todos os grupos sociais e governo. Corroborando com o assunto Bleger (1984) e Chrispino (2007) consideram que o conflito pode ser algo propulsor de desenvolvimento e possibilita refletir como ele faz parte do cotidiano, entendendo que o modo como se trabalha com os conflitos pode tirar a sociedade de uma certa instabilidade.

Dessa forma, é importante compreender que o conceito que define a violência adquire novas conotações conforme o contexto do tempo histórico e social que está inserida. Consonante a esse ponto de vista, Arendt (2009) considera serem elementos fundamentais das relações, nas quais, os processos violentos estão presentes, em épocas de guerra ou em períodos de paz, mascarados ou não; atos violentos são fatores inerentes às condições humanas (ARENDR, 2009). Assim, a aceção do que é violento ou permitido depende muito do contexto e dos pactos sociais válidos para um determinado período.

Diante da concepção exposta, Han (2016) destaca que há coisas que não desaparecem da sociedade, entre elas, a violência. Sempre presente, remodela-se conforme o contexto e tempo histórico, amparadas, ainda, pelas relações de poder.

Dessa forma, a violência pode ocorrer em várias dimensões, seja retomando rituais sangrentos da antiga Roma, os quais, estruturavam-se como um espetáculo público; seja na contemporaneidade, tornando-se invisível aos olhos públicos da sociedade moderna, ou por meio de atos praticados em locais específicos e com mecanismos de controle, como as prisões. É possível perceber, ainda, que o advento do capitalismo passou a conceber uma violência mascarada, ancorada na ilusão de ideais de liberdade, construindo uma série de justificativas para fins e objetivos.

O conflito é outro conceito que pode caminhar, ou não, unido à violência. Entre inúmeras perspectivas, os conflitos, podem ser considerados como diferenças



de ideias, algo negativo ou ruim, desordem a ser evitada, algo que precisa ser prontamente resolvido. Porém, novas perspectivas consideram as situações conflitantes como fruto natural das relações, necessário ao progresso e crescimento social, propulsor de mudanças, produto da vida social (CHRISPINO, 2007).

Ao concordar com o exposto, Bleger (1984) descreve sobre a concepção de conflito como algo decorrente das relações, da maneira que são esperados e saudáveis. A problemática sobre o conflito é a dificuldade de mecanismos para lidar ou trabalhar, de modo a mediá-los, geri-los ou administrá-los. Sendo assim, pode-se dizer que há formas saudáveis de conceber os conflitos, o que não é saudável é não ter condições para resolvê-los. Por isso, é relevante destacar que:

Uma instituição não deve ser considerada sadia ou 'normal' quando nela não existem conflitos, e sim quando a instituição pode estar em condições de explicitar seus conflitos e possuir os meios ou a possibilidade de arbitrar medidas para sua resolução (BLEGER, 1984, p. 50).

Diante disso, empreende-se que a violência e conflito são inerentes às relações em sociedade, a grande questão é se os conflitos desencadeiam atos violentos ou são suportes para a melhoria das relações ou progresso. Essas reflexões são ancoragens para discutir a violência e conflito em âmbito escolar, apresentadas na sequência.

### **1.2.1 Violência e conflito no contexto escolar**

Como exposto anteriormente, a violência faz parte da estrutura da sociedade, a instituição escolar muitas vezes reflete as mais variadas formas de violência, as quais podem representar um determinado tempo histórico, seja para afirma-las ou negá-las.

Assim, pensar na violência inclusa no funcionamento da escola é semelhante às definições de outras áreas do conhecimento, como descrito por Aquino (2000):

Violência, aqui, passa a designar um amplo espectro de danos impingidos a outrem, em determinada situação relacional; danificação esta que pode comportar diferentes alvos: desde a integridade física/moral, passando pelos bens materiais, até a participação simbólica e /ou cultural daquele (AQUINO, 2000, p.160):

Para Abramovay e Rua (2002, p. 21), a caracterização da violência “varia em

função do estabelecimento escolar, do status de quem fala (professores, diretores, alunos), da idade e, provavelmente, do sexo”. Esses mesmos autores destacam que a percepção e tolerância sobre a violência vão depender de fatores sócio-históricos e econômicos, amplamente relacionados à história de vida dos adolescentes em classe menos favorecidas.

Em alguns contextos, a violência é algo “naturalizado”, corriqueiro, ou seja, os sujeitos apresentam maior tolerância, visto que convivem com atos de violência com maior frequência, como vandalismo ou assaltos, se comparados ao grau de tolerância dos alunos que estão menos expostos à violência. Cabe ressaltar que os ideais sobre violência variam conforme a origem e sofrem influências múltiplas do comportamento, de instituições e contextos sociais.

Por isso, como já citado anteriormente, a concepção que se tem sobre violência e conflito depende do contexto histórico, social e institucional. Consonante a essa informação, o próprio estabelecimento escolar, apesar de incluir lógicas externas para caracterizar tais fenômenos, possui construções próprias que definem o que é um problema ou algo naturalizado no cotidiano.

Pertinente ao conflito nas instituições é relevante mencionar a concepção trazida por Bleger (1984):

[...] o melhor "grau de dinâmica" de uma Instituição não é dado pela ausência de conflitos, mas sim pela possibilidade de explicitá-los, manejá-los e resolvê-los dentro do limite institucional, quer dizer, pelo grau em que são realmente assumidos por seus atores e interessados no curso de suas tarefas ou funções, o conflito emerge normal e imprescindível no desenvolvimento e em qualquer manifestação humana: a patologia do conflito se relaciona, mais do que com a existência do próprio conflito, com a ausência dos recursos necessários para resolvê-los ou dinamizá-los (BLEGER, 1984, p. 51-52).

É importante refletir que escolas, cuja ideologia concebem a capacidade de interpretar e manejar os conflitos como lógica de aprendizado, que assumem e refletem de forma constante com o coletivo sobre os percalços das relações sociais naturalizadas, possuem uma ampla tendência de evitar os conflitos associados à violência.

Essas visões positivas em conceber o conflito como aprendizagem direcionam a considerar que “o conflito se opõe à estagnação e desempenha o papel de mola propulsora que permite a humanidade sobreviver em um planeta de

recursos limitados” (FIORELLI, *et. al.*, 2008, p. 6).

As novas perspectivas de olhar sobre o conflito como algo que se produz nos relacionamentos, instituições e sociedade apresentam inúmeras vantagens, como aponta Chrispino (2007):

- Ajuda e regular as relações sociais;
- Ensina a ver o mundo sobre a perspectiva do outro;
- Permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos;
- Ajuda a definir as identidades das partes que defendem posições;
- Permite perceber que o outro possui uma percepção diferente;
- Racionaliza as estratégias de competência e cooperação; ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento (CHRISPINO, 2007, p. 17).

Em contraponto ao conceito de que o conflito pode ser propulsor de desenvolvimento, há escolas que seguem um conjunto de práticas punitivas, cristalizadas e normatizadas que reforçam a violência institucional. Ao estabelecer unicamente práticas punitivas para atender situações, elas acabam por não resolver, visto que não se atentam aos motivos, resultando em impunidade e não responsabilização.

Em relação a essa situação de violência, a UNESCO (2017) organizou uma pesquisa de opinião com alunos da rede pública escolar, aplicando questionamentos sobre a experiência com o *bullying*, cuja prática tem se tornado comum entre as múltiplas formas de violência emergentes no ambiente escolar.

A entrevista foi realizada com 100 mil jovens de 18 países, no ano de 2016. O estudo revelou o alto índice de crianças que declararam sofrer essa forma de violência; totalizado em 75% dos entrevistados. Os alunos descreveram passar por diversas humilhações em decorrência de sua aparência física, gênero ou orientação sexual; também em decorrência de sua origem étnica ou nacionalidade (UNESCO, 2017).

Cabe ainda contextualizar que a violência escolar é um fenômeno que produz interferência no desejo de estar neste ambiente e se refere ao aprendizado, contentamento, ou seja, fatores múltiplos que interferem nas relações entre os membros da instituição, relacionados à evasão, repetência e adoecimento dos profissionais. Dessa maneira, as formas multifacetadas de atos de violência se

manifestam pelos atos físicos e de forma velada. A violência institucional, que abrange questões organizacionais e de infraestrutura, são compostas por um conjunto de proibições e regras (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Assim, é possível perceber que a escola em sua essência de formação e discussões sobre suas funções do mundo moderno nega a relação primordial com o aprendizado dos conteúdos, com o fim de que elas se habituem a um mínimo de “permanecer disciplinadas”, refletidas em questões como: a organização dos espaços, corpos, tranquilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordena (VEIGA-NETO, 2000).

A escolarização também possui um modelo rígido de horários e regras que gera muitas vezes uma série de conflitos, aliados à exclusão dos que não atendem às demandas de comportamentos esperados, formando-se um campo de disputas, falta de diálogo, fatores que fazem com que os alunos se utilizem de formas variadas de comportamentos, verbalizações, ironia, exclusão e embates físicos. Partindo dessa premissa, Abramovay e Rua (2002) destacam:

Que dentro do ambiente, mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns e colocando para fora outros. Esses “outros”, em geral, são os que não conseguem responder às expectativas quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade escolar (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 8).

Vale mencionar que nas instituições escolares a violência é exercida de forma simbólica e recíproca, podendo qualquer pessoa receber ou exercer, já que, por muitas vezes, ela não é reconhecida pelos sujeitos subordinados ao saber dominante. Inclusive, a comunicação, arte, religião, cultura são estruturas simbólicas que exercem um sistema de concepções e que podem constituir-se em instrumentos de dominação. Nesse contexto, especialistas exercem o poder para manter um *status*; e os interesses particulares são mantidos como se fossem universais, hierarquizados, com objetivos muito claros.

Assim, é possível perceber que o poder está em todas as relações e se articula de forma horizontal, somos subjetivados com a presença do poder no tecido social. Nesse aspecto, o Estado e as instituições manifestam as relações de poder, contudo, não as detêm. Em relação à parte disciplinar o poder é muito identificável e se configura de forma individual, utilizando mecanismos para definir os

comportamentos.

Dessa forma, a escola estabelece uma série de tecnologias que subjetiva os corpos, em que o corpo é checado, normatizado e comparado. A educação impõe formas de ser que podem ser violentas ou não. Nesse sentido, concebe-se que o poder não é nem positivo, nem negativo; estando no domínio do próprio corpo e na consciência essas relações dão suporte para formação do sujeito:

O corpo se constitui no objeto microscópico do poder disciplinar. Entender o poder disciplinar como um poder microscópico sobre o corpo o que, certamente, não significa "fraco", "invisível" ou "pouco importante", bem como distribuído por toda a rede social, nos permite enxergar as inúmeras práticas que acontecem no ambiente escolar (VEIGA-NETO, 2000, p.18).

Por isso, a violência coexiste de forma comum e despercebida na maioria das vezes, com verbalizações, afrontas, discriminações, as quais devem ser olhadas, diagnosticadas e enfrentadas, quanto à sua frequência e intensidade (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

A escola tanto reflete a sociedade externa quanto produz suas próprias micros violências naturalizadas e normatizadas institucionalmente, como os palavrões, apelidos, ridicularizações que resultam em práticas homofóbicas, racistas, religiosas e socioeconômicas.

Ao considerar essas formas de violência, é de suma relevância destacar que elas são consideradas no ambiente escolar como processos naturais da adolescência, por falta de manejo e naturalização dessas práticas. As omissões institucionais transformam-se em um problema contundente que reflete em âmbitos diversos.

Abramovay e Rua (2002) asseveram que a violência não necessariamente se utiliza de castigos físicos, igualmente pode se manifestar por técnicas disciplinares que treinam e “docilizam”, utilizando-se de uma série de rituais que retiram a liberdade, colocando “o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2013, p.173).

É interessante refletir que a violência também é exercida de forma velada entre educandos e profissionais, reciprocamente através de concepções de superioridade. O caráter disciplinador da escola e que denuncia a opressão está submerso em práticas ampliadas e amparadas em artefatos escolares, elementos

culturais ou linguísticos que reproduzem a opressão. Assim, é necessário mencionar “que a violência escolar é sistêmica e complexa” (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002, p. 15), fruto de múltiplas relações que perpassam em uma rede de poderes, interesses, posições, as quais exigem estudos variados e multidisciplinares, cujo o propósito seja de descortinar esta dinâmica em profunda transição e movimento.

Cabe destacar que “[...] desde o nascimento, cada um de nós é interpelado por diferentes dispositivos, instituições e técnicas de informação, de subjetivação e de disciplinamento. O resultado é que, mais do que em qualquer outro momento da história, vivemos hoje um empaldecimento da escola como a grande instituição disciplinar” (VEIGA-NETO, 2000, p.18). Com a modernidade, essas técnicas disciplinares são sofisticadas com a aparência de liberdade, como suporte para normatizar e disciplinar os alunos, as técnicas de vigilância se ancoram em regimes de verdade e sutileza, para “adestrar, modelar e ajustar” (FOUCAULT, 2013).

A escola ordinalmente tem sua formação amparada em aportes amplos e universais, com intuito de produzir corpos disciplinados, cujas técnicas disciplinares partem do individual até as camadas populacionais mais amplas, isto é, atingem a população em massa. Como exemplo de técnicas disciplinares em massa, pode-se citar os sistemas modernos de tecnologias de vigilância com sistemas de informações e armazenamentos de dados, que ampliam o controle social. Esse olhar de domínio, torna-se disperso e invisível, e a produção de efeitos está relacionada aos interesses do sistema de produção e acumulação capitalistas (VEIGA-NETO, 2000).

De acordo com Chrispino e Chrispino (2002), os conflitos escolares, quando negligenciados ou não dialogados, determinam ampla tendência de se transformarem em violência, enquanto as instituições escolares que admitem e mediam os conflitos utilizam-na a seu favor para progresso das relações profissionais e de aprendizagem, possibilitando desenvolver habilidades sociais.

Os gestores dessas escolas, que possuem sistemas de regras de convivência claras e acessíveis, são muito importantes no processo, pois podem direcionar e conduzir a instituição à reflexão cotidiana para problemas complexos e sistêmicos que emergem, utilizando práticas meditativas para que os conflitos se transformem em experiências de aprendizagem, criatividade e oportunidade de crescimento (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002).

As dificuldades de comunicação e interesses provocam grande parte dos conflitos escolares. Assim, é imprescindível formar uma rede mediativa e preventiva da violência que instrumentaliza o aluno a ter habilidades sociais antes não dominadas para reconstrução de relações. Nessa perspectiva, faz-se necessário pensar que a paz não é ausência de conflito, podendo ser um instrumento potente de socialização.

Cabe destacar que a escola não precisa dar conta de todas as demandas sozinha. Na verdade, ela não consegue, contudo, possui ferramentas que auxiliam na resolução de muitas problemáticas, como o Conselho Escolar, Reuniões pedagógicas/com as famílias, registros escolares, observações diárias, para implementar e monitorar situações de conflito/violência. Todas essas ações devem ligar-se aos equipamentos da rede de proteção que perpassam os muros escolares como: Conselho Tutelar, CRAS – Centro de Referência de Assistência Social, CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social, entre outras organizações relevantes àquela comunidade. Maia (2018) descreve que:

A rede não brota sozinha! Para ela decolar é preciso cuidar das relações que se estabelecem com muito compromisso, assim como valorizar o caráter descentralizador, horizontal, flexível e autônomo que uma rede precisa ter para atender as especificidades de cada caso. Todas e todos que estão envolvidos com esta missão precisam ter consciência do sentido e dos objetivos da rede, assim como é necessário que se estabeleça um pacto de atitudes, valores e posturas que fazem a engrenagem girar e que crianças e adolescentes possam transitar por ela (MAIA, 2018, p. 30).

É importante refletir que as soluções para algumas problemáticas são pensadas, em sua maioria, de forma imediata, como: expulsão; busca de políticas públicas de combate à violência, como diminuição da idade penal; estrutura escolar com ampliação de muros e sistemas de vigilância; direções baseadas no poder de tomar decisões enérgicas para a solução dos problemas (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002). Há ainda, a culpabilização aos conflitos, contemplando tentativas de explicar a complexidade dos fenômenos de forma isolada, explicações voltadas à 'família desestruturada', alunos descomprometidos e faltosos.

Segundo pesquisa realizada por TALIS - Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem, 9% do tempo em sala de aula é dedicado pelos professores a interferências em indisciplina e conflitos; 12% do tempo das equipes gestoras é

dedicado ao registro de indisciplina. Demonstra-se, dessa forma, que no ambiente escolar há práticas de violências múltiplas que interferem diretamente na qualidade do ensino e da aprendizagem.

A discussão sobre as instituições escolares em torno de sua gestão de conflitos explicita muitas reflexões referentes a uma investigação dinâmica da realidade social, política, cultural e estética, que se tece na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, é importante lembrar que a conexão de teorias à perspectiva da multidisciplinaridade liga-se à psicologia, à educação, ao sistema jurídico e à sociologia.

A proposta de integrar várias áreas do conhecimento para um fim comum pode emergir como propulsor para ampliar os conhecimentos no campo da gestão de conflitos, evidenciando novas experiências a partir do profissional ou aluno que passe por experiências na lógica restaurativa, visto que a “gestão do conflito consiste em identificá-lo, compreendê-lo, interpretá-lo para benefício do indivíduo, das famílias, dos grupos sociais, das Organizações, enfim, da sociedade” (FIORELLI, *et. al.*, 2008, p. 6).

Cabe ressaltar que a violência rompe com a concepção de escola voltada a um local de produção de saber, aprendizagem, acolhimento e segurança. As sequelas de escolas violentas produzem inversões à sociedade, especialmente relacionadas às atribuições deste ambiente, as quais deveriam estar voltadas à aprendizagem.

Por isso, há uma ampla vantagem em identificar e analisar ações de prevenção e enfrentamento à violência no âmbito escolar, essas medidas preventivas costumam ter menor custo e serem mais eficientes quando comparados aos investimentos despendidos em segurança pública e justiça criminal (LEITÃO, 2010).

Assim, pensar em alternativas para violência escolar perpassa as medidas tradicionais e cristalizadas de enfrentamento à violência, tais medidas devem ser propulsoras nas formas de pensar, gerir, articular a rede, considerando as diferentes expressões da violência que convergem na escola. Nesse sentido, a JR será apresentada como uma de muitas possibilidades a serem estudadas.



### 1.3 JUSTIÇA RESTAURATIVA

Nessa seção serão elencados alguns elementos da JR, referentes ao seu desenvolvimento no mundo, América Latina e no Brasil. É importante pensar que o fio condutor que modula as relações humanas está amplamente relacionado aos paradigmas que se remetem a uma determinada época, tempo histórico, localização geográfica, status social, raça, etnia, entre outros marcadores. A Justiça também se estrutura na história, com seus paradigmas na busca de solucionar questões que eram consideradas problemas, igualmente refletindo as relações de um determinado tempo histórico.

Zehr (2008) relata sobre a existência de uma vertente comunitária, na França, onde a comunidade se reunia para discutir o que considerava conflito. Na Idade Média, as leis canônicas influenciadas pelos preceitos bíblicos fazem surgir os tribunais acusatórios na Europa, os quais determinavam as sentenças para a época. Posteriormente, tem-se o Iluminismo, que faz ressurgir o direito Romano, influenciando no direito Estatal, em que o governo estabelecia leis e sanções (ZEHR, 2008).

No século XIX nos EUA, durante a colonização inglesa, estabelecia-se a figura do mediador trabalhista para sanar possíveis conflitos entre os colonizadores em relação aos recém-chegados povos asiáticos. No decorrer dos anos de 1950 e 1960 durante a Guerra Fria, esse sistema de mediação se reformula nas tensas relações entre EUA e URSS (VEZZULLA, 2006).

Nos anos de 1960, a justiça restaurativa surge em contextos sociais e políticos de profundas mudanças, relacionada com movimentos em busca de igualdade e liberdade, descolonização ou reforma psiquiátrica, estabelecendo uma lógica para que pessoas e instituições se movimentem em prol da conquista de direitos, dentre esses movimentos, cabe destacar das mulheres, negros e homossexuais (BOONEN, 2011).

Entre o período de 1960 e 1970, nos Estados Unidos, modifica-se o Direito Penal com enfoque na vítima, surgindo "Programas de mediação vítima ofensor". Nesse contexto histórico, da busca pelos grupos sociais, de lutas por emancipação e igualdade, esses movimentos sociais impulsionam que seus ideais chegassem à

justiça.

Aliado a isso, o crescente número de crimes resolvidos de forma arbitrária e padronizada, sem uma efetiva resolução que devolvesse a sensação de segurança às comunidades, impulsionou a pensar outras formas de entender o crime e suas consequências.

Nessa perspectiva, a abordagem começa a ser estruturada como ciência, lembrando que povos antigos já se utilizavam dos círculos de conversa para resolver problemas. A sistematização como perspectiva científica destaca-se com os estudos de Howard Zehr, considerado seu precursor. Esse professor, pesquisador e atuante na área, propõe metodologias e alternativas para a solução de crimes nos Estados Unidos. Com o sucesso de suas intervenções, as técnicas e lógica de trabalho conquistam evidência no setor judiciário, sendo igualmente utilizada em outros contextos (ZEHR, 2008).

Contudo, o termo e metodologias específicas da JR se estabelecem a partir de uma série de pesquisas na Nova Zelândia, após propor modelos alternativos e particulares para o julgamento de tribos nativas, como os aborígenes Maori (BOONEN, 2011).

Durante os anos de 1960 e 1970 ocorreram pesquisas e mudanças de lógicas judiciais em alguns países. Um marco importante foi a formação do *Institute for Mediation and Conflict Resolution*, em Manhattan, nos EUA, e práticas para a mediação criminal no Canadá, onde, desde 1974, há registros de aplicação da mediação de conflitos.

Na Inglaterra, em 1970, a mediação é adotada como prática em setores como de trabalhadores sociais e nos tribunais como apoio complementar.

Já na América Latina, o modelo instituído da JR realizado na América do Norte reformula-se conforme a peculiaridade do local, assumindo modelo de imparcialidade e participação voluntária. Na Universidade de Buenos Aires, estrutura-se um grupo de mediação e conflitos. A Argentina aplica essa forma de mediação desde 1992, obrigatória em questões de patrimônio (BOONEN, 2011).

Na Colômbia, nos anos de 1990, constitui-se um sistema de micro Justiça para as populações menos favorecidas, contemplando duas experiências importantes que influenciam os sul-americanos. A primeira experiência se relaciona

com a Mesa da Paz, realizada na prisão Bellavista, em Medellín, objetivando sanar problemas entre grupos rivais nesta instituição. Outro exemplo é da ONG da Casa Mia, com programa de mediação comunitária. Assim, desde 1990, há na Colômbia uma previsão legalizando a JR (SANTOS, 2011).

No Brasil, várias conferências influenciaram para implementação da JR, como: Carta de Brasília (2005); Conferência Internacional “Acesso à Justiça por Meios Alternativos de Resolução de Conflitos”; Carta de São Luiz (2010), Carta elaborada pelos integrantes do “I Seminário Brasileiro de Justiça Juvenil Restaurativa”; Carta de Recife (2006), elaborada no “II Simpósio Brasileiro de Justiça Restaurativa”.

Todas essas diretrizes vão formular diretrizes nacionais. Em Brasília, um projeto volante do núcleo da cidade satélite de Bandeirantes torna-se uma das referências de olhar o conflito ou crime no Brasil (SANTOS, 2011).

Esse movimento de institucionalização da JR no Brasil, teve como referência o padrão ou modelo europeu e norte-americano e trouxe consigo práticas que se adequaram a esses contextos. Leituras críticas e atuais, como a de Orth e Graf (2020) questionam esse padrão de referência da JR, com vistas a pensar um modelo que possibilite diálogos à população brasileira ou sul-americana e retomam o conceito “Sulear”, já mencionado por Paulo Freire<sup>2</sup>, visto que busca adequar a lógica restaurativa ao rompimento de estruturas de dominação naturalizadas, perguntando-se sobre as demandas ou necessidades das populações vulneráveis, para que a JR não se estruture como mais um sistema de dominação. As autoras supracitadas ainda evidenciam que:

As instituições públicas brasileiras foram construídas tendo como base as dinâmicas coloniais que usurparam a soberania dos povos ancestrais e toda sua trajetória e conhecimentos, impondo o poder e a coerção como forma de pacificação social, o que, na verdade, apenas anula a sua participação na construção do sistema, considerado assim como opressor. E é dentro deste sistema colonizador, racista, sexista e discriminatório de controle social formal que a justiça restaurativa atua com proeminência no Brasil (ORTH; GRAF, 2020, p. 36).

Nessa perspectiva histórica do desenvolvimento da JR, vale destacar que sua

---

<sup>2</sup> FREIRE, Paulo: Paulo Freire adere ao SULEar (1992). Extratos de Paulo Freire e Ana Maria “Nita” Freire sobre SULEar. No livro: Pedagogia da Esperança Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Ed: Paz e Terra, p. 24, 2018-2020. Disponível em: [https://www.sulear.com.br/textos/p\\_freire\\_sulear.pdf](https://www.sulear.com.br/textos/p_freire_sulear.pdf). Acesso em: 15 de maio de 2020.

implementação nasce no sistema penal, em que há duas formas de pensar o crime ou descumprimento da lei, olhando o fenômeno sobre dois enfoques ou “lentes”: o da Justiça Retributiva e Justiça Restaurativa.

O enfoque “retributivo” determinam as sentença como regras gerais, o crime e o acusador são centrais, esse enfoque comum é adotado pelo judiciário brasileiro na atualidade. A segunda corrente citada, denominada “restaurativa”, determina o crime como violação de relacionamentos, preconiza o diálogo para buscar a reconciliação, reparação e segurança (ZEHR, 2008).

A diferenciação entre Justiça Retributiva e Justiça Restaurativa é evidenciada por Zehr (2008), Boonen (2011), Pranis (2010) e Sica (2007), os quais destacam que a Retributiva enfoca na punição, estabelecimento da culpa, em que as regras são impostas no jogo de forças. Já a Restaurativa concebe o crime como a violação dos relacionamentos, onde o diálogo é utilizado como uma busca pela conciliação e traços comuns, colocando vítima e ofensor como protagonistas.

Quanto aos valores, o modelo Retributivo enfoca o jurídico-normativo de Crime-ato contra a sociedade representada pelo Estado; enquanto no modelo Restaurativo, o crime é entendido como algo que causa danos múltiplos à comunidade. Neste último, a responsabilidade do crime deve ser assumida de forma compartilhada.

Os mesmos autores ainda as diferenciam quanto aos procedimentos, destacando que a Justiça Retributiva se baseia na presença de normas, rituais e procedimentos formais complexos, nos quais o processo decisório é um membro do Estado, como: promotor ou juiz. Em contraponto, a JR se alicerça em procedimento informal, focando na confidencialidade, em que os atores principais e processo decisório dão-se a partir da participação dos envolvidos e a comunidade.

Quanto aos resultados, é possível compreender, segundo os autores, que a justiça tradicional tem foco no infrator, punindo e produzindo restrições com multas, com o intuito de proteger o direito previsto pelo Estado. Os resultados de um pensar restaurativo possui foco nas relações, reparação, responsabilização, prestação de serviços comunitários, para prevenir e reparar os erros, visando à reintegração social da vítima e do ofensor.

O trabalho com Justiça Restaurativa busca responder questões como a

responsabilidade dos atos para o ofensor, concordância em restaurar a equidade da situação, acompanhando e monitorando os fatos. Nessa perspectiva, a mediação é apropriada no sentido de que seja garantido que a vítima não esteja com medo. O contato da vítima e ofensor tem ajudado, já que eles são partes importantes no processo (ZEHR, 2008).

Ainda, pensando em formas diferenciadas de olhar e resolver conflitos com enfoque restaurativo, é importante destacar:

Pelo prisma restaurativo os envolvidos, vítima e ofensor são peças fundamentais no processo, e a eles devem ser desenvolvidos o poder e responsabilidade sobre suas necessidades e obrigações geradas a partir do ato lesivo. O relacionamento vítima e ofensor deve ser cuidado na tentativa de facilitar a interação entre ambos, buscando não apenas atender as necessidades presentes, mais vislumbrando as interações futuras de reparação (GUIMARÃES, 2013, p. 24).

Assim, o delito cria um vínculo entre vítima e ofensor, um vínculo cujos estereótipos condenam e não definem situações problemáticas. É importante destacar que muitos ofensores não têm oportunidades de formação para que não cometam outros crimes.

Segundo pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2008) realizada em cinco Estados do Brasil,, em que se procurou traçar um panorama de reincidência em penitenciárias e no sistema judiciário, a taxa de reincidência de crimes é de 24,4%. Esses dados somam-se a preocupações sobre um grande aumento da população carcerária.

As estatísticas mostram que, desde o ano 2000, o Brasil obteve 389.477 presos, um aumento de 167%, 4.<sup>a</sup> população carcerária mundial. Entre os dados da pesquisa, mostram-se questões como baixa escolaridade, população negra e baixa renda (INFOPEN, 2016)<sup>3</sup>. Em outro estudo, Boonem (2020) cita dados do Ministério de Justiça, referente ao ano de 2019, quanto a informações da população penitenciária, destacando, que, dentre 750 mil presos, 35 % são jovens de 18 a 29 anos; a maioria é declarada como negra, 66%, e menos de 1% possui graduação. Os dados revelam que as características de desigualdades sociais brasileiras se refletem nas prisões e no sistema de justiça.

---

<sup>3</sup> INFOPEN. Ministério da Justiça. **Departamento Penitenciário Nacional. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias.** 2016 . Disponível em: [http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio\\_2016\\_22111.pdf](http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf). Acesso em: 25 de dezembro de 2020.

Estudos demonstram, ainda, que se a taxa de criminalidade fosse semelhante aos países desenvolvidos, na América Latina, esta poderia ter um PIB 25% maior. Assim, é possível perceber que a criminalidade está amplamente associada à desigualdade social e de renda. Infelizmente, o sistema Judiciário contribui para esses resultados, com um sistema prisional brutal, degradante, em que os integrantes aprendem habilidades ilegais que acirram os problemas com a criminalidade (SCURO NETO, 2005).

Faz-se necessário pensar nesses dados, observando que precisamos trabalhar para a JR ou políticas públicas que discutam o encarceramento em massa, pesquisar sobre a prevenção do encarceramento, prevenção de reincidência carcerária, práticas positivas de utilização dos Círculos da Paz (BOONEM, 2020).

Vale destacar que há três passos fundamentais para se fazer efetivar a JR, o primeiro foca em possibilidades de restituir o erro ou em declaração de responsabilidade. O segundo seria atender às necessidades imediatas relacionadas ao crime e, por fim, a responsabilização, envolvendo a troca de informação, com vistas a facilitar perspectivas futuras para que o crime não volte a acontecer (ZEHR, 2008).

Corroborando com essas premissas, o TJPR<sup>4</sup> descreve que o trabalho em JR se estrutura em três dimensões fundamentais: vítima, ofensor e comunidade. Em relação à vítima, deve-se estabelecer a oportunidade de participação na resolução do problema, envolvendo atividades de empoderamento<sup>5</sup> e ressignificação do que aconteceu, buscando assim, retomar sua vida.

A dimensão do ofensor busca a responsabilidade, visando à reparação, no sentido da amenização do que fez, mas também sendo ouvido como agente ativo na resolução da questão que levou à infração. A comunidade, nesse processo, contribui de forma ativa para resolução dos conflitos, diminuindo a impunidade com a participação popular.

Vale mencionar que a vítima, muitas vezes, não é ouvida quanto às suas necessidades e sentimentos, não possuindo reconhecimento do porquê o ofensor

---

<sup>4</sup> TJPR. **Manual de Justiça Restaurativa**. Disponível em: <https://www.tjpr.jus.br/documents/14797/7836487/Manual+JR+NUPEMEC+TJPR.pdf/2dee4c67-fc1a-40ae-a896-9b86a7d631a1>. Acesso em: 20 de março de 2018.

<sup>5</sup> STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire Empoderamento, p. 147. Disponível em: <http://www.famep.com.br/repositorio/ebook/Dicionario-Paulo-Freire-versao-1.pdf>. Acesso em: 28 de junho de 2020.

cometeu o delito. Assim, necessita-se ter esse espaço de escuta, acolhimento para ressignificar sua vida e história:

Além da indenização e respostas, as vítimas precisam de oportunidades para expressar e validar suas emoções: a raiva, medo e a dor. Mesmo que seja difícil ouvir esses sentimentos, e mesmo que não estejam de acordo como os que gostaríamos que a vítima sentisse, eles são uma reação humana natural à violação do crime. Aliás, a raiva precisa ser reconhecida como fase normal do sofrimento. Um estágio que não pode ser pulado. O sofrimento e a dor fazem parte da violação precisam ser ventilados e ouvidos. As vítimas precisam encontrar oportunidades e espaços para expressar seus sentimentos e seu sofrimento, mas também para contar suas histórias. Elas precisam que sua “verdade” seja ouvida e validada pelos outros (ZEHR, 2008, p. 35).

Ao pensar em um dos pilares fundamentais da JR, Boonen (2020) descreve que a noção de se responsabilizar, no Brasil, ainda é muito falha, não estamos em um patamar de conseguir abranger com eficiência as demandas da vítima-ofensor-comunidade, pois as práticas restaurativas são desconexas de políticas que mapeiam as desigualdades socioestruturais de nosso país. Além da fundamentação teórica que embasa a JR, é importante operar na realidade, isto é, utilizar-se de procedimentos que concretizam esse pensar restaurativo, considerando cada contexto.

No Brasil, todo e qualquer procedimento restaurativo deve embasar-se em perguntas ou conhecimentos que mapeiem a realidade, de modo que se faz necessário entender as questões culturais, como: posição social, raça, papéis soais orientação sexual, idade das pessoas que passam pelos procedimentos restaurativos. Também de questões sociais, como: renda, moradia, lazer, educação e saúde, para trabalhar com as desigualdades socioestruturais que influem na violência (BOONEN, 2020).

Cabe ressaltar que as técnicas relacionadas à Justiça Restaurativa, adequadas à situação e direcionadas à finalidade esperada no interior do ambiente escolar, deslocam os gestores do seu lugar de hierarquia. Assim, outro olhar sobre os papéis tradicionais se estabelece, colocando o mediador a uma posição igualitária, caso ele seja uma autoridade judiciária ou diretor escolar

Segundo Bonnen (2011), as técnicas da JR podem ser as seguintes:

Mediação entre o Ofensor e a Vítima (MOV): atividade que é estruturada a partir do encontro da vítima e ofensor, para que possam conversar, discutir, elaborar

os acontecimentos do crime, seus impactos ou consequências sobre suas vidas, chegando a respostas sobre o que aconteceu, propiciando, assim, um ambiente seguro na tentativa de firmar compromissos para reparar de alguma forma o ocorrido, se isso for possível.

Conferência de Grupo Familiar (CGF): ação desenvolvida com pessoas afetadas pelo crime, além de ser estendidas à comunidade e à família. Essa forma de diálogo, amplia as discussões para pessoas afetadas indiretamente sobre o ato, o impacto social, configurando-se um sistema de apoio social, de responsabilidade coletiva para reparar, se isso for possível, com o objetivo de interligar novamente as pessoas envolvidas às comunidades;

Círculos da paz - CP: é a técnica que abrange as duas possibilidades de trabalho acima citadas, a MOV e CGP; conseqüentemente é a mais completa, pois, consiste em mediação e envolvimento comunitário. O CP tem o diferencial de sua estrutura, composto de atividades circulares, com utilização de materiais simbólicos ao meio, os quais direcionam os valores esperados, ou seja, o objeto da palavra é escolhido pelo mediador para organizar e dar o poder para a palavra no círculo. Esse instrumento pode ser um livro, flor ou qualquer objeto que tenha relação com a temática trabalhada, serve também para direcionar as discussões de forma organizada e igualitária, orientando também a escuta.

Entre esses instrumentos que servem de suporte para JR, faremos uma descrição mais detalhada sobre a Mediação e Círculos Restaurativos - também denominados de Círculos da Paz. Colocamos ênfase nesses dois últimos, especialmente, por estarem relacionados às técnicas utilizadas na escola em que a pesquisa foi desenvolvida.

### **1.3.1 Mediação**

A mediação de conflitos depende do contexto instaurado do que é considerado desordem, contexto este que se altera pelo ambiente construído, sujeitos e problema; tais fatores levam a considerar que, apesar de existirem diretrizes básicas para uma mediação, elas devem ser adaptadas, conforme determinadas situações.



De acordo com Fiorelli, *et. al.* (2008, p. 60), “a mediação é, certamente, o método mais recomendável nas situações crônicas, com elevado envolvimento emocional e necessidade de preservar os relacionamentos”. Nesse sentido, pode-se definir mediação como:

Um procedimento consensual de resolução de conflitos por meio do qual uma terceira pessoa imparcial - escolhida ou aceita pelas partes- age no sentido de encorajar e facilitar a resolução de divergência. As pessoas envolvidas nesse conflito são responsáveis pela decisão que melhor lhe satisfaça. A mediação representa assim um mecanismo de resolução dos conflitos utilizado pelas próprias partes que, movidas pelo diálogo, encontram uma alternativa moderada, eficaz e satisfatória (SALES, 2010, p. 20).

Segundo Fiorelli, *et. al.*, (2008, p. 58), a mediação “constitui um processo de transformar antagonismos em convergências, não obrigatoriamente em concordâncias, por meio da intervenção de um terceiro escolhido pelas partes”. O referido autor segue afirmando que “Capital emocional é o valor subjetivo que os fatores emocionais apresentam para cada um dos envolvidos na mediação” (FIORELLI, *et. al.*, 2008, p. 58). Nesse contexto, o processo de mediação segue princípios básicos:

- a. O caráter voluntário; os meandros ali se encontram de livre vontade;
- b. O poder dispositivo das partes, respeitando o princípio da autonomia da vontade, desde que não contrarie os princípios de pública;
- c. A complementaridade do conhecimento;
- d. A credibilidade e a imparcialidade do mediador;
- e. A competência do mediador, obtida pela formação adequada e permanente;
- f. A diligência dos procedimentos;
- g. A boa fé e a lealdade das práticas aplicadas (FIORELLI, *et. al.*, 2008, p. 58).

Para Sales (2010), há alguns passos para ocorrer o processo de mediação, o primeiro passo é a pré-mediação, considerada uma reunião em particular para ouvir as partes conforme seus anseios, em que os conteúdos e as perspectivas de cada parte interessadas são expostos e apresentados pelo mediador, isso acontece no início da conversa meditativa, com a exposição de cada perspectiva pelo mediador.

Assim, pode-se proporcionar espaço para que os envolvidos possam completar questões, se forem necessárias. Durante a condução da conversa mediativa, as exposições são direcionadas a soluções consensuais, os integrantes

são dispostos em círculo, isso direciona a igualdade de papéis para não produzir adversários, mas, sim, partes complementares:

A mediação, principalmente o enfoque transformador, traça um novo contexto dentro do qual é possível lidar com as diferenças de forma não binária, convocando para estabelecer uma ponte entre um e outro, sem eliminação e sem fusão, entre esses polos de relação. É um convite para se reconhecer o outro e seu co-protagonista na solução do problema vivenciado por eles (SOARES, 2010, p. 113).

Cabe destacar que as formas de lideranças no ambiente escolar focados nos processos mediativos e de diálogos, partilham responsabilidades de forma horizontal com articulação de vias de comunicação e vinculam-se a interesses diversos, possibilitando a todos responsabilizar e contribuir para o funcionamento do ambiente escolar, especialmente em momentos de conflitos ou tensões, como afirma Lück (2009)<sup>6</sup>.

Nesse processo, o conciliador ou mediador é uma pessoa que possui conhecimentos e habilidades para conduzir as situações de forma imparcial, com confidencialidade e respeito a todos, orientando a conversa na busca de consenso. Esse mediador, baseado na visão interdisciplinar, trabalha nos quatro suportes fundamentais meditativos como um ser transformador: solução, administração para prevenção de novos conflitos, conscientização e paz social, resultantes da responsabilização e inclusão de todos, valorizando os componentes do círculo restaurativo, em relação a suas histórias e sentimentos (SALES, 2010).

A mediação comunitária, descrita conforme Souza *et. al.*, (2014), é uma prática que busca levar no seio das comunidades as técnicas e intervenções, formuladas com trabalho meditativo de pessoas que se inserem na comunidade, com o intuito de estabelecer vínculos que permitem a compreensão de questões e necessitam de auxílio na resolução de conflitos. Desse modo, a mediação vai ocorrer quando se constatar imprescindível a implantação da mediação comunitária, a partir das demandas das pessoas que convivem com problemas. Assim:

Como já dito anteriormente, foi constatado que a mediação como método alternativo de resolução de conflitos, a que resolve disputas através do atendimento das partes, só se concretiza com o trabalho realizado em conjunto com a mediação comunitária, pois sem essa, não há uma

---

<sup>6</sup> LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

aproximação entre a equipe de atendimento e a comunidade, prejudicando o desenvolvimento desse método de resolução de conflitos. É necessário, para uma mediação adequada, que haja a equipe de campo funcionando como um elo que tenha por objetivo fortalecer os laços de confiança e gere consciência dos direitos, que empodere e emancipe toda comunidade, desenvolvendo, a partir desse contato, a confiança e a cooperação entre os envolvidos (SOUZA, *et. al.*, 2014, p. 316).

Nesse sentido, a mediação comunitária se difere um pouco das técnicas utilizadas no interior do sistema judiciário, visto que é formulada por pessoas membros da comunidade ou inseridas nela, construindo laços de confiança e conhecimento, para que os processos meditativos sejam contingentes, conforme a especificidade comunitária. Quando o mediador possui vínculos fortes comunitários, a confiança da comunidade ajuda, e as decisões são conduzidas de forma transversal.

A mediação no ambiente escolar se relaciona muito com as práticas de mediação comunitária (SOUZA, *et. al.*, 2014). Por isso, para formular a mediação comunitária é necessário estar com pessoas, em lugares que elas convivem, buscando estabelecer laços de confiança e colaboração como oportunidade, para pensarem sobre seus problemas, conversem, administrem suas demandas e aprendam a se comunicar/relacionar de uma forma pacífica; como protagonistas as pessoas vão decidir o desfecho de situações adversas. Isso oferece autonomia, empodera e colabora para o exercício da cidadania.

### **1.3.2 Círculos Restaurativos**

Essa forma de resolução de problemas já era utilizada pelos povos ancestrais da América do Norte, os quais se reuniam em grupos, com objetivo de resolver seus problemas ou tomar decisões importantes, e com o aporte comunitário, desenvolver pressupostos de respeito à diferença, participação de todos, constituindo a voz da igualdade.

Há relatos de que os povos americanos passavam o bastão entre si para manter o diálogo, para nortear a fala, tática de direcionamento da fala e da escrita em comunidades. Os círculos de construção da paz perpassam a história, ganham novas configurações e, atualmente, são utilizados com diversas finalidades em bairros, escolas, assistência social, judiciário (PRANIS, 2010).

Destaca-se ainda, de acordo com Pranis (2010), alguns elementos que constituem os círculos restaurativos que são comuns, apesar de as técnicas para cada fase variarem, conforme o grupo e os objetivos. A cerimônia de abertura é composta de dinâmicas e atividades que mobilizam os membros quanto ao conhecimento mútuo e aos objetivos do círculo. O bastão é um elemento essencial para a dinâmica do círculo, considerado um instrumento que direciona a fala e a escuta.

Assim, o momento das orientações se concebe para que o grupo construa normas fundamentais para a dinâmica do coletivo, criando compromissos para viabilização das propostas desejadas. Momento da constituição de processos decisórios e consensuais são tarefas, atividades e discussões para se chegar aos objetivos propostos e construir relações, encerrando-se com elementos fortalecedores das relações, de modo a enfatizar as propostas elaboradas com o círculo.

A lógica restaurativa de diálogo busca a solução de problemas e de responsabilizações em conjunto; os círculos restaurativos são uma metodologia possível de ser utilizada nos ambientes escolares para a resolução de conflitos.

Por isso, as experiências já estão sendo estudadas para entender os efeitos no ambiente escolar.

É importante destacar a importância do papel do diretor enquanto articulador do trabalho, no processo de instauração dos círculos restaurativos. O processo de inclusão exige envolvimento do coletivo escolar, através de uma gestão que promova a participação de todos os atores de maneira que haja co responsabilidade nas decisões e ações a serem desenvolvidas durante o processo (GUIMARÃES, 2013, p. 66).

Assim, os círculos de construção da paz na escola são utilizados como espaço pedagógico, como reforço, criando diálogos, haja visto que os métodos de direcionamento da fala e respeito na exposição de ideias fazem com que os alunos se sintam protegidos.

As práticas restaurativas que envolvem formas de pensar, filosofia e procedimentos, necessita de pessoas que se conectem e conheçam sobre os temas, assim o mediador (profissionais capacitados em formações com a JR), trabalha como o elo de ligação para além da aplicação das técnicas ou procedimentos, mais sim como membro da equipe que utiliza as concepções filosóficas da Justiça

Restaurativa, avalia as demandas dos ambientes que está inserido, assim como ponte para a transformação de uma Escola Restaurativa, na busca de atender os interesses e necessidades das pessoas envolvidas, na busca de soluções que sejam democráticas para docentes, decentes, membros da rede e da comunidade (BOONEN, 2020).

### **1.3.3. Escolas Restaurativas**

As escolas utilizam-se de múltiplas estratégias de reprimir a violência, os procedimentos mais comuns estão ligados a artifícios tradicionais e retributivos, compostos de suspensões, comunicação à família, livros registros, processos disciplinares, entre outros manejos.

Esses manejos localizam o problema no indivíduo, mas não consideram reflexões sobre o que gerou a situação, bem como os antecedentes, ou seja, não se utilizam de formas preventivas para que não ocorram mais, e se ocorrerem que proporcionem formas de aprendizagem, de forma que os conflitos não contribuam para retroalimentação de situações de violência.

Constata-se, nesse sentido, a importância de manejos que produzam o restabelecimento das relações sociais, por meio das escolas restaurativas, isto é, estabelecimentos escolares que utilizam métodos e conceitos da JR, as quais estruturam suas práticas pautadas pelo diálogo, responsabilidades, na tentativa de diminuir o número de violência escolar (CECCON *et. al.*, 2009).

Dessa maneira, uma escola restaurativa busca proporcionar a integração de alunos e profissionais da educação na perspectiva de abordar conflitos, contemplando sistemas de convivência assertivos e de apoio, alicerçados nos vínculos e na responsabilidade pelo espaço e pelas pessoas, com consequências e construções coletivas, claras aos atos praticados (MPRJ, 2016).

Vale lembrar que, em 2010, no estado de São Paulo, as escolas restaurativas se estabeleceram em grande proporção, com a criação do Registro de Ocorrências Escolares - ROE, que é um sistema de informação com o intuito de traçar um panorama da violência nas 5.000 escolas estaduais do Estado. O ROE é um indicador de escolas com maior vulnerabilidade que facilitou o registro e o acompanhamento das ocorrências, para, gradativamente, elaborar planejamento de

ações preventivas para diminuir o índice de ocorrências, partindo de um instrumento de análise qualitativo e quantitativo (SPEC, 2018).

Existem características básicas típicas das escolas restaurativas (CECCON *et. al.*, 2009), sendo:

- Foco nas pessoas e sua interação;
- Trabalham para mobilizar e conectar esses recursos a serviço do desenvolvimento do potencial de todas as pessoas envolvidas, tendo-as como centro, ou seja, as crianças e os adolescentes e suas aprendizagens (de conhecimentos, valores e atitudes); Interação com a comunidade, seus movimentos e suas organizações: uma escola restaurativa é antes de tudo para a comunidade. Utilizar-se de abordagens restaurativas nas escolas é, portanto, a estrutura que pode guiar desenhos de programas e tomadas de decisões; Visão do conflito como oportunidade de crescimento e mudança: a abordagem restaurativa na educação toma o conflito como oportunidade para o reconhecimento das necessidades e interações (CECCON *et. al.*, 2009, p. 140-141).

A partir dessas características, é possível perceber que as escolas restaurativas abrem possibilidades coletivas para a criação de opções respeitadas de convivência e de reflexão sobre as causas internas da eclosão da violência na escola e sobre modificá-la em articulação com outras organizações, especialmente a família e a comunidade.

Assim, para que haja a transformação em escola restaurativa, são necessários alguns passos, os quais são indicados para sua melhor implementação. A primeira atividade necessária é capacitar no mínimo dois profissionais de referência para formar mediadores. Na sequência, é preciso elaborar um plano de ação, contemplando: reuniões, escuta dos alunos, profissionais da educação e comunidade. Nesse plano, é de suma importância a busca de parcerias para o trabalho (CECCON *et. al.*, 2009).

Ademais, é preciso um contrato institucional, em que são estabelecidos objetivos e metas a serem desenvolvidas pelos membros escolares, sendo necessárias reuniões e assembleias para sensibilização sobre o projeto. Com o grupo de trabalho formado, é fundamental ocorrer a capacitação de profissionais de referência, com o propósito de criar no cotidiano ações com pressupostos restaurativos. Em conjunto com a comunidade escolar, a equipe de referência orientará para que ocorra a construção de um projeto de convivência escolar, envolvendo práticas circulares e de mediação na resolução de conflitos, estimulando a coparticipação de todos os membros envolvidos (MPRJ, 2016).

O trabalho restaurativo na escola, como já relatado, pode iniciar com a capacitação de seus profissionais, conforme a Resolução SE n.º 19, de 12 de fevereiro de 2010, que dispõe em seu Art. 7º sobre os parâmetros para exercer a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), com atribuições de mediar relações conflituosas no ambiente escolar a partir de técnicas restaurativas e colaborativas. Conforme a resolução supracitada, o professor mediador deve:

- Adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa;
- Orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo;
- Desenvolver atividades pedagógicas que contemplem a comunidade do entorno da escola;
- Analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno;
- Orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social;
- Identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo;
- Orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos. (PMEC, 2001, p.3)

Como característica necessária para o exercício docente do PMEC, é importante ter vinculação com a comunidade em que a escola está inserida para desenvolver o plano de ação, o qual deve estar integrado às necessidades e demandas dos atores sociais, incluindo as práticas escolares para atividades extracurriculares, planejadas conforme as necessidades que vão surgindo (SPEC, 2018).

Nunes (2018) indica três pilares básicos quando se observa alguma situação de violação de direitos nas escolas de restauração: dano, obrigação e engajamento. O pilar do dano é centrado nas necessidades das vítimas ou patrimônio, com suas necessidades ouvidas ou elencadas, ocorrendo o levantamento de expectativas de reparação simbólica e concreta. Já as obrigações contemplam os conjuntos de compromissos e responsabilidades para reparação dos danos ao ofensor. Já o engajamento envolve o comprometimento de todos os afetados pelo conflito, ou seja, mediadores e pessoas da comunidade que participaram no processo decisório para efetivação dos compromissos firmados.

Consonante aos ideais restaurativos nas práticas de trabalho, o esquema a seguir demonstra formas e amplitudes, relacionado à JR, que se ampliam conforme as necessidades e tempo de permanência ativa das práticas.

Figura 2: Tipologia das Práticas Restaurativas



Fonte: MCCOLD; WACHTEL (2016)<sup>7</sup>.

Os graus de integração da JR dependem da formulação de ações, e de como as pessoas envolvidas se interligam. Em integrações parciais, por exemplo, a vítima, ofensor e comunidade não participam dos processos decisórios. Por isso, a reparação, reconciliação e responsabilidade relacionados aos fatos ocorridos são suportes que devem estar totalmente conectados, pois a perspectiva com um grau parcial restaurativo envolve apenas algumas atividades, voltadas especialmente ao ressarcimento financeiro ou de patrimônio. Quando envolve a participação total da comunidade, considerando os envolvidos nos processos decisórios e de manejo de conflitos, os círculos da paz e conferências restaurativas passam a servir como um guia, contemplando formas de gerir e pensar os conflitos.

Cabe aqui destacar que as etapas de práticas totalmente restaurativas somente se efetivam com conexões de trabalho que ligam a Escola-Comunidade-Estado, assim as redes de proteção, saúde e assistência são fundamentais nesse

<sup>7</sup> MCCOLD, Paul; WACHTEL, Ted. **Em Busca de um Paradigma: Uma Teoria de Justiça Restaurativa** (2016).



processo. Dessa maneira, fomentar um trabalho que interligue a JR com a rede possibilita manejos sobre a violência de forma ampliada, oportunizando aos alunos se tornarem agentes de mudança social.

A escola desconectada das redes de proteção adota iniciativas ao combate à violência ineficientes, pois a intervenção em atividades internas, em situações de violência que são externas não são consideradas integradas. O Conselho Tutelar, Conselho dos Direitos de Crianças e Adolescentes, Conselho Escolar, Conselho de Saúde, projetos associados à escola, parcerias institucionais (ONGs, universidades) parcerias empresariais, atividades socioculturais e esportivas, associações de moradores são importantes parceiros do entorno escolar que auxiliam no combate à violência (LEITÃO, 2010).

Segundo o Ministério Público do Rio de Janeiro (MPRJ, 2016), programas conectados à justiça e educação desenvolvem-se através de ações, como:

- a. A resolução de conflitos por meio de práticas restaurativas;
- b. A instauração de programa para toda a escola, envolvendo a todos, inclusive familiares e comunidade;
- c. Articulação da rede de apoio. (MPRJ, 2016, p. 22).

É importante pensar que as práticas restaurativas isoladas da rede de proteção social são insuficientes para dar suporte às demandas organizacionais e escolares, visto que se tratam de problemáticas mais complexas que abrangem: proteção, saúde, economia, cultura, lazer, dentre outras multifaces sociais. Nesse sentido, é fundamental conhecer o território no qual o aluno está inserido, pois esse reconhecimento permite identificar as potencialidades e fragilidades, para depois articular ações com a rede.

Vale refletir que a vulnerabilidade se apresenta na vida das comunidades, muito além das condições de pobreza ou bens materiais, mas principalmente relacionada à cultura, igualdade de direitos e oportunidades, bem-estar, considerados um fenômeno “multidimensional e complexo”, conforme ressaltam Semzezem e Alves (2013)<sup>8</sup>. Ao estabelecer essa integração entre escola e rede criam-se formas de apoio à criança e ao adolescente conforme suas necessidades, sustentando ações que perpassam o ambiente escolar, com vistas a diminuir a

---

<sup>8</sup> SEMZEZEM, P.; ALVES, J. M. Vulnerabilidade Social, abordagem territorial e proteção na política de Assistência Social. In: **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 16, n.1, P. 143-166, Jul./Dez.2013. <http://www.uel.br/revistas/uell/index.php/ssrevista/article/view/16115/14627>

vulnerabilidade social.

Assim, esse referencial teórico busca dar suporte para pensar as relações de violência/conflitos com manejos da JR. As práticas restaurativas escolares se conectam ao contexto de comunidade tradicional Faxinal, cujo “cotidiano, as rodas de conversa chimarrão, a divisão do trabalho, a forma de construção das casas, as festas religiosas e pagãs” (SAHR; CUNHA, 2005, p. 95) são práticas de diálogo comunitárias comuns nesse contexto, que podem identificar os jovens faxinalenses aos círculos e as respostas em redes de apoio.

## 2. MÉTODO

### 2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A metodologia é o caminho ou percursos nos quais a pesquisa se ancora, considerada “um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, conhecer e produzir novos conhecimentos” (OLIVEIRA, 2008, p. 41).

Este estudo está ancorado na abordagem qualitativa muito utilizado nas ciências sociais e humanas, o contexto metodológico possui o desafio de discutir os problemas humanos nos quais estamos inseridos, envolvendo uma gama de complexidades ligadas à sua historicidade, especificidade e dinamismo. Os objetos de estudos das ciências sociais são respondidos em especial com a pesquisa qualitativa, por seus métodos e instrumentos se aproximarem dos significados e representações sociais (MINAYO, 1994).

Em consonância com essa premissa, pela busca de respostas para questões peculiares nas quais interferem valores, atitudes, subjetividades, ações, que fazem parte das relações humanas, o método qualitativo tem como “tarefa central das ciências sociais a compreensão da realidade humana vivida socialmente” (MINAYO, 1994, p. 23).

Cabe destacar que a abordagem qualitativa tenta explicar com profundidade aspectos das relações sociais, atores e fenômenos da realidade, objetivando refletir sobre a realidade a partir de ferramentas, como: observações, questionários, entrevistas e análises de dados (OLIVEIRA, 2008).

Diante dessa conceituação sobre os caminhos que se deseja trilhar, pretendo criar elos entre a realidade proposta nesta pesquisa, constituindo-se dos participantes e procedimentos, conforme descrito a seguir.

### 2.2 LOCAL

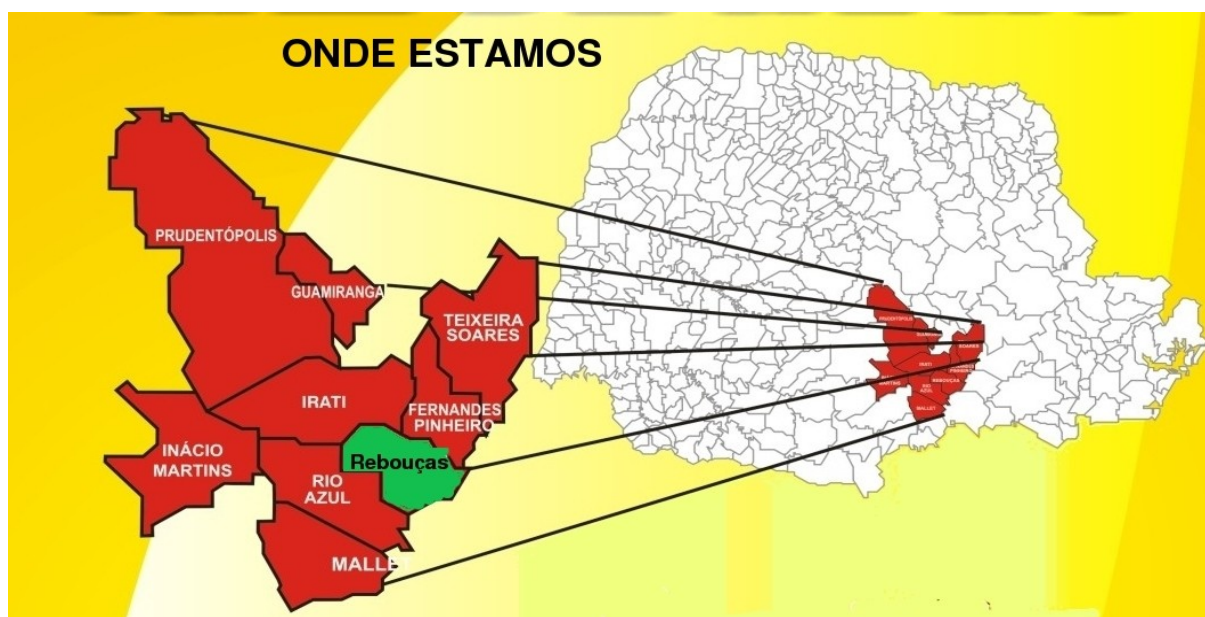
O estudo foi realizado no Colégio Estadual do Campo de Faxinal dos Marmeleiros. Trata-se de uma escola estadual em contexto de Faxinal, sendo considerada Escola do Campo e trabalha em dualidade administrativa com o

município, ou seja, dividem o mesmo prédio e horário de funcionamento, integrando escolas do Ensino Fundamental I e II.

Ao todo são atendidos 278 alunos, dos quais 180 pertencem à rede estadual e 98 fazem parte do ensino fundamental municipal (SEED/PR, 2019). O Colégio possui como modalidades de ensino o Fundamental e Médio e está localizado no interior do município, no sudeste do Estado do Paraná.

O município se estende por 481,8 km<sup>2</sup> e contava com 14.899 habitantes no último censo (IBGE, 2010). A densidade demográfica é de 30,9 habitantes por km<sup>2</sup> no território do município (CIDADES DO BRASIL, 2020). Seus limites territoriais são os municípios de: Rio Azul, Irati e São João do Triunfo; Rebouças se situa a 16 km a Sul-Oeste de Irati, a maior cidade nos arredores. Situado a 788 metros de altitude, Rebouças tem as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 25° 36' 22" Sul; Longitude: 50° 41' 37" Oeste.

**Figura 3: Localização do Município de Rebouças.**



Fonte: SEED (2015).

Quanto aos aspectos socioeconômicos do município, de acordo com dados do IBGE (2018), a média salarial era de 2,3 salários mínimos, no ano de 2018. Rebouças é uma cidade com a base econômica alicerçada no setor primário:

agrícola e pecuária. Os principais produtos agrícolas são provenientes da agricultura familiar: feijão, milho, trigo, frutas, verduras e hortaliças. Na agricultura comercial/agroindústria se destacam: soja, batata, milho e fumo. Atualmente, a cidade possui 10 indústrias, em sua maioria ligadas ao extrativismo do setor madeireiro.

Marmeleiro de Baixo, situado a 15 km da zona urbana do município de Rebouças, é o distrito mais importante das áreas rurais, considerando aspectos populacionais e econômicos. Marmeleiro de Baixo tornou-se um ponto de referência para as comunidades ao seu redor, especialmente por conter posto de saúde, colégio, mercado e antigo posto telefônico. A comunidade possui abrangência das 11 comunidades ao seu entorno, sendo estas: Barra dos Andrades, Conceição de Baixo, Rio Bonito, Pântano, Turvo, Barro Branco, Marmeleiro de Cima, Faxinal dos Vieiras, Poço Bonito e Marmeleiro dos Soares (SEED/PR, 2019)<sup>9</sup>.

Essas comunidades, em sua maioria, descendem de características históricas, econômicas e culturais, inseridas em um contexto do Sistema Faxinal, cuja organização espacial e cultural faxinalense, conforme já discorremos anteriormente, possui traços marcantes que interferem na constituição escolar.

### 2.3 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram 6 professores e 6 alunos que passaram pela experiência de gestão de conflitos através de práticas restaurativas no ambiente escolar nos últimos 5 anos (2015 a 2020) e que ainda estão inseridos no ambiente escolar. Quanto aos critérios de inclusão, os alunos e professores passaram por situações de violência física ou verbal, as quais foram tratadas/discutidas através de círculos na resolução de um conflito no ambiente escolar. Cabe acrescentar que a perspectiva da JR foi adotada por este Colégio a partir de 2015, através de uma formação inicial com foco na JR, proveniente de parcerias com o Ministério Público do Município de Rebouças e TJPR.

No que se refere aos critérios de exclusão, foram considerados alunos e

---

<sup>9</sup> **SEED/PR (Secretária de Educação do Paraná)**. Dados de consulta a Escolas. Disponível em: <http://www.rebfaxinaldosmarmeleiros.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>. Acesso em: 15 de set de 2019.

professores que não estivessem mais no contexto escolar; ou que, não tivessem passado por gestão de conflitos ou situações de violência, mediante práticas restaurativas.

## 2.4 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

A produção dos dados ocorreu através de entrevistas com os professores, e realização de um grupo focal com os alunos. Ambas técnicas foram guiadas pela presença de um roteiro semiestruturado (apêndice A e apêndice B, respectivamente). Cabe ressaltar que a escolha pelo grupo focal e entrevistas foi influenciada pelo momento da coleta de dados relacionadas a pandemia da COVID 19, qual será mencionada a seguir, durante o tratamento dos dados.

Algumas informações complementares foram produzidas com suporte na observação participante, a partir de anotações da pesquisadora e trabalhadora, considerando os fatos relacionados à pesquisa, fatos estes que fazem parte do seu próprio processo de trabalho. Ademais, foram utilizados dados de dois registros internos do colégio, um caderno de anotações e livro Ata que já existiam no colégio antes da pesquisa. Esses suportes subsidiaram dados preliminares para construção do projeto de pesquisa, sobre os conteúdos dos círculos restaurativos e das mediações, além do registro de alguns conflitos.

A observação participante proporciona dados relevantes com o contexto social da pesquisa, como um complemento de técnica, sem estar necessariamente presa a procedimentos muito sistemáticos ou rígidos, fato que não dispensa pensar na técnica, porém permite dar relevância a situações do cotidiano que falam sobre a pesquisa (MINAYO, 1994).

## 2.5 PRODUÇÃO DE DADOS EM CONTEXTO DA PANDEMIA

O ano letivo de 2020 teve início de forma presencial, contudo, a partir do dia vinte de março, devido à pandemia de Covid-19, houve a paralisação das aulas, conforme Decreto n.º 4230/2020, dando início, depois de algumas semanas às aulas

remotas, por meio do *Google Classroom*<sup>10</sup>, pela TV, ou ainda, pelo material impresso.

Devido ao início das aulas remotas, readequamos o formato da pesquisa, seguindo as orientações da SEED e da Secretaria de Saúde, visando à integridade da saúde tanto dos pesquisadores, quanto dos participantes da pesquisa.

Os professores iniciaram o atendimento aos educandos de forma remota, respeitando o isolamento social e utilizando duas frentes de trabalho: atendimento com a utilização de plataformas oficiais e a disponibilização de apostilas impressas de forma quinzenal, aos alunos sem acesso à *internet*.

No colégio, as atividades impressas foram aderidas pelo maior percentual de alunos, tendo em vista a dificuldade de acesso à *internet*, conforme se pode constatar no quadro a seguir:

**Quadro 1: Organização das atividades remotas relacionadas ao acesso à internet.**

Número total de estudantes	236
Alunos realizando através do aplicativo com acesso à internet	41
Alunos realizando as atividades impressas, sem acesso à internet	189
Número de estudantes que abandonaram as aulas não presenciais	06

Fonte: A AUTORA (2020).

A partir desse contexto, as decisões metodológicas da pesquisa foram sendo tomadas. Para os professores, devido à perspectiva de não haver a possibilidade de encontros presenciais, foi optado pela entrevista por vídeo chamadas.

Com os alunos foi cogitada a sua não participação na pesquisa, devido à

<sup>10</sup> O Google Sala de aula (Google Classroom) é um serviço gratuito para professores e alunos, com a premissa de organizar as tarefas online, ou seja, uma sala de aula virtual. Nesta plataforma permite compartilhar arquivos como vídeos, criar turmas, materiais visuais, com ferramentas de interação associadas a plataforma. Disponível em: <https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=pt-BR>. Acesso: 01/08/20.

dificuldade de acesso à internet, o que impossibilitava as entrevistas. Entretanto, com a elaboração do protocolo do Comitê “Volta às Aulas”<sup>11</sup>, concomitantemente ao protocolo de retorno das aulas presenciais em atendimentos especializados, o Decreto n.º 40.699, da SEED, a partir do qual foram liberadas atividades de reforço com até dez participantes, seguindo os protocolos da saúde, foi possível ter contato com os estudantes.

Portanto, os alunos que atenderam aos critérios da pesquisa, especialmente os alunos do ensino médio, que tiveram mais tempo no colégio, apresentando maior possibilidade de terem passado por mais de uma ocasião das abordagens restaurativas, puderam ser convidados nos grupos de *Whatsapp*<sup>12</sup> e presencialmente.

### **2.5. 1 Entrevistas com os professores.**

O convite à pesquisa teve início por conversas individuais, considerando mensagem de texto e voz via aplicativo *Whatsapp*, no intuito de iniciar as comunicações sobre a importância da pesquisa. Posteriormente, foi escolhido o *e-mail* (endereço eletrônico) institucional dos professores como meio de comunicação, pois durante o período de aulas remotas essa ferramenta estava vinculada à plataforma *Google Classroom* como suporte do seu trabalho diário, ou seja, a carga horária de docência, nesse momento, vinculou-se a esta plataforma. Os docentes foram convidados a participar por *e-mail* nominal, considerando o prazo de uma semana para responderem ao questionário.

Na totalidade, 15 professores atenderam aos requisitos da pesquisa e 10 docentes não atenderam. Sendo que 12 participantes aceitaram o convite, e 3 não retornaram a resposta. Estipulou-se como critério para a escolha dos entrevistados a ordem cronológica de respostas.

O número de participantes se deu pelo critério de saturação, ou seja, a partir da entrevista 4, os respondentes passaram a expressar informações semelhantes. A

---

<sup>11</sup> **Decreto: Comitê “Volta às Aulas”.** Decreto n.º. 4960, de 02 de julho de 2020. Resolução Conjunta n.º 01/2020 – CC/SEED, de 06 de julho de 2020. Protocolo para retorno das aulas presenciais.

<sup>12</sup> *Whatsapp* é um **software** para **smartphones** utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão a *internet*. Disponível em: <https://sites.google.com/site/whatsappbaixar01/whatsapp-para-android> . Acesso: 01/08/20.



saturação teórica consiste em expandir ou suspender o tamanho final da amostra, decisão relacionada aos limites e integração dos dados, quando ocorre uma reincidência das informações, o acréscimo de novos dados passa a ser raro (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008). É relevante destacar que a pesquisa qualitativa não está focalizada em caráter numérico, mas nas relevâncias dos conhecimentos produzidos com pontos de semelhança, que devem refletir a realidade (MINAYO, 1992).

Assim, conforme a análise de saturação ocorreu, as entrevistas chegam ao número seis, sendo nomeadas no formato: PROF1<sup>13</sup>, PROF2<sup>14</sup>, PROF3<sup>15</sup>, PROF4<sup>16</sup>, PROF5<sup>17</sup> e PROF6<sup>18</sup>. Os profissionais foram entrevistados via aplicativo *Google Meeting*<sup>19</sup>, devido ao período de distanciamento social, conforme as orientações do Ministério da Saúde para a prevenção da COVID-19.

Nesse período, a orientação era de que todas as atividades escolares ou de pesquisa fossem realizadas por plataformas virtuais, visando à saúde dos docentes, orientação que foi mantida durante todo o processo de entrevistas. As entrevistas, conforme Minayo (1992), buscam em alguns sujeitos, expressões de conhecimento

---

<sup>13</sup> PROF1. Depoimento de entrevista (junho, 2020). Entrevistador: Patrícia do Carmo Jele. Rebouças. 1 arquivo. Vídeo (58 min.). Entrevista concedida sobre violência no contexto escolar e a utilização de metodologias da Justiça Restaurativa em um estabelecimento escolar de contexto Faxinal.

<sup>14</sup> PROF2. Depoimento de entrevista (junho, 2020). Entrevistador: Patrícia do Carmo Jele. Rebouças. 1 arquivo. Vídeo (36 min.). Entrevista concedida sobre violência no contexto escolar e a utilização de metodologias da Justiça Restaurativa em um estabelecimento escolar de contexto Faxinal.

<sup>15</sup> PROF3. Depoimento de entrevista (julho, 2020). Entrevistador: Patrícia do Carmo Jele. Rebouças. 1 arquivo. Vídeo (26 min.). Entrevista concedida sobre violência no contexto escolar e a utilização de metodologias da Justiça Restaurativa em um estabelecimento escolar de contexto Faxinal.

<sup>16</sup> PROF4. Depoimento de entrevista (julho, 2020). Entrevistador: Patrícia do Carmo Jele. Rebouças. 1 arquivo. Vídeo (26 min.). Entrevista concedida sobre violência no contexto escolar e a utilização de metodologias da Justiça Restaurativa em um estabelecimento escolar de contexto Faxinal.

<sup>17</sup> PROF5. Depoimento de entrevista (julho, 2020). Entrevistador: Patrícia do Carmo Jele. Rebouças. 1 arquivo. Vídeo (28 min.). Entrevista concedida sobre violência no contexto escolar e a utilização de metodologias da Justiça Restaurativa em um estabelecimento escolar de contexto Faxinal.

<sup>18</sup> PROF6. Depoimento de entrevista (julho, 2020). Entrevistador: Patrícia do Carmo Jele. Rebouças. 1 arquivo. Vídeo (28 min.). Entrevista concedida sobre violência no contexto escolar e a utilização de metodologias da Justiça Restaurativa em um estabelecimento escolar de contexto Faxinal.

<sup>19</sup> Aplicativo desenvolvido para participação e organização nas videochamadas. Disponível em <https://support.google.com/meet/answer/9302870?co=GENIE.Platform%3DDesktop&hl=ptBR>. Acesso: 01 de agosto de 2020.

individual para que, nas ciências sociais, possamos compreender suas representações ao conhecimento grupal, assim as falas individuais representam as coletividades.

Os professores que não participaram da pesquisa receberam *e-mail* com agradecimentos pela disponibilidade, observando-se a possível colaboração em futuros estudos.

**Quadro 2: Caracterização dos participantes – professores**

<b>Identificador do professor para pesquisa</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Anos de docência</b>	<b>Anos atuando na escola pesquisada</b>	<b>Formação</b>
<b>PROF1</b>	Feminino	31	08	4,5	L. P. em Filosofia
<b>PROF2</b>	Feminino	46	20	5,5	L. P. em Matemática
<b>PROF3</b>	Feminino	37	12	9,5	L. P. em Espanhol
<b>PROF4</b>	Feminino	52	24	1,5	L. P. em Pedagogia e Língua Portuguesa.
<b>PROF5</b>	Masculino	54	29	20	L. P. em Geografia
<b>PROF6</b>	Feminino	55	24	21	L. P. em Arte e Pedagogia.

\*L. P. = Licenciatura Plena.

Fonte: A AUTORA (2020).

Quanto ao perfil dos professores selecionados, cinco são do sexo feminino e um do sexo masculino, possuem entre 31 a 54 anos. São profissionais de atuação no magistério, com tempo estimado de 08 a 29 anos, sendo de trabalho no estabelecimento escolar, por volta de 1,5 a 21anos.

Somente uma das entrevistadas não passou pelas formações em Justiça

Restaurativa, porém, se enquadrou nos grupos de pesquisa por participar dos círculos no decorrer de seu trabalho. A referida profissional não pode passar pelas capacitações devido a compromissos nas semanas de formação na rede municipal. Os outros professores selecionados passaram por uma quantidade superior a duas experiências com os círculos, cujos registros constam em caderno interno do colégio.

Desses participantes, dois foram gestores do colégio, denominados PROF5 e PROF6, os quais estiveram na gestão como diretores entre 4 a 8 anos, podendo, assim, em suas entrevistas, discutir questões sobre a formação e processo de violência durante os anos em que trabalharam no colégio, pois são os profissionais com maior vínculo, em anos trabalhados na instituição.

### **2.5.2 Grupo focal com os alunos**

A metodologia dos grupos focais proporciona um ambiente de expressão às pessoas que possuem relação entre si ou com a problemática elencada para o estudo. Nesses grupos, constroem-se consensos e contradições, para poderem de alguma forma, representar suas realidades, ou seja, produzir algo de acordo com demandas partilhadas e comuns (GATTI, 2005).

O convite para os alunos participarem de um grupo focal ocorreu, inicialmente, através dos grupos de salas de aula virtuais, formados para o período de aulas remotas<sup>20</sup>. Os alunos convidados passaram por procedimentos restaurativos durante os anos que estudam no colégio. Foram priorizados os alunos do ensino médio, por estarem no estabelecimento desde o início da implementação das capacitações e atividades recorrentes.

Nesse sentido, os alunos receberam um convite virtual, sendo selecionados conforme o ordenamento de suas respostas positivas. Dos 78 alunos que estudam no primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio, 50 se enquadram nos requisitos da pesquisa, sendo que 4 alunos responderam nos grupos; outros 6 alunos foram convidados a participar em dias em que se dirigiam ao colégio para

---

<sup>20</sup> De acordo com a [Resolução n.º 1522/2020 – GS/SEED](#) – que estabelece em regime especial as atividades escolares, na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19.

buscar atividades impressas, disponibilizadas em períodos quinzenais aos alunos sem acesso à *internet*.

Os alunos que compareceram no dia do grupo focal foram 3, configurando os que aceitaram pelos grupos virtuais, e 8 que foram convidados presencialmente. No mês de setembro, o grupo foi marcado no dia de entrega de apostilas, em que, costumeiramente, os alunos compareciam ao colégio. Dos alunos convidados 6 compareceram ao grupo focal, o qual teve duração de uma hora e dez minutos, os TCLE foram disponibilizados e entregues com antecedência ao grupo focal.

O número reduzido de alunos que responderam pelos grupos virtuais se justifica pela dificuldade de acesso à *internet*, pois muitos alunos acessam-na de forma esporádica devido à dificuldade de sinal. Optou-se por convidar alunos nos grupos de segundo e terceiro anos, devido à probabilidade de terem passado por mais experiências com a JR, das duas turmas totalizam 42 alunos. Dos que atenderam aos critérios, somente 6 compareceram para buscar as apostilas no dia que ocorreu o convite, os demais alunos não compareceram neste dia, pediram para os vizinhos ou pais buscá-las.

Durante o grupo focal os alunos trocaram saberes com diálogos entre os participantes, especialmente quando descreveram suas experiências comunitárias, havendo descontração quando “falavam dos vizinhos”, em alguns momentos houve a necessidade em redirecionar à pesquisa. Vale destacar que, ao falarem de experiências conflituosas com os professores, os alunos demonstraram um certo receio, o que será discutido na sequência, na análise dos dados.

**Quadro 3: Caracterização dos participantes – alunos.**

<b>Identificador do aluno para pesquisa</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Série Matriculado</b>	<b>Comunidade Residência</b>
<b>AL1</b>	Feminino	16	3°	Marmeleiro de Baixo
<b>AL2</b>	Feminino	17	3°	Marmeleiro de Baixo
<b>AL3</b>	Masculino	16	3°	Marmeleiro de Baixo
<b>AL4</b>	Masculino	18	3°	Marmeleiro de Baixo

<b>AL5</b>	Fe minino	17	3°	Marmeleiro de Baixo
<b>AL6</b>	Feminino	15	2°	Conceição

Fonte: A AUTORA (2020).

Quanto ao perfil dos alunos selecionados, a maioria é do sexo feminino, possuem entre 16 e 17 anos, todos sempre residiram na comunidade, estudando na escola Leonardo Krul, a qual funciona no mesmo prédio e horário que o colégio pesquisado.

Os relatos, constituído em grupo focal, estabeleceram as seguintes categorias: a relação de violência na escola e na comunidade e a concepção dos alunos faxinalenses quanto às experiências sobre a Justiça Restaurativa. As falas dos alunos foram organizadas conforme suas denominações em AL1<sup>21</sup>, AL2<sup>22</sup>, AL3<sup>23</sup>, AL4<sup>24</sup>, AL5<sup>25</sup> AL5 e AL6<sup>26</sup>.

## 2.6 ASPECTOS ÉTICOS

A referida pesquisa seguiu as diretrizes recomendadas pelas resoluções

<sup>21</sup> AL1. Depoimento do grupo focal (setembro, 2020). Mediador: Patrícia do Carmo Jele. Rebouças. 1 arquivo. Vídeo (1h e 10 min.). Grupo focal com alunos sobre violência no contexto escolar e a utilização de metodologias da Justiça Restaurativa em um estabelecimento escolar de contexto Faxinal.

<sup>22</sup> AL2. Depoimento do grupo focal (setembro, 2020). Mediador: Patrícia do Carmo Jele. Rebouças. 1 arquivo. Vídeo (1h e 10 min.). Grupo focal com alunos sobre violência no contexto escolar e a utilização de metodologias da Justiça Restaurativa em um estabelecimento escolar de contexto Faxinal.

<sup>23</sup> AL3. Depoimento do grupo focal (setembro, 2020). Mediador: Patrícia do Carmo Jele. Rebouças. 1 arquivo. Vídeo (1h e 10 min.). Grupo focal com alunos sobre violência no contexto escolar e a utilização de metodologias da Justiça Restaurativa em um estabelecimento escolar de contexto Faxinal.

<sup>24</sup> AL4. Depoimento do grupo focal (setembro, 2020). Mediador: Patrícia do Carmo Jele. Rebouças. 1 arquivo. Vídeo (1h e 10 min.). Grupo focal com alunos sobre violência no contexto escolar e a utilização de metodologias da Justiça Restaurativa em um estabelecimento escolar de contexto Faxinal.

<sup>25</sup> AL5. Depoimento do grupo focal (setembro, 2020). Mediador: Patrícia do Carmo Jele. Rebouças. 1 arquivo. Vídeo (1h e 10 min.). Grupo focal com alunos sobre violência no contexto escolar e a utilização de metodologias da Justiça Restaurativa em um estabelecimento escolar de contexto Faxinal.

<sup>26</sup> AL6. Depoimento do grupo focal (setembro, 2020). Mediador: Patrícia do Carmo Jele. Rebouças. 1 arquivo. Vídeo (1h e 10 min.). Grupo focal com alunos sobre violência no contexto escolar e a utilização de metodologias da Justiça Restaurativa em um estabelecimento escolar de contexto Faxinal.

466/12 e 510/2016 e somente teve início após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO, sob parecer n.º 30530120.5.0000.8967. A participação na pesquisa teve caráter voluntário, sendo que todos os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa através do TCLE.

Em relação aos participantes menores de 18 anos, os pais demonstraram anuência através da assinatura do TCLE, a pessoa menor de 18 anos demonstrou anuência através da assinatura do TALE.

Em relação aos riscos inerentes ao grupo focal e procedimento utilizado na pesquisa, foi informado que poderia trazer algum desconforto, como sensação de constrangimento pela observação ou pelo assunto abordado. A categoria do procedimento apresentou risco mínimo, o qual foi reduzido pelo manejo do pesquisador e possibilidade de desistência do participante a qualquer instante da pesquisa. Também foi orientado que, caso o participante precisasse de algum tratamento, orientação ou encaminhamento por se sentir prejudicado devido à pesquisa, ou sofresse algum dano decorrente da mesma, a pesquisadora se responsabilizaria por prestar assistência integral imediata e gratuita, encaminhando aos serviços que se fizessem necessários.

Os benefícios esperados com o estudo estiveram relacionados à avaliação pelos atores sociais, referente ao manejo de conflitos/violência no Colégio Estadual do Campo de Faxinal dos Marmeleiros com a utilização de metodologias da Justiça Restaurativa, considerando os relatos de professores e alunos que utilizaram a metodologia.

## 2.7 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos são resultados das interações coletivas, com questões que permeiam a existência dos participantes, sendo a participação destes protagonistas fundamentais para a realização do estudo (GATTI, 2005). As interações formaram suportes decisórios para as temáticas elencadas nos grupos focais e entrevista semiestruturada.

O percurso para o processo analítico das concepções dos professores e alunos foi delineado pela fundamentação teórica de Bardin (2010). Os relatos das

entrevistas produziram categorias, conforme os temas relevantes a esta pesquisa, os quais foram dispostos em tabelas. Nessa perspectiva, as categorias alicerçam o suporte analítico dos pensamentos ou concepções, com a organização ancorada em etapas de: pré-análise, exploração do material elaborado e interpretação ou inferências nos resultados. A análise de conteúdo organizou-se em três etapas:

1. Pré-análise: consiste em uma leitura que permite contato com o texto, para gerar hipóteses e objetivos sobre o material estudado;
2. Exploração do material: nesta fase, elaboram-se recortes do texto, com a codificação, classificação e categorização;
3. Tratamento dos resultados: forma-se a análise do material, em que se interpretam e integram os dados do estudo, conforme as hipóteses e objetivos da etapa anterior (BARDIN, 2010).

Os recortes das expressões que formaram os quadros com falas literais das entrevistas e grupos focais, apresentados ao logo do texto, ocorreram com a retomada de expressões que respondessem aos objetivos da pesquisa, contendo critérios segundo a homogeneidade, representatividade e exclusividade das informações, relacionadas ao tema proposto.

Nessa perspectiva, procurou-se observar e seguir a sequência enunciada que se configurou na transcrição das entrevistas e grupo focal, a partir de sistemáticas leituras e análises, com a finalidade de elencar quais eram os temas em comum ou que se destacaram em relação à pesquisa.

Posteriormente, foram reunidas as categorias conforme afinidades de temas, formando três categorias temáticas, as quais foram analisadas e discutidas. As três categorias foram nominadas com frases que as representam, seguidas do tema formado durante a pesquisa, sendo elas:

- Fizeram de uma aluna da sala um pano de chão: conflito e violência em contextos escolares;
- Professora falou palavras difíceis, ficava de ironia, fazendo ameaças: conflito e violência na escola em contexto Faxinal;
- É para se ter um espaço de se conhecer melhor, compartilhar as coisas para as pessoas: experiências com a Justiça Restaurativa.

Através da análise, foram organizadas subcategorias que se ligam diretamente às categorias principais, sendo elas: JR e a formação profissional; JR com os alunos; JR na transversalização de posições; Escolas restaurativas e Percepção de como é ser jovem faxinalense.



### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 FIZERAM DE UMA ALUNA DA SALA UM PANO DE CHÃO: MINHA HISTÓRIA NOS CONTEXTOS DE VIOLÊNCIA ESCOLAR.

Esta primeira categoria versa acerca da concepção de violência escolar, construída no decorrer da carreira profissional ou escolar dos professores participantes. Tal dimensão não considera especificamente a violência no contexto da escola participante do estudo, mas discorre sobre os processos de violência, decorrentes de vivências em suas carreiras e em outros contextos.

Sobre o processo de violência, os profissionais entrevistados destacam uma percepção ligada com as relações sociais, especialmente familiares; e oriundas do tráfico de drogas. As agressões físicas são menos citadas do que a violência psicológica, caracterizada pela discriminação nas redes sociais ou via canais virtuais.

As entrevistas demonstraram relações do conflito/violência como um problema que interfere no seu processo de trabalho, especialmente em aspectos que abrangem os resultados esperados de aprendizagem, assim como o bem-estar e segurança para todos que convivem no ambiente escolar. Essas influências são relacionadas não somente a agressões físicas, mas na sutileza das ações, são questões que, psicologicamente, colocam o profissional em alerta, relatado constantemente com a sensação de impotência em relação a episódios intensos de agressão, observado pelos profissionais e representado no trecho: “[...] sei que foi um problema, com questionamentos de por que a professora não fez nada, colocar a mão ou não, a gente não se prepara para uma coisa dessa” (PROF1, 2020). Nesse relato, a professora conta sobre a sensação de ter presenciado uma agressão física entre os alunos, em que destacou o medo com a situação e impotência diante do fato. Supõe-se que o profissional deve estar preparado para agir sobre qualquer situação, fatos ou episódios que mudam de forma constante, a formação acadêmica e a própria experiência profissional não abarcam o imprevisível, resultante das interações sociais.

Em outro episódio, menciona-se a sensação de não estar em um ambiente tranquilo, da dimensão psicológica da violência, colocando o professor em alerta,

com a recorrente sensação de não estar seguro, “o receio sobre os comportamentos dos alunos, minha segurança; foi para mim muito difícil, é forma de violência que eu lembro sempre” (PROF3, 2020).

Cabe destacar que essa sensação de impotência do profissional deve abrir caminhos para a produção do conhecimento e busca por redes de apoio com a comunidade escolar, com suportes na formação que promovam mudanças atitudinais, procedimentais e conceituais nos indivíduos.

Dessa forma, os sujeitos podem atuar coletivamente e, ainda, visualizar os espaços como oportunidades para o desempenho de suas funções, integrando os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, para manter as relações interpessoais saudáveis, valorizando a formação do professor e o desenvolvimento de habilidades para lidar com as diferenças e com os movimentos que aparecem no ambiente escolar.

Uma percepção recorrente na fala dos profissionais, direciona a pensar a naturalização do processo de violência, especialmente entre pares, ou seja, entre os próprios alunos, manifestando-se em formas de agressões verbais, utilizando as mídias e redes sociais; agressões físicas como fim de outras formas de violência já existentes, a falta de limites em relação à vida do outro, discriminação sobre a imagem pessoal (orientação sexual, padrões estéticos, racial e social) e que muitas vezes é compartilhada pelos grupos, configurando processos de medo e *Bullying*.

A exposição que, entre os entrevistados, mais evidenciou os processos de violência e sua naturalização foi representada na fala:

[...] invadiram a turma, pegaram uma aluna e fizeram de uma aluna da sala um pano de chão [...] fiquei meio em choque [...] me assustei com a atitude da turma, que continuou a copiar a matéria, ninguém foi avisar ou ajudar, parecia que nada estava acontecendo [...] sabe além da menina ser feita de pano de chão [...] teve todo um problema de exposição da imagem das meninas nas redes, denegrindo a imagem. Eles estavam prontos pra filmar, os alunos que estavam fora, na educação física [...] sei que foi um problema, com questionamentos de por que a professora não fez nada, colocar a mão ou não, a gente não se prepara para uma coisa dessa [...] eu pensava vou separar ou não, esse tipo de coisa a academia não prepara, em uma formação eu contei a experiência, falei que deveria de ter um curso um preparo para esta hora, o que posso fazer, para não dar problema [...] colegas mais velhos já haviam me falado que foram separar brigas, foram acusados de causar hematomas, daí eu pensava, eu iniciando a carreira eu lecionava como acadêmica não sabia.[...] (PROF1, 2020).

Conforme exposto, a violência coletiva e a própria naturalização dos

processos de violência são fatores muito perigosos, visto que para este propósito ideais de individualidade são suprimidos em prol de uma causa, já que se admitem certas práticas de violência e discriminação, as quais estruturam e justificam ações coletivas (ARENDETT, 2009).

Ao contextualizar o exposto, percebe-se que há inúmeros sentimentos e topologias sutis que configuram processos de violência. Conforme Han (2016), essas configurações remetem a considerar o espaço, meios e mecanismos das ações violentas, as quais possuem aparatos que perpassam o físico/concreto, reverberando a sutileza de coerções psíquicas. Tais mudanças topológicas da violência remetem a antigos espetáculos de “sangue”, já a sociedade moderna passa a admitir uma legitimidade sutil, cujas características se relacionam com controle.

Ao considerar os processos de violência estruturantes na sociedade, é possível compreender que eles operam com diferentes modulações, conforme aspectos temporais, econômicos e culturais, fatores estes que nos fazem corroborar com Fanon (1968), quando fundamenta o poder com expressão da violência, amparadas pelas matrizes materiais/objetivas e imateriais/subjetivas, presentes no racismo e colonialismo, sendo aportes morais e justificam a violência em certos contextos.

O uso da violência nas relações de poder “consiste no uso da força, do poder e de privilégios para dominar, submeter e provocar danos a outros: indivíduos, grupos e coletividades” (MINAYO, 2010, p. 3). Nesse caso, os jogos de interesses, que para os coletivos não são evidentes ou produzem crimes, podem ser propulsores de sofrimentos e desigualdades.

Dessa forma, a violência passa a ser um produto histórico que possui objetivos e justificativas sistematizadas, vistas com legitimidade, de modo que certos processos de produção são aceitos e outros negados, conforme o tempo e o contexto. Tal legitimidade fica evidente em tempos de guerra, por se perpetuar por meio da “banalização do mal”, isto é, a violência alicerça a produção de um indivíduo indiferente, essa indiferença revela que há o entendimento de que uma vida é mais importante que outra.

Nesse sentido, um indivíduo indiferente à vida de um determinado grupo ou

pessoa pode matar com banalidade, com uma justificativa plausível (ARENDR, 2009). Essa percepção de banalização dos processos violentos está presente no discurso de três profissionais citadas na pesquisa, os quais relatam uma situação de agressão física, em que os demais alunos pareciam apáticos à situação:

Somam-se a isso os efeitos coletivos da segregação descritos por Fanon (1968), dentre os quais se evidencia a violência, desencadeada por sistemas de opressão que estabelecem sistematicamente concepções de negação do outro, apresentando interrogações à pessoa que passa a duvidar de sua própria personalidade, aparência e condição social, com sistemas repressivos, os quais normatizam formas de agir, pensar e parecer, estas normas formam o caminho que levou à escravidão.

Esta normatização dos processos de violência é expressa por cinco dos profissionais que participaram da pesquisa e por três alunos no grupo focal, em que os canais virtuais também são considerados como um instrumento banal dos processos de violência entre os alunos, especificamente relacionado ao espaço urbano, considerando a cidade em que ocorreu a pesquisa, a qual se configura uma cidade de pequeno porte.

Semelhante ao discorrido, os processos de violência simbólica são considerados como uma forte naturalização com as mídias sociais como instrumento de impunidade e legitimação dos atos violentos, apontados pelos profissionais e alunos, como um campo que gera muito sofrimento, conforme expresso na passagem: “muita influência da mídia, que banaliza demais situações graves de violência e distorce valores” (PROF4, 2020). E, “isso se evidencia também em outro comentário: nas redes sociais entre si, correm agressões de todas as formas” (PROF6, 2020).

Concomitante ao surgimento das mídias digitais, surge o *Cyberbullying*, considerado uma forma de violência, utilizando-se das redes virtuais de comunicação, em que pessoas ou grupos praticam agressões contra a imagem, realizam comentários depreciativos, espalham mentiras, fotos, entre outros (SILVA, 2010), conforme relato seguinte:

Pensar na violência sempre me remete a um fato que ocorreu com um aluno, fizeram um “Fake”, assim criaram um perfil falso no whats, e um grupo de alunos começou a conversar com um menino, assim depois de um tempo pediram um “nudes” para ele, nossa foi muito triste isso, uma forma de violência cruel, que trazem para dentro da escola, espalharam estas fotos nos grupos, o menino ficou super mal com a situação, então pelo que sei foi tratado na escola a situação, mas é um fato que eu sei de outra escola não sabe lidar, não tendo suporte da justiça, as coisas parecem ficar impunes (PROF6, 2020).

O *bullying* é formulado no ambiente escolar e comporta padrões de repetição e intencionalidades, com o objetivo de agredir uma vítima ou campo virtual, essas formas de agressões potencializam-se com uma certa “liberdade” protegida pela impunidade e pela agressão sem a presença física do ofensor, que se manifesta das diversas formas. Mesmo em cidades pequenas, as redes conectam grupos que partilham de ideias comuns, com possibilidades múltiplas de ações, inclusive as violentas.

Cabe destacar que a educação ainda busca encontrar formas de manejos para situações como a relatada, igualmente no gerenciamento positivo das redes em prol do processo educacional. No contexto virtual, esse fenômeno descrito que emerge com um problema atual chamado de *Cyberbullying*, em que o agressor se utiliza de perfis verdadeiros ou falsos, em redes como a *fotoblogs*, *Twitter*, *Instagram*, *Facebook* para cometer os mesmos crimes (SILVA, 2010).

Em pesquisa da organização IPSOS (2018)<sup>27</sup>, o Brasil está classificado em 2.º lugar, entre 28 países pesquisados, na prática de *Cyberbullying*, entre crianças e adolescentes. A referida pesquisa foi elaborada a partir de 20.793 questionários aplicados a pais, dos quais 29% declararam que constataram esta forma de violência; declararam ainda, que em algum momento, seus filhos foram vítimas de alguma forma de agressividade ou ofensa, atingindo o percentual de 37%.

Vale ressaltar que a Fiocruz (2013) já relatava, em pesquisa realizada com 2.843 jovens entrevistados, que 86% utilizavam as redes sociais diariamente, sendo que a metade dos participantes temia sofrer alguma forma de agressão nas redes sociais. Na construção desta pesquisa, igualmente relacionou-se a influência das mídias como fatores de violência que emergem na escola:

---

<sup>27</sup> IPSOS. *Global Views on Cyberbullying*. 2018. Disponível em: <https://www.ipsos.com/en/global-views-cyberbullying> . Acesso em: 01 de junho de 2020.

[...] a violência, é algo brutal que tem relação sabe, com agressão ou que mexe com o psicológico da pessoa, como quando a gente percebe indício de violência sexual, nossa como é difícil. A gente na escola se depara com muita violência, que vem da casa dos alunos, nas redes sociais entre si, às vezes do próprio ambiente, relacionada com o tráfico, acaba que os alunos refletem as coisas que ocorrem lá fora, das suas vidas. Nas famílias tem muita separação, hoje a criança convive com certas pessoas, amanhã com outras, isso causa uma confusão grande, desta revolta de muitas vezes não ter o pai é que surge uma boa parte da violência que trazem para dentro da escola. (PROF6, 2020) .

Corroborando com o último fragmento citado da entrevista, outros participantes (PROF2, PROF3, PROF4 e PROF5) também referenciam com muita representatividade a relação da violência às dinâmicas familiares, em que a mudança de papéis determina uma certa culpabilização e responsabilização das mulheres pela violência que se manifesta na escola, com observações muito conservadoras sobre as famílias.

Uma descrição que representa estas concepções referentes ao “modelo familiar”, encontra-se no relato: “nas famílias tem muita separação, hoje a criança convive com certas pessoas, amanhã com outras, isso causa uma confusão grande, desta revolta de muitas vezes não ter o pai é que surge uma boa parte da violência que trazem para dentro da escola” (PROF6, 2020).

Vale destacar aqui o conceito de família entre os pesquisados, ‘vista como ‘ilha de virtudes’ e proteção, livre de toda violência e mal, fato que demonstra a dificuldade de considerar as diversas construções familiares, em um ideal de família patriarcal.

A violência intrafamiliar e a idealização da “mãe responsável e protetora” são representadas em falas, como: “tem crianças que nascem e crescem em ambientes violentos, reproduzindo tal comportamento na escola” (PROF4, 2020), na entrevistada acrescenta, ainda, que:

[...] a violência, é algo brutal que tem relação sabe, com agressão ou que mexe com o psicológico da pessoa, como quando a gente percebe indício de violência sexual, nossa como é difícil. A gente na escola se depara com muita violência, que vem da casa dos alunos, nas redes sociais entre si, às vezes do próprio ambiente, relacionada com o tráfico, acaba que os alunos refletem as coisas que ocorrem lá fora, das suas vidas.(PROF4, 2020).

Em outro discurso, que envolve a mesma problemática, o PROF5 (2020) expõe:

[...] um aluno ele disse que faz aquilo, de surtar na escola, por que descobriu que a mãe saía de casa e deixava ele e os irmãos, para se prostituir, enfim ia para a zona. Sabe esta coisa de cada dia ter um pai diferente é comum nas cidades, deixam as crianças perdidas. Esses são fatos que vem da casa, ele sofria e fazia os seus colegas, a professora sofrer, tem que estar preparado para este tipo de coisa (PROF5, 2020).

Nesse sentido, é possível perceber que a estrutura machista, que é um elemento de manutenção das violências, reproduz um ideal de “família desestruturada”, os profissionais idealizam famílias sem conflitos, fato que por muitas vezes não acontece no âmbito pessoal dos entrevistados.

É importante refletir acerca de pesquisas realizadas pelo Instituto de Pesquisa Aplicada – IPEA (2008), sobre gênero e trabalho feminino, as quais revelam que uma em cada três casas são chefiadas por mulheres. Mesmo diante desses números a sociedade ainda possui ampla dificuldade de entendimento dessa nova constituição de família, considerada “efêmera e heterogênea” (PEREIRA, 2010). Nesse contexto, a diferença de gênero é um fator que justifica a carga de maior de responsabilidade sobre a família, para as mulheres (IPEA, 2008).

Assim, os profissionais veem as famílias dos alunos de forma tradicional/patriarcal, o que é perpassado ainda por um viés religioso, considerando um ideal de perfeição em detrimento às dinâmicas sociais de estruturação da família. Releva-se nos discursos um certo preconceito, dando a entender que as suas famílias ou as famílias dos alunos “não violentos” são modelos harmônicos que poderiam solucionar problemas tão complexos, como a violência.

Nessa discussão, percebe-se que nossa sociedade ainda perpetua várias formas de violência contra o gênero feminino engendradas pela formação discurso com base patriarcal, que normatiza e regula as relações de gênero no social. É este poder que vai constituir discursos que, sob o estatuto de verdade, regulam as formas morais de comportamento dos sujeitos. Diante dos desafios de ordem social que oprime o gênero feminino e submete às mulheres ao poder dos homens na sociedade patriarcal.

É relevante observar como o processo de interiorização de estruturas machistas, presente nas falas dos profissionais entrevistados, justificam práticas e “desestruturas sociais”. Esse fato é descrito por Fanon (1968) durante o período de colonização e descolonização da Argélia e demonstram que os processos violentos

se fundamentam em relações ligadas a expressões materiais e simbólicas, constituindo-se, assim, uma série de aparatos de subjugação que interferem na psique do colonizado.

Nessa perspectiva, Fanon (1968)<sup>28</sup> considera ser mais gravosa a situação da mulher negra, duplamente desumanizada ou desprezada. Essa relação de inferioridade faz com que, inconscientemente, estas mulheres aceitem como natural serem duplamente inferiores. Ainda hoje, a sociedade reflete tais formas de julgamentos e expressões sobre o ser mulher, as quais reverberam com outras roupagens e justificativas.

Pode-se destacar, diante desse modelo neocolonial que reflete em interesses neoliberais, o “familismo”, considerado um processo ou ideologia caracterizada pela responsabilização de proteção social da família sobre seus membros, delegando a responsabilidade à família, constituída de direitos de proteção que deveriam ser garantidos pelas políticas públicas. Assim, o “modelo tradicional de família, baseia-se nos papéis do homem\provedor e mulher\cuidadora; e, no caso específico da política de assistência social ao “indivíduo-problema”, ou a “situações específicas problemáticas”, fundadas no paradigma da família irregular e incapaz”, como pontuado por Teixeira (2009, p. 256)<sup>29</sup>.

Nesse contexto, é possível entender, na concepção dos participantes da pesquisa, que a violência escolar é o próprio reflexo destas famílias “desajustadas”, modelo este que tem como viés manter a responsabilização e culpabilização com as famílias e, especialmente às mulheres, como autoras das desigualdades e contradições de uma sociedade capitalista e excludente.

Essa percepção que direciona à família responsabilidades externas, interfere diretamente no processo de escolarização, haja visto que aponta um olhar classificatório e naturalizado aos filhos de mulheres “separadas” (PROF4, 2020), “da vida” (PROF5, 2020), “sem estrutura” (PROF4, 2020), “crianças sem limites”

---

<sup>28</sup> Cabe destacar a necessidade de estudos que envolvam Fanon relacionados a cultura da paz, visto que, o autor defende o não silenciar do povos oprimidos manejos com violência, que divergem das concepções restaurativas, as quais, que recorrem as interações para manejos relacionados a violência/ conflitos. Entretanto as concepções divergentes que se conectam quanto a pensar nas comunidades tradicionais de resistência., que devem ser melhor exploradas.

<sup>29</sup> TEIXEIRA, S. M. **Família na Política de Assistência social: avanços e retrocessos com a matricialidade sociofamiliar.** Políticas Públicas, São Luis, v. 13. n. 2, p. 255- 264, jul/dez. 2009.



(PROF6, 2020). Outro relato que traduzido a problemática abordada é o seguinte:

Um aluno ele disse que faz aquilo, de surtar na escola, por que descobriu que a mãe saía de casa e deixava ele e os irmãos, para se prostituir, enfim ia para a zona. Sabe esta coisa de cada dia ter um pai diferente é comum nas cidades, deixam as crianças perdidas. Esses são fatos que vem da casa, ele sofria e fazia os seus colegas, a professora sofrer, tem que estar preparado para este tipo de coisa (PRF5, 2020).

Por conseguinte, ainda há muito o que se desmistificar nas instituições, quanto à situação de vulnerabilidade das famílias, quanto à importância da articulação e tensionamento das redes de proteção, quanto à falta de oportunidades, geração de renda, políticas públicas eficientes, acesso ao lazer e capitais culturais, considerados fatores que desencadeiam atos violentos e que interferem nos espaços escolares.

Vale recordar que a violência assume diferentes modulações conforme o contexto e tempo histórico, constituindo-se em um elemento fundante das relações sociais descrito em diferentes épocas, tanto em períodos de guerra quanto de paz (ARENDR, 2009). Consonante com este pensamento, Han (2016) relata existirem algumas estruturas que não desaparecem da sociedade, entre elas, a violência, que sempre presente, remodela-se conforme o contexto e o tempo.

Vale refletir que três profissionais mencionaram a questão do tráfico de drogas como algo que reflete uma sensação de insegurança, não relacionado somente ao consumo, mas do jovem que, inserido na estrutura do tráfico, traz uma disputa desigual para o ambiente escolar.

Desigual, no sentido de como as instituições conseguem tratar o comércio e a venda de ilícitos, a sensação de impotência do profissional no trabalho com estas comunidades ou alunado vulneráveis, relacionando as desigualdades sociais como propulsoras de violência.

Tal situação é descrita pela PROF4: “drogas que é algo difícil, os traficantes estão cada vez mais utilizando de adolescentes” (PROF4, 2020), a qual também expõe que:

[...] teve um episódio, que eu tive que conviver e dar aula para alunos que utilizavam drogas, fato que me deixou com medo, foi assim um episódio que para mim foi difícil, o receio sobre os comportamentos dos alunos, minha segurança; foi para mim muito difícil, é forma de violência que eu lembro sempre (PROF4, 2020).

Por conseguinte, faz-se necessário mencionar a questão da violência simbólica, presente na fala dos profissionais e nas pesquisas, sendo um aspecto que se refere aos comportamentos dos alunos, o que evidencia uma percepção muito naturalizada pelo olhar destes. Pode-se dizer que, conforme se muda a sensibilidade, transforma-se o olhar; isto de acordo com características históricas, temporais, que influenciam nas percepções sobre o fenômeno. Assim, a própria violência assume novas roupagens, por isso deve ser estudada e trabalhada com manejos diferenciados.

Minayo (2010) afirma que a violência pode estar ou não ligada à agressão física ou a produções sutis de violência, o que consiste sobre produtos materiais visíveis/ invisíveis, construídos na soma de relações desiguais de oportunidades e direitos. Assim, a violência naturaliza as desigualdades sociais, em circunstâncias sociais e comunitárias, reproduzindo injustiças, a partir da negação de direitos fundamentais.

Nessa primeira categoria, evidencia-se que, mesmo a pesquisa sendo formulada em uma cidade de pequeno porte, os problemas elencados parecem ser semelhantes aos problemas de contextos urbanos periféricos de metrópoles brasileiras, formas de violência como o *Cyberbullying*, uso e tráfico de drogas, agressões e ameaças, são habitualmente descritas em pesquisas sobre violência escolar.

Os problemas demonstram uma desmistificação das pequenas cidades enquanto “comunidade”, as quais costumam ser associadas ao bucólico, à tranquilidade, segurança e certa ociosidade. Evidencia-se, dessa forma, que não é necessariamente o tamanho do local ou seu número de habitantes que garantem que a violência não se torne frequente, mas sim uma falta de presença do Estado sobre as populações vulneráveis e a dificuldade do trabalho integrado em rede para atender suas demandas.

### 3.2 PROFESSORA FALOU PALAVRAS DIFÍCEIS, FICAVA DE IRONIA, FAZENDO AMEAÇAS: CONFLITOS/VIOLENCIA NA EDUCAÇÃO EM CONTEXTO FAXINAL

Esta segunda categoria abrange as práticas específicas relacionadas à

violência/conflito da educação no contexto Faxinal, enfocando as especificidades relacionadas às histórias de lecionar ou estudar no colégio delimitado como campo de pesquisa, o qual possui peculiaridades relacionadas às comunidades tradicionais faxinalenses, cujos laços culturais e organização econômica são aliados a uma história de formação específica. Assim, esta categoria articula-se em torno do tripé educação-violência-contexto, no Faxinal.

Ao longo das entrevistas, professores e alunos expressaram a presença de formas de violência e conflitos no colégio em contexto Faxinal. Observa-se, igualmente, nos relatos dos alunos a violência escolar como algo sutil e muito relacionado a disputas de poder com os professores.

Os processos de violência são considerados mais sutis, de modo que os professores: PROF1, PROF2, PROF3, relatam não ter presenciado violência física nos anos que atuam neste colégio, fato comum em outras escolas do mesmo município e mencionado na categoria anterior, demonstrado na fala: “eu nunca presenciei realmente uma violência que levasse alguém ser agredido fisicamente” (PROF3, 2020).

As agressões físicas são consideradas, pelos participantes, como algo relacionado ao passado (PROF5 e PROF6), sobretudo aos profissionais com maior tempo de atuação nesta instituição escolar: “eu tinha lá na escola em média três brigas por semana, coisa de ir para a delegacia, muitos alunos iam bêbados para escola” (PROF5, 2020).

Conforme relatos, a maioria dos entrevistados descreve que as formas de agressividade são muito mais sutis, tanto no sentido verbalizado quanto no psicológico, quando comparados a outros estabelecimentos escolares em que trabalham ou trabalharam. Em consonância, encontram-se percepções de mudança dos processos de conflito/violência relacionada ao colégio, considerando o seu próprio percurso histórico. O fato foi contatado pelos que ajudaram a formar este colégio, também os trabalhadores que já passaram pela gestão. Na percepção destes trabalhadores ocorre uma transformação nos processos de violência, que pode estar relacionado às práticas restaurativas, exposição presente nas falas seguintes:

Eu cansei de estar na sala de aula, como diretor [...] era complicado trabalhar lá à noite, cansei de tirar a força alunos da sala de aula para a professora trabalhar, hoje a gente vê muito pouco isso, antes era uma felicidade do aluno afrontar o professor, sair fora da sala de aula, ele era o bom, afrontador, tinha até um certo *status* perante os outros alunos, hoje isso não é valorizado mais pelos próprios alunos, inclusive em raras situações que isso acontece, o aluno é discriminado, pelos colegas que não querem ter amizade, com quem sempre está dando confusão. Mudou e muito a escola hoje. (PROF5, 2020)

Comentei com outros diretores da forma em que vocês trabalham, eu já trabalhei lá como diretor, eu lembro uma vez eu tomei um facão de um aluno, o inspetor de pátio ganhou uma facada no braço, foi me ajudar mais se machucou, mais era aquela metodologia que a gente tinha, metodologia errada [...] eu tinha lá na escola em média três brigas por semana, coisa de ir para a delegacia, muitos alunos iam bêbados para escola (PROF6, 2020).

Entre os professores é possível notar relatos de que a violência é muito rara ou de fácil manejo. Atribui-se isto à percepção de que existem aspectos peculiares dos alunos faxinalenses, como: união, cultura específica, relação de vínculo, e como expressado uma certa inocência, ou seja, uma relação diferenciada no que se refere às formas modernas de violência e de poder, que são fatos que não privam as comunidades de contexto de faxinais de possuírem violência, neste caso o fragmento anterior demonstra que a violência seria maior, se comparado com o a escola atual, fato que desmistifica as comunidades rurais como ociosidade, no colégio pesquisado indica os possíveis efeitos da JR para que os conflitos existentes não transformem-se em violência .

Uma das profissionais relata que não conhecia o contexto Faxinal, entendendo o sistema a partir do seu trabalho no colégio. Comenta que parece uma viagem no tempo, em relação a costumes e características:

Por ser o colégio pertencente a um Faxinal, em uma região de cultura bem específica, os casos de violência que presenciei nessa escola foram bastante simples, a gente percebe o cuidado de um com o outro, os alunos chamam de 'conhecimento' [...] conflitos percebidos nunca ultrapassaram o limite da violência verbal. Ainda assim, não deixando de ser preocupante e de precisarem da devida atenção. Mesmo com toda a equipe escolar sabendo do envolvimento de alunos com drogas e cuidando para que não ocorra o tráfico dentro da escola e nos seus arredores, não presenciei situações em que me senti ameaçada (PROF2, 2020).

De forma complementar, o PROF3 relata que:

As famílias são mais estruturadas, este aspecto de família influencia na escola, na comunidade [...] quanto a violência na escola rural, é bem menor que na cidade, lá no campo você fala com a gente, eles argumentam com a gente, querem saber porque você chamou a atenção, eles são mais críticos,

na cidade o aluno fala palavrão não quer realmente conversar (PROF3, 2020).

Os alunos também evidenciam a temática e suas impressões sobre viver em contexto faxinalense:

Aqui na escola o lugar influencia por ser pequeno, as pessoas se conhecem e respeitam, geralmente quando acontece alguma coisa é com o pessoal de fora. Aqui quando mexe com um mexe com a família, quem nasce aqui, não faz certas coisas pelos costumes como for criação (AL5, 2020).

Os relatos direcionam a pensar como os alunos e professores compreendem essas relações de vínculos maiores, considerando que “as famílias são mais estruturadas” (PRF3, 2020) ou a “a família influência na escola” (PRF2, 2020), são relatos que reforçam a visão familialista, antes criticada pela culpabilização da família em relação ao insucesso escolar dos alunos. Nos relatos, coloca-se a família do Faxinal com um modelo a ser seguido como ‘modelo’. Na percepção dos participantes, esse diferencial influencia de forma positiva no ambiente escolar, porém reforça uma distinção entre a família do aluno urbano e da aluno rural, sugestão de serem merecedoras ou não de um modelo de educação efetivo.

Tais apreensões remetem a duas distinções ainda muito presentes nas políticas relacionadas a família no Brasil que refletem na educação, cuja expectativa, nuclearização, reponsabilidades recai sobre as famílias, divididas como capazes e incapazes. Sendo as primeiras as que desempenham seu papel, em relação às demandas familiares de forma satisfatória; já a segunda categorização remete às que não tiveram competência ou não conseguiram atingir as funções atribuídas. Assim são merecedoras de políticas públicas que nesta perspectiva seria uma escolarização de qualidade, com menos influencia dos processos de violência, assim as famílias comas “falhas” e garantam proteção a seus membros, sendo assim, corresponsáveis pelo insucesso escolar, cabe destacar que a análise familista neste contexto, busca base teórica em estudos que advêm das políticas de assistência social como enfatiza Mito (2000)<sup>30</sup>.

As diferentes ruralidades, se caracterizam pelo universo simbólico e representações do mundo deste espaço denominado “rural”, sendo muito diversa de região para região, sendo expressões de mundo que possuem trocas urbanos-rurais

---

<sup>30</sup> MIOTO, R. C. T. **Cuidados Sociais Dirigidos à Família e Segmentos Sociais Vulneráveis: O trabalho do assistente social e as políticas sociais**, mod. 04. Brasília: UnB, CEAD, 2000.

(CARNEIRO, 1998). Estas ruralidades refletem por um conjunto específico de regras que fazem sentido em determinados contextos rurais, assim a preocupação com as opiniões sobre si e de outros membros da comunidade, ou seja, sobre as concepções que terceiros teriam, são relatos que os alunos trazem, as regras e controles criados socialmente, que interferem nos vínculos, relações de convivência, papéis sociais, e perpassam a organização econômica e social comunitária dessa comunidade, como destacou o AL3: “Se fizer certas coisas vou ficar na boca do povo” (AL3, 2020).

Essa vinculação e preocupação com a opinião dos membros da comunidade sobre seus atos, em semelhante perspectiva, aparecem em diferentes momentos, conforme completam AL3: “Não quero que os vizinhos fiquem falando, porque se eu tiver fama de encrenqueiro nem trabalho me dão” (AL3, 2020) e AL2 “~~com~~ em na medida em que, em nome da paz, a sociedade pode produzir silenciamentos; e, considerando as interpretações de que Fanon defende a possibilidade do conflito e da luta serem necessárias na luta descolonial; apontamos a necessidade de mais estudos que possam discutir as convergências e divergências entre a cultura da paz, presente na justiça restaurativa, e os conceitos de Frantz Fanon.” conhecimento tem mais rígido, as pessoas são o jornal e aumentam as coisas” (AL3, 2020). Nesse contexto, é possível compreender que o problema de uma pessoa afeta a comunidade, desestabilizando uma lógica de “paz” que organiza o sistema, podendo ser uma lógica concreta ou imaginária, no sentido de ter a sensação de controle e segurança.

Essa percepção de comunidade também vai influenciar quando os atores da pesquisa relacionam a questão da violência diferente de outras regiões ou cidades, observada nos seguintes excertos: “acho que as pessoas são mais educadas, geralmente quando da briga é muito do povo da cidade que não conhece os costumes” (AL4, 2020). Essa ideia de reelaboração forte do que se considera “localidade” se alicerça em um movimento de identidade do grupo e pertencimento, do qual este pertencer reforça os vínculos do rural, fundamentados em sociabilidades de comportamentos tradicionais, a diferenciação de outras comunidades ou do urbano, esse tipo de modelo de “volta ao passado” pode ser uma resposta concreta à crise econômica e social, causada pela modernização (CARNEIRO, 1998).

Cabe ressaltar que os alunos faxinalenses possuem vínculos, os quais influenciam em comportamentos sociais específicos, ligados ao território, cultura e história local, conforme explicita Haesbaert (1999, p.178) “[...] a identidade social é também uma identidade territorial quando o referente simbólico central para a construção dessa identidade parte do ou transpassa o território [...]”. Acresce que as trocas de informações internas acontecem pelas aproximações físicas/geográficas, mas também sociais/simbólicas de sentimentos do pertencer coletivo, conectando as pessoas no decorrer da história. Assim, as construções de comunidades são formuladas por vínculos familiares, de vizinhança, relações de convívio, laços culturais, linguagem, regras e atividades econômicas que se tornam peculiares ao grupo, delineando particularidades que refletem alicerces.

De acordo com pesquisas realizadas por Nerone (2000), os elementos identitários e socioeconômicos desenvolvem um olhar de resistência sobre essas comunidades, ancorado em estruturas ligadas às relações de uso coletivo, compadrio e mutirão, aspectos correlativos à coletividade e pertencimento; fato perceptível no seguinte relato “a equipe é mais fixa de trabalho, muitos professores têm vínculo com a escola, temos muito mais aprovação no vestibular que escolas maiores” (PROF2, 2020).

Para completar a reflexão, retoma-se Abramoray e Rua (2002), os quais destacam a prevalência de algumas formas de violência, ligadas especialmente à qualidade de relação familiar que interfere na escolarização. Os autores supracitados também discorrem sobre a importância de ações escolares baseada na construção de vínculos, sobretudo uma equipe de trabalho fixa, ou seja, com menos alternância do quadro docente, para promover atividades que influenciam em contextos familiares e comunitários.

Sendo assim, essa categoria demonstra uma relação entre os suportes identitários da escola e as formas nos princípios faxinalenses, considerando, como já exposto, que a violência no contexto escolar seria um reflexo da sociedade. A partir dessa premissa e dos relatos dos profissionais, percebe-se que a ausência da violência ou sua manifestação de forma sutil, pode estar ligada aos laços de pertencimento, princípios solidários, laços de compadrio, religiosos, traços específicos destas comunidades tradicionais, que parecem manifestar-se no contexto escolar como uma forma de reelaboração faxinalense, presente nas formas

de conceber o comportamento dos jovens e da própria comunidade.

Portanto, faz -se necessário refletir sobre as formas de gestão de conflitos. Vale mencionar as Diretrizes de Riad (1990), as quais propõem a escolarização como campo fundamental para romper paradigmas tradicionais, nos quais os laços de violência estão ligados à construção conjunta de valores fundamentais, respeito aos direitos humanos, coletivismo, personalidade, aptidões, participação ativa, atividades de pertencimento, respeito de posições diferentes de si, sistemas de cooperação de valores, fatores de prevenção para as crianças e adolescentes.

Nunes (2018) também destaca que os conflitos estão presentes no ambiente escolar e podem se tornar importantes ferramentas, constituindo-se em práticas salutareas que promovem o bem-estar e o desenvolvimento.

Acrescenta-se, ainda, que a formação social e coletiva se relaciona com a apreensão dos comportamentos individuais, ligados à expectativa do grupo e à organização econômica, conforme AL3: “Se eu fizer certas coisas vou ficar na boca do povo [...] não quero que os vizinhos fiquem falando, porque se eu tiver fama de encrenqueiro nem trabalho me dão [...]” (AL3, 2020).

Relacionado ao exposto, é possível compreender que cada comunidade possui sua formação construída no âmbito social, a qual resulta em regras do que é aceito ou reprovado por seus moradores, modulando as formas de ser e estar no mundo dos sujeitos. O participante AL4 descreve sobre esta organização que julga diferenciada das cidades, expressando que em situações de violência “não precisa de conselho, polícia, juiz, as pessoas se reúnem e tentam resolver” (AL4, 2020).

É possível perceber nessa fala que se configura um movimento de “empoderamento”, em que o próprio grupo potencializa a construção conjunta de alternativas para resolução de problemas, sem precisar de outras instituições, especialmente do Estado.

Por isso, é necessário perceber que, se por um lado se coaduna as perspectivas da JR nos discursos dos alunos, abrangendo manejos positivos; por outro, pode ser fator de naturalização de violências e impunidade, materializando-se um embate entre Justiça Retributiva e restaurativa, concebendo-se uma certa descrença na Justiça Retributiva, já que as instituições não são vistas como suportes da vida social. Em outro foco de visão, pode-se engendrar a naturalização



dos processos de violência, legitimadas na descrença com o Estado.

É importante refletir também que muitas problemáticas e atribuições se direcionam para a escola, onde as demandas sociais perpassam os muros escolares/política e voltam-se a interesses múltiplos. Nesse cenário de rupturas com a lógica tradicional, a rede de apoio necessita se fazer presente, por articulações com CRAS, CREAS, Conselho Tutelar e Saúde, Universidade, etc.

A partir dessa integração, propõem-se oficinas, viagens, rodas de conversa, círculos para resolução de questões conflituosas que brotam no ambiente escolar, visto que a instituição, por si só, não consegue desenvolver ações para resolver todas as problemáticas. É imprescindível trazer a rede de proteção para esse contexto, para formar um sistema articulado de visibilidade às demandas desses alunos e comunidade.

Dentre as experiências significativas realizadas na escola, podem-se citar: as oficinas intituladas: “Adolescer”, com objetivo em trabalhar temas como sexualidade prevenção da gravidez precoce, realizadas via parceria com o CRAS. Cinema nos Faxinais: “Lá longe, aqui perto”, cujo objetivo era capacitar lideranças a partir de encontros de formação e materiais audiovisuais para entender as etapas de produção de um documentário sobre a cultura Faxinal. Participação dos alunos e pessoas da comunidade em Cineclube, participação e classificação dos alunos na Olimpíada de Língua portuguesa 2019, a partir da Crônica “Um raminho de arruda e um rosário na mão”.

Vale lembrar que as comunidades de faxinais se formam a partir de identidade territorial, que identifica este grupo social, fato muito destacado pelos alunos e professores. Esta ligação com a natureza e com a organização desse espaço é representada por AL6: “nosso tempo é do nosso controle, conforme a época, nosso trabalho tem relação com as épocas de plantar e colheita, a gente não é assalariado, regulamos mais nossa vida” (AL6, 2020). O território e sua constituição dão suportes a uma organização econômica e simbólica, levando os sujeitos a traços estruturais que os identificam e remetem à pertença, possibilitando-os, com a temporalidade, assumirem uma posição social (FÖETSCH, 2014).

Os processos de violência relatados refletem o exterior, o âmbito social no qual a escola está inserida e se apresenta em forma de intolerâncias, injustiças,

episódios violentos, dentre outras manifestações. Assim, ao retomar as questões de vulnerabilidade, faz transcender a ideia de como as dificuldades e tensões do território interferem no bem-estar dos alunos, pois as disputas relacionadas à terra, incertezas quanto ao futuro, questionamentos culturais, ausência de serviços públicos, são fatores que interferem nos processos de vulnerabilidade e proteção dos alunos.

Em vista disso, nota-se que persiste no colégio uma diferença comunitária desse sistema tradicional, diferenciando percepções e práticas em que os processos de violência interferem nas relações e se tornam suportes de preocupação para a comunidade, aspecto que interfere na sensação de segurança em comunidade. Conforme exposto por AL2: “Uma violência daqui foi de um marido que tirou o braço da mulher com o facão, foi a violência que chocou a comunidade” (AL2, 2020).

Essa diferença comunitária também irá repercutir em como os participantes entendem conflito e violência, demonstrado no seguinte relato: “os outros falaram o julgamento do vizinho ou parente existe, e nossa família se importa muito com isso(...) é bom muitas vezes pois a gente se sente protegido, mais também meio controlado, mais esse conhecimento é importante, tipo um acolhimento” (AL6, 2020).

Outra problemática elencada pelos participantes-alunos, refere-se às relações de poder exercidas pelos professores, as quais perpassam a vida social e abrangem conjuntos de alinhamentos obrigatórios que se relacionam com a idade, desempenhos, comportamentos, tecendo a hierarquia do saber e capacidades, aspectos que naturalizam a organização dos espaços escolares (FOUCAULT, 2013). Diante do exposto, a aparência de liberdade da sociedade moderna mascara regimes de verdade muito bem arquitetados para justificar certas relações de poder.

Os alunos participantes demonstram, nos relatos no grupo focal, um sistema opressivo que se revela em algumas situações, como em episódios de conflitos escolares com professores, que mesmo de forma sutil, existem e que destoam das falas dos professores, que retratam um ambiente harmonioso. As falas que representam esta percepção dos alunos estão expostas em: “fazia ameaças não falando nossos nomes e olhava fixo para mim, fato que me causava desconforto” (AL2, 2020), AL.3: “com palavras difíceis, ficava de ironia” (AL3, 2020) e AL1: “começou a fazer pressão psicológica com ameaças e indiretas, falando sobre coisas de nossa vida, como exemplo nos conteúdos, expondo em sala de aula”

(AL1, 2020). Outros episódios foram expressos da seguinte forma:

Tivemos um desentendimento bem grande com uma professora, que nos acusou de estar falando mal dela nas redes sociais, no Watts, ela disse ter "*print*" das conversas. Professora falou palavras difíceis, ficava de ironia, fazendo ameaças, meio mascaradas, foi muito difícil a gente começou a ter receio dela, nas aulas dela minha colega passou a ter ansiedade, começava a arrancar o cabelo, ficando com falhas, doía meu estômago no dia das aulas (AL3, 2020).

Não foi exatamente comigo, mas uma amiga começou a ter problemas psicológicos, sei disso por que pesquisei, de tanto que a professora implicava com ela, por que ela era meio CDF, fez com que a menina começasse a ter dor de estômago, ter lances estranhos de arrancar cabelos, de nervosa, no dia daquela aula [...] Já tive um conflito com um professor, que não gostava da gente, este professor utilizava de apelidos e indiretas para se referir a nós, as notas e correções das provas, quando se referia à gente depois do conflito, dizia você fulano (AL4, 2020).

Segundo Foucault (2013), as escolas reproduzem técnicas eficazes para o "bom adestramento", forma ainda presente com roupagens tecnológicas nas instituições, configurados no olhar hierárquico que se dá pelos mecanismos de observação; registro de faltas e controle pelas notas; regimentos compostos por padrões de comportamentos que se relacionam como se vestem, pelos uniformes, até a postura nas filas ou carteiras. Estes atributos normativos, de certa forma organizam e selecionam comportamentos normatizados; ou mesmo os que precisam de castigos leves, humilhações, repressões veladas, para se adequarem à rotina escolar.

Esses alicerces sustentam, ainda, como se organiza o ambiente escolar, a separação dos indivíduos, conforme papéis muito bem desenhados. Qualquer movimento de contestação ao imposto causa estranhamento e rupturas que disparam relações diversas, devido ao manejo de trabalho frequente perpassa o momento da técnica circular, conforme expressado anteriormente por AL3. Nesse sentido, a categoria abuso psicológico nomeia agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar, humilhar a vítima, restringir-lhe a liberdade ou isolá-la do convívio social (MINAYO, 2010).

Tal mecanismo advém de uma sociedade punitiva, em que o exercício do poder assegura desde antes da idade média a garantia do poder soberano, ao longo dos tempos essas relações foram sofisticando-se com outras roupagens. Sendo assim, algumas sutilezas nas relações de poder fazem com que os sujeitos que ocupam posições de privilégio consigam exercer o poder de forma muito

naturalizada, existindo certa aceitação da violência, ou seja, existem práticas de violência aceitas e legitimadas por uma construção social.

Esses relatos trazem consigo percepções de que os alunos entendem que as ocorrências na escola fazem parte de relações de abuso de poder e entrelaçam-se ao tecido social de forma natural, justificando as relações, cujos papéis são muito bem definidos entre os corpos, mentes e tempo, submetidos por técnicas que controlam, vigiam e modelam comportamentos.

Esse sistema sofisticado de controle é amparado pela verdade que perpassa os muros, tempo de funcionamento e a organização escolar e abarca múltiplos aspectos do viver individual, com a premissa de ser produtivo, fator que é interesse nas esferas intelectuais, políticas e econômica (FOUCAULT, 2013). Conforme exposto Pelos alunos: AL1, “fez uma piada de mau gosto, perguntando se aluno iria fumar a prova” (AL1, 2020), AL2, “[...] ameaças não falando nomes e olhava fixo para mim” (AL2, 2020) e AL4, “[...] quando se referia à gente depois do conflito, dizia você fulano” (AL4, 2020).

Cabe, ainda, pensar na constituição da violência como desencadeante de sofrimento psíquico, expressos nos relatos dos alunos: AL5, “[...] ficava bem nervosa durante as aulas, parecesse (sic) que duas aulas eram uma eternidade, chegando a dor de estômago naquele dia de aula” (2020) e AL3, “[...] minha colega passou a ter ansiedade, começava a arrancar o cabelo” (AL3, 2020). Diante do exposto, pode-se compreender as problemáticas individuais, não localizada como uma demanda isolada, que configurando-se como um problema social, podendo interferir nas atividades acadêmicas, familiares e, ainda, desencadear estresse que não podem ser individualizados somente..

Os relatos demonstram diversas formas de violência que se desenvolvem por mecanismos diferenciados e produzem olhares de desencontro de percepções entre alunos e professores, sobretudo ao relacioná-la a situações mais complexas como a agressão, brigas e divergências. Para os participantes alunos, os processos de violência são mais evidentes, para os participantes professores tendem a serem mais sutis, especialmente por se sentirem “seguros” neste local, isso pode colaborar para se tornarem possíveis perpetuadores de violência.

Vale pensar que violência, segundo Minayo (2010), apresenta interfaces não

somente com a agressão física nítida, mas também pode caracterizar-se como um fenômeno multicausal, que afeta de formas sutis ou nítidas, a saúde mental e emocional. Esses processos de violência, conforme a autora supracitada, podem alicerçar-se na dominação com formas de privilégios, normatizada em várias instituições pela “violência cultural”, por meio da qual alguns impõem, controlam, punem, interferem nas formas de agir e pensar.

Relacionado ao exposto, os alunos relatam em vários momentos a indiferença, menosprezo, dificuldade de gestão de conflitos, nos quais o professor se coloca em uma posição superior na relação de poder, de acordo com AL4, “utilizava de apelidos e indiretas para se referir a nós” (AL4, 2020). Compreendemos que professores e alunos ocupam posições distintas nas relações de poder, sendo que tal distinção não pode ser negada. Entretanto, deve-se diferenciar diferença e desigualdade. Enquanto a primeira opera no sentido de delimitar funções ou atribuições diferentes, a segunda opera na direção da produção de desigualdade, associada à ideia de injustiça.

Bleger (1984) e Chispino (2002) entendem o conflito como propulsor de mudanças, como fatores criativos e necessários para melhorias nas relações sociais. À luz desses autores, emergem as reflexões sobre a negligência de olhar ocasiões de desordem, divergência e disputas, desencadeadoras de violência, no mais literal desta palavra. Esses conflitos podem ser propulsores de mudança, desde que sejam criados espaços para mediação desses conflitos, a criação de círculos restaurativos, por exemplo, poderia atuar como suporte positivo para suas resoluções.

Ao considerar esse assunto, no entendimento dos participantes, todos com diferentes expressões, destacam a importância dos manejos para evitar as várias formas de violência, principalmente as que culminam na evasão escolar. Na efetivação de estratégias para a melhoria do desempenho dos alunos e na segurança para o trabalho profissional: “com tantos anos de trabalho percebo cada vez mais forte a necessidade de trabalho com os profissionais e comunidades escolares manejos diferenciados de violência/ conflitos” (PROF5, 2020).

Pensando a questão de manejos da violência e seus reflexos na aprendizagem, entendemos que podem ser condicionantes na permanência do aluno em ambiente escolar, ou propulsores de sofrimento e evasão. O Conselho

Nacional do Ministério Público (2014) aponta que, durante a escolarização, persistem grandes contingentes de conflitos que repercutem nos relacionamentos, fruto da diversidade, desvios e injustiças que se tornam desestabilizadores da convivência escolar: a rivalidade entre grupos; as disputas de poder; as discriminações e as intolerâncias com as diferenças; a busca de afirmação pessoal; resistências às regras; desentendimentos e brigas; *bullying*; conflitos de interesses; perdas ou danos de bens escolares; assédios; uso de espaços e bens.

Assim, se fazem necessárias ações de construção de consensos e a busca por novas experiências, para amenizar as reações referentes às manifestações de injustiças. Cabe, igualmente, refletir segundo o pensamento dos atores desta pesquisa, a questão da violência relacionada aos alunos de comunidades de alicerces históricos e econômicos de organização Faxinal, especialmente quando estes destacam que processos de violência não deixam de existir, porém, a gravidade e a frequência são inferiores, se comparados a escolas fora deste contexto.

Por isso, a escola pode ser campo que direciona para o enfrentamento de conflitos, considerando a inclusão, fortalecimento de vínculos e cooperação, os quais podem ser formulados a partir do trabalho de gestores e lideranças, contemplando atividades provenientes do viés restaurativo, assim como o desenvolvimento de habilidades gradativas para tratar toda uma complexidade social.

Acrescenta-se a essa visão que a violência de forma física, como as brigas, agressões e conflitos, muito embora pareçam inexistentes ou raras no ambiente escolar, persistem e atuam em todos os espaços, o que ocorre é que ela se diferencia quanto ao grau, frequência e intensidade, porém dificilmente são nulas, apenas se manifestam de diferentes formas.

Nesta perspectiva, os círculos restaurativos, como instrumento de trabalho no ambiente escolar, podem ser suportes para outros contextos da vida comunitária, sendo possível pensar em políticas públicas com estas possibilidades. A exemplo disso, cita-se o projeto “Cultura de Paz nas Comunidades Municipais de Petrópolis”, que, desde 2017, busca levar conhecimento e suporte para mediação escolar e comunitária. O projeto atende 05 comunidades e já teve 225 alunos formados no programa como mediadores, 1000 pessoas que participaram em mediação nas

comunidades, 95 professores e gestores que receberam formação como facilitadores, com destaque e participação no Fórum Mundial de Mediadores em 2020.

Referente ao contexto local os resultados apontam nesta categoria que os profissionais e alunos entrevistados elencam a questão de vínculo comunitário faxinalense e os círculos restaurativos como suporte ao trabalho escolar, relacionando desempenho das atividades com interfaces nas relações mais harmônicas de convivência, neste estabelecimento escolar.

É importante destacar que alguns temas dentro dessas categorias foram mais expressos pelos professores, como os processos de violência ligados a dificuldades de aprendizado e evasão escolar, havendo certa sutileza se comparado a outros contextos de trabalho ou com o tempo que atuam neste estabelecimento. Já os alunos, relatam as relações de poder/ hierarquias como processos de violência, dando enfoque às relações escolares, muito ligadas às relações comunitárias.

### 3.3 É PARA SE TER UM ESPAÇO DE SE CONHECER MELHOR, COMPARTILHAR AS COISAS PARA AS PESSOAS: EXPERIÊNCIAS COM A JUSTIÇA RESTAURATIVA.

A terceira categoria abrange as experiências escolares com a JR e se desdobra em subcategorias, com vistas a analisar os efeitos das práticas restaurativas no ambiente escolar, como: formação pessoal, formação profissional, interação com os alunos, transversalização de posições, autoconhecimento como ser aluno de contexto Faxinal e escola restaurativa.

Tal estratégia revela possibilidades de prevenção e resolução da violência, assim como espaços formadores em âmbito profissional, aspectos pessoais e de saúde do trabalhador e vinculações comunitárias de pertencimento.

Relacionados aos círculos restaurativos e de resolução de problemas, todos os professores, exceto o PROF4. O PROF4 participou de círculos de resolução de problemas, como membro da equipe. Os profissionais descrevem com facilidade a questão da formação, quanto ao autoconhecimento e momento de integração com a equipe.

Salientamos que a perspectiva da JR foi adotada por este Colégio a partir de

2015, através de uma formação inicial com foco na JR, proveniente de parcerias com o Ministério Público do Município de Rebouças e TJPR. Essa capacitação inicial desencadeou o interesse da equipe gestora e dos professores para ocorrerem atividades com temas Restaurativos nas semanas pedagógicas de fevereiro (com duração de três dias, em média) e a semana pedagógica de julho (dois dias, em média), de 2015 até 2021 (perdurando até as atividades remotas). Quanto ao número médio de atividades restaurativas documentadas com os alunos e professores (Círculos restaurativos e Mediações), foram realizadas mais de cinco atividades por mês com os alunos e professores (Dados fornecidos pelo caderno registro e Ata do Colégio).

Cabe também mencionar que o colégio participante do estudo organiza e disponibiliza os círculos, conforme sua frequência e tema, em momentos de formação, com escolha formulada para o coletivo escolar. Além disso, os círculos e mediações são formulados em momentos da identificação de conflitos. Assim, os fatos e demandas se apresentam no decorrer do trabalho, com situações percebidas pela equipe diretiva/pedagógica, professores, alunos e membros da comunidade. Alguns círculos foram mediados em parcerias entre o trabalho do Colégio com o CREAS, com temas relevantes ao trabalho de prevenção, ou seja, verificaram-se questões de gravidez na adolescência como um processo existente frequentemente nas comunidades atendidas pelo colégio, assim formulou-se um projeto com título “Adolecer”, composto de Círculos e oficinas entre período de 2016/2017 (Informação da Equipe gestora do Colégio do Campo de Faxinal dos Marmeleiros, 2020). Assim, os temas e objetivos dos círculos sempre possuíam vinculações escolares, as escolhas e objetivos de cada atividade era feitas conforme com as demandas que se apresentavam no decorrer do trabalho.

A observação do caderno de registro e da Ata do colégio demonstra que as atividades restaurativas estão incorporadas ao cotidiano do colégio.

### **3.3.1 JR e autoconhecimento**

Nesta subcategoria os profissionais descrevem como uma das potencialidades da JR na formação, o autoconhecimento e momento de integração



com a equipe, fatores que influenciam de forma positiva em âmbitos da esfera pessoal, interferindo no desempenho do trabalhador, contemplando questões grupais de integração, pertença e reconhecimento das diferenças como equipe. Assim os manejos de possíveis conflitos são passíveis de resoluções, com a perspectiva de progresso.

A maioria dos profissionais entrevistados teve a oportunidade de passar por capacitações. Seus relatos remetem ao desenvolvimento pessoal, autoconhecimento, considerando os círculos como um momento de repensar a prática e os aspectos pessoais, os quais podem interferir no profissional e na saúde. Os alunos participaram de intervenções para resolver problemas, alguns também estiveram em círculos de formação de lideranças e desenvolvimento de suas próprias potencialidades, para ajudarem nos manejos de situações conflituosas nas suas turmas, formando uma tentativa de os mesmos serem propulsores da lógica da JR em sala de aula e nos diversos espaços sociais que estão inseridos.

Assim, os profissionais participantes tiveram nos diferentes momentos das capacitações objetivos e oportunidades que perpassaram o esperado, conforme relato sobre os círculos de apoio na explanação de todos os profissionais entrevistados. O relato a seguir representa tal percepção: “pois os temas são de autoconhecimento, para mim, estes momentos transcenderam, dando um sentido novo à prática” (PROF6, 2020). PROF3, complementa, ainda que:

Eu participei especialmente de círculos ligados a nós mesmos, nas capacitações eu percebi o acolhimento e entendimento de outras pessoas em relação a mim, fato de eu não ser julgada pelo processo que eu estava passando, eu achei muito importante a condução, pois eu estava passando por uma situação difícil, venci o processo que estava passando, foi na hora certa que me ajudou a passar por aqui [...] eu tive uma depressão muito grande, na volta dos meus 15 dias afastada do trabalho. Fizemos um círculo e que eu lembro o tema que era construir um mundo melhor, assim ali comecei a me reerguer desse problema da depressão, que estava ligado ao problema pessoal. Minha filha teve um problema na escola, isso me afetou muito [...] A partir do círculo eu procurei terapeuta e psiquiatra, e percebi que todo mundo tem seus desafios, percebi que pode se dar a volta por cima, resolver seus conflitos seja no trabalho ou na família dar a volta por cima (PROF3, 2020).

Nota-se que a formação profissional é indissociável do pessoal. Assim, a JR proporciona reelaborações para questões pessoais, entendendo este profissional em âmbito biológico e social. Nessa perspectiva, é importante refletir sobre a saúde e

formação do trabalhador de forma simultânea.

Os relatos demonstram pensar como os círculos restaurativos podem ser espaços onde os trabalhadores reavaliam sua vida profissional, o que aponta para uma inter-relação com aspectos da vida pessoal do trabalhador. Os profissionais indicam também acolhimento a suas demandas nos processos circulares, as falas remetem a uma produção de estigma que conecta o sofrimento psicológico à fraqueza e vergonha, levando-o a uma sensação de impotência perante o trabalho e a vida.

Assim, os círculos restaurativos, quanto à formação profissional/capacitação, tiveram por objetivos compreender a prática, estrutura, funcionamento de uma das metodologias possíveis para a sala de aula, porém os temas das atividades e as metodologias ligadas à JR também desencadearam oportunidades de repensar o desenvolvimento pessoal, para além do roteiro preestabelecido. Para esse efeito ocorrer, é necessário vivenciar a JR, pois, sua prática como suporte das relações faz ela operar, pois ao contrário não ultrapassaria os momentos das atividades circulares ou de mediação.

Pensando na estruturação dos círculos, Pranis (2010) relata que cada círculo tem um objetivo, com variações de temas que podem constituir-se no apoio, estruturando-se conforme a tentativa de auxílio a um membro ou grupos para transição de uma situação que precisa de um olhar e trabalho específico, para ancorar a sua solução ou passagem. Nesse sentido, os círculos de vínculos comunitários, constituem-se no reconhecimento dos membros.

Acrescenta-se que esse colégio, estrutura a escolha dos temas dos círculos nas capacitações e, no decorrer do trabalho, no manejo de situações percebidas pela equipe diretiva/ pedagógica, professores, alunos e membros da comunidade que possuem vinculações escolares, assim como membros da área da saúde e assistência social.

No contexto apresentado, os círculos para os trabalhadores também colaboram para o trabalho em grupo. Cabe contextualizar os efeitos da prática no trabalho em equipe no entendimento das relações profissionais e de produção de saúde, as quais repercutem no trabalho: “fez você conhecer os colegas, coisas que não conhecia do particular, fez uma relação de admiração e mais humana com os

colegas, fez com que eu conhecesse e admirasse cada um, e sentir como todos lutamos por situações tão diferentes” (PROF1, 2020).

Outro participante afirma: “Me transformei naquele círculo, por ser adulto tem diferença entre os professores, sabe a gente tem diferença entre a gente, mas você não chega na pessoa, com o procedimento eu pensei nos meus defeitos, pois a gente julga muito o outro sem dar oportunidade” (PROF5, 2020). Essa tentativa de planejamento dos círculos leva a pensar as demandas do grupo na construção de um trabalho que continuamente se processa, aproveitando-se de um movimento, contradição e desordem.

Bleger (1984) indica que o trabalho em instituições precisa perpassar do caráter individual para o social, nessa concepção, o grupo passa a elencar os elementos de pertença, sendo a instituição fundamental para a regulação social, a qual media às relações do indivíduo com a sociedade. Estas percepções podem ser percebidas no seguinte relato:

Na formação, em que a gente fez o círculo com outro objetivo, nestes mexeu demais, fez você conhecer os colegas, coisas que não conhecia do particular, fez uma relação de admiração e mais humana com os colegas, fez com que eu conhecesse e admirasse cada um, e sentir como todos lutamos por situações tão diferentes [...] diferente já na resolução de problemas, repensasse a situação, que eu veja que não é assim; mesmo com minha razão, que eu olhasse os alunos com outros olhos, eu torcesse para que quando os alunos saíssem da escola, tivessem aquilo como aprendizado, que eles não repetissem, que saíssem da escola como pessoas de bem (PROF1, 2021)

O sentimento de pertença e interação é fundamental para o trabalho em grupo, refletindo no sistema de cooperação e enfrentamento das contradições, fato presente na expressão:

[...] fez a palestra para gente, eu realmente me emocionei, me transformei naquele círculo, por ser adulto tem diferença entre os professores, sabe a gente tem diferença entre a gente, mais você não chega na pessoa, com o procedimento eu pensei nos meus defeitos, pois a gente julga muito o outro sem dar oportunidade (PROF5, 2020)

Nesse contexto, incluem-se os relatos sobre o círculo restaurativo, considerado como a “mais completa das práticas restaurativas porque ele possibilita o encontro entre todas as pessoas envolvidas em um conflito, além do facilitador e demais interessados, tais como familiares e pessoas da comunidade” (CONSELHO DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2014, p. 49).

Essa subcategoria, que discute a visão acerca das práticas restaurativas quanto a formação pessoal, evidencia no olhar dos professores um certo “encantamento”, isso se dá, especialmente ao relatarem experiências entre pares, quando envolve seus assuntos pessoais, como um espaço de trocas, conforme expressos pela PROF2:

Os efeitos desta prática, pelo menos no momento em que eu os vivi, sempre foram muito satisfatórios. Ultrapassando a mera relação conteúdo e prática entre aluno e professor, claro que nas capacitações são mais tranquilos, pois os temas são de autoconhecimento, para mim, estes momentos transcenderam, dando um sentido novo à prática, como se professor e aluno pudessem ter um instante, em que se veem apenas como duas almas em evolução, cada uma vivendo os seus próprios conflitos, porém, tendo que se adaptar ao convívio [...]. Tivemos alguns momentos em que foi necessário aplicar a justiça restaurativa nesta escola. Onde professor, aluno e mediador, puderam sentar-se juntos, serem ouvidos e chegarem a um consenso. Deixando sempre bem claro o objetivo que é estabelecer uma convivência pacífica de modo que os objetivos escolares e o respeito interpessoal pudessem ser mantidos (PROF2, 2020).

Assim, a fala da PROF2 possibilita pensarmos sobre esse instrumento/concepção teórica: “às duas almas em evolução, cada uma vivendo os seus próprios conflitos, porém, tendo que se adaptar ao convívio” (PROF2, 2020). Ressalta-se, que a professora supracitada, também destaca a importância desse momento para expor sentimentos e significados, estabelecendo um alargamento das relações de forma bastante valorizada.

Em contraponto, no relato dos círculos com os alunos, em que há certas mudanças nos manejos de trabalho ou em situações de questionamentos do trabalho profissional, fica claro a dificuldade de realização dos círculos fora da relação com os pares, sobretudo para resolver conflitos entre professores e alunos. O relato do AL4 demonstra esse fato: “O círculo com os alunos é mais tranquilo, é bom para conhecer os colegas. Os dois lados colocam os pontos, se a gente quer a paz, porque gerar outros problemas que a gente, já com o professor às vezes se torna difícil” (AL4, 2020).

Nesse caso, demonstra-se um certo “desconforto” nos relatos dos profissionais quando se refere ao rompimento de relações tradicionais e a aceitação positiva dos círculos realizados nas capacitações, fato que será evidenciado e explorado na sequência, pois os professores relataram com maior propriedade os círculos entre pares, ou seja, nas capacitações, quando dimensões pessoais eram o

foco ou tema.

### **3.3.2 JR e formação profissional**

A educação deve assumir, além de outras perspectivas acadêmicas, a possibilidade de procedimentos educativos, os quais resultem em ampliar aptidões e potencialidades criativas. Para este objetivo abrangente são necessárias habilidades sociais que ofereçam ferramentas para situações diversas, entre elas, a resolução dos conflitos/ violência.

Nesse sentido, os profissionais apontam que as ferramentas da JR devem ser consideradas para prevenção da violência escolar, evitando que conflitos repercutam em ações contínuas e solidificadas de violências. Essa percepção pode ser observada na concepção da PROF1, quando relata que: “A JR é eficiente para a prevenção da violência, evitar ela, se tiver acontecendo, encontrar um ponto que resolva, fazer pensar além do problema” (PROF1, 2020).

As situações conflituosas, sob esse pensamento, emergem como possibilidade de aprendizado, e as situações contraditórias são como frutos naturais das relações, tornando-se necessárias como parte do progresso e crescimento social, propulsor de mudanças, produto propulsor de vida, assim, como de renovação (CHRISPINO, 2007).

Vale também retomar a importância dessa visão para o processo educativo, trazendo a questão dos conflitos como algo que faz parte da vida, diferente das concepções que tomam o conflito como algo inesperado ou a ser evitado. Ao reintegrar a passagem de Bleger (1984), é possível compreender que um estabelecimento, para ser saudável, não é aquele que nega ou não apresenta conflitos, mas aquele que, em apresentando conflitos, tem condições e ferramentas para abordá-los.

Durante a formação profissional se aprende com a teoria e o fazer cotidiano, fato que dá suportes, como uma caixa de ferramentas, do qual, o trabalhador observa e trabalha escolhendo a ferramenta adequada a cada situação, como relata a PROF6: “o que eu levo, a gente pensa no trabalho de forma diferente, atrás de um aluno rebelde, de um professor de mau-humor, existe uma história” (PROF6, 2020).

Durante a pesquisa, os profissionais destacam a relação profissional relacionando o clima favorável ao aprendizado e ao desempenho acadêmico do aluno, para garantir o aprendizado, “[...] nas minhas turmas em particular, houve melhorias no rendimento da turma, visto que passaram a receber com bons olhos as propostas vindas da professora para em relação a conteúdos e trabalhos” (PROF2, 2020).

Cabe destacar que os círculos ajudam o professor que não pertence ao sistema Faxinal a entender certas peculiaridades locais, como costumes e crenças, que vão influenciar nos processos de convivência, pois o pensar urbano está presente nas relações, na mídia, etc. O modo de vida urbanizado muitas vezes não tem significado para estes alunos, pois seus modos de vida possuem outras prioridades, como destaca AL4 “[...] às vezes no círculo o professor passa a conhecer a gente melhor, porque ele não conhece, pensa de acordo com a cabeça dele, que é diferente da nossa” (AL4, 2020).

Em outro relato PROF6 discorre que:

É uma forma de atividade que vai colocando todos a pensar as etapas ali fazem a gente ficar mais tranquilo, cada um tem um ponto de vista, a atividade ajuda que problemas sejam compreendidos desmonta aquela disputa, a gente percebe que cada um tem uma razão (pausa) o que eu levo, a gente pensa no trabalho de forma diferente, atrás de um aluno rebelde, de um professor de mau humor, existe uma história, todo um contexto, entender faz a gente trabalhar com mais humanidade, lembro de uma situação que a equipe gestora buscava uma bolsa de estudos em uma faculdade a distância para uma aluna que sofria violência em uma mediação a aluna disse que o queria era ajuda para procurar financiamento para comprar duas vacas [...] Eu percebo que com os círculos a gente conversa e entende o outro, cada situação é diferente [...] olhar para este aluno muda [...]. Ainda mais a maneira como se estrutura é diferente, o objeto da palavra evita bate bocas, todos são colocados no mesmo nível, em alguns momentos os professores que não conhecem a prática ficam com receio (PROF6, 2020).

O relato faz retomar as relações de tensões descritas por Campigoto (2016) referente às tensões provocadas pelo profissional que concebe um olhar quanto a cultura educacional faxinalense. As ruralidades que formam símbolos e representações do urbanas- rurais, podem provocar a sua descaracterização, tornando-se um local de fortes práticas econômicas e sociais urbanas. Em outra perspectiva, existem as comunidades que fazem um movimento de resistência econômica e social às práticas capitalistas, com atividades que remete aos produtos

artesanais ou festas culturais típicas, em um processo de reelaboração da cultural local. Neste duplo movimento, algumas comunidades recebem com maior intensidade o urbano e outras reelaboram mais o tradicional, em um movimento que uma troca não exclui a outra (CARNEIRO, 1998).

Ao pensar esta pesquisa, é importante compreender as percepções o reconhecimento da diferença, de um modelo econômico e educacional, muito engessado em normatizações que não atribui significados aos educandos. Cabe incluir que se deve proporcionar ao jovem de Faxinal o acesso ao ensino superior ou técnico, mas respeitando seus processos de escolha e ofertando educação que se relacione com seu cotidiano.

Assim, o entender as diferentes ruralidades, ajudam a estar também atento a estas demandas, com políticas que atribuam um viver com possibilidades, este é um fator primordial para que os processos de conflito não se tornem violências em âmbito social e econômico para estes estudantes.

### **3.3.3 JR com os alunos**

Os relatos dos professores demonstram que os círculos de resolução de problemas são momentos de interação entre alunos e profissionais, para que se possa chegar a soluções coletivas sobre determinada problemática, direcionando momentos de construção de relações, aprendizados de habilidades sociais e para o próprio conteúdo curricular.

Pranis (2010) evidencia que este tipo de círculo tem como finalidade reunir as partes de uma disputa para atingirem consensos, essa prática remete a resultados positivos, com melhoria na interação, comportamento e aprendizado.

Sendo assim, a visão dos participantes da pesquisa, sobre os círculos na resolução de problemas, é que desencadeia alguns momentos que perpassam os conteúdos propostos. A conversa, nesse contexto, provoca um momento extracurricular para construção de outras habilidades, que podem servir de base para convivência em sociedade, como exposto na seguinte fala que retrata a percepção dos profissionais:

Ao meu ver, estes procedimentos são muito importantes para que se possa resgatar valores perdidos na escola, tais como: o respeito do aluno pelo seu professor e o respeito dos pais pelos professores [...] acredito que esse tipo de trabalho aproxima os personagens envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Em momentos em que o aluno consegue ser ouvido, percebe que é valorizado, ele consegue descobrir que o professor está do seu lado, contrariando a ideia que todo mundo escolar parece ter adquirido de uns anos para cá (PROF2, 2020).

Em outro relato, o PROF2 discorre que:

Os efeitos desta prática, pelo menos no momento em que eu os vivi, sempre foram muito satisfatórios. Ultrapassando a mera relação conteúdo e prática entre aluno e professor, claro que nas capacitações são mais tranquilos, pois os temas são de autoconhecimento, para mim, estes momentos transcenderam, dando um sentido novo à prática, como se professor e aluno pudessem ter um instante, em que se veem apenas como duas almas em evolução, cada uma vivendo os seus próprios conflitos, porém, tendo que se adaptar ao convívio (PROF2, 2020).

Cabe ressaltar que uma das premissas da JR se relaciona ao empoderamento, a partir do qual o educando gradativamente se coloca como gestor de suas próprias demandas. Espera-se que o fato transpasse o tempo escolar e muros, para que no grupo social está habilidade esteja em prática.

É importante refletir que a escolarização promove um enriquecimento e desenvolvimento de características educativas no grupo, transformando-se em um alicerce a seu trabalho, principalmente na aceitação das características individuais e diferentes. Assim, os grupos tornam-se espaços onde as diferenças se revelam e implicam em análise, produzindo ambientes saudáveis, fortalecendo inclusive, o propósito para além do prescrito.

Tais concepções são expostas por professores e alunos como um dos grandes benefícios da JR, sobretudo como uma oportunidade de se aproveitar de momentos de conflito para mediar aprendizagens. Estes benefícios são apresentados pelos participantes, como no relato da PROF2, “a oportunidade de que sejam expostos os pontos de vista mútuo, permite que seja construída uma nova prática, de maneira leve e justa, para que o processo consensual ocorra em paz” (PROF2, 2020).

Outra exposição importante, que se conecta com o exposto, faz-se presente no discurso dos alunos presentes, como de AL1, o qual descreve que: “O Diálogo soluciona 90% dos casos, conversa tem que existir sempre você tem que estar



disposta para resolver, isso tem a ver com jeito da pessoa, cada um tem uma forma alguns são mais duros e outros são mais tranquilos” (AL1, 2020). Nesse contexto, destaca-se uma habilidade importante, intitulada “aprender a viver junto”, que seria a competência relacionada ao outro, cuidar do relacionamento interpessoal com o outro, com ações de empatia. Além de incluir a habilidade “aprender a ser”, que estaria ligada às competências pessoais, com desenvolvimento de autonomia, confiança, estima e conhecimento consigo mesmo (DELORS, 1998).

Pranis (2010) reafirma que a perspectiva restaurativa no ambiente escolar possibilita a participação de pessoas integrantes da comunidade, a qual, no decorrer do tempo, levará os conhecimentos e habilidades para outros ambientes em uma perspectiva mais abrangente, para que os coletivos consigam por conta própria, encontrar respostas a suas demandas, para que as instituições, como o próprio Estado, necessitem fazer menos intervenções em questões locais, ou seja, muito específicas de um determinado grupo.

As habilidades relatadas aparecem nos discursos de alguns alunos como processo de aprendizado, levando a pensar que a JR proporciona à aquisição de novas formas de pensar as situações, evento destacado na fala AL2: “Aprendi ter mais paciência experiência nova, cada um falou dos seus motivos e história, não houve julgamentos, até entendi que o que meus colegas faziam, não era por mal, eles achavam ‘zuação’ sem importância” (AL2, 2020).

Nessa perspectiva, é possível perceber, por meio dos relatos sobre o círculo, que, apesar da resistência naturalizada, embora muitas vezes não seja totalmente conscientes, são reflexos de práticas muito encrustadas nas instituições. Sendo assim, os processos circulares podem ser propulsores de aprendizado, conscientização, reflexão e empoderamento na tomada de decisões.

Esses fatores possuem ampla relevância na fala dos atores desta pesquisa, presentes em diálogos como: “uma visão de prevenção da violência, de evitá-la; e se tiver acontecendo, encontrar um ponto que resolva, fazer pensar além do problema, pensar ‘de fora da caneca’ o problema, como se estivesse fora, para eles mesmos resolverem, não alguém resolver o problema” (PROF1, 2020).

De acordo com outro relato, os círculos ainda podem trazer autorreflexões sobre o ocorrido: “ para que se possa resgatar valores perdidos na escola, tais

como: o respeito do aluno pelo seu professor e o respeito dos pais pelos professores” (PROF4, 2020). Na direção desta discussão, Minayo (2010) apresenta a universalização dos direitos políticos e educacionais como uma forma eficaz de enfrentamento à violência, e ainda, como ferramentas importantes para a conquista de direitos, diálogo e negociação. Dessa maneira, é fundamental combater a violência contemplando tanto as formas mais sutis/simbólicas quanto as formas mais visíveis, por isso a necessidade em mapeá-las e analisá-las, para propiciar resoluções a todos os casos.

É evidente que os participantes-profissionais desta pesquisa concebem o círculo como processo de emancipação dos alunos, no sentido de que o educar é um processo contínuo, o qual tem por premissa básica a oportunidade de o aluno estar em contato com conhecimentos historicamente construídos, atrelado a Na medida em que, em nome da paz, a sociedade pode produzir silenciamentos; e, considerando as interpretações de que Fanon defende a possibilidade do conflito e da luta serem necessárias na luta descolonial; apontamos a necessidade de mais estudos que possam discutir as convergências e divergências entre a cultura da paz, presente na justiça restaurativa, e os conceitos de Frantz Fanon. habilidades para vida social, podendo ser propulsores de oportunidades, concepção que também pode desencadear habilidades a estes profissionais, para um empoderamento que pode refletir às políticas públicas dos seguimentos que participam.

Sendo assim, é possível perceber nos relatos a preocupação de resolução de conflitos sob as premissas da JR para além da escola, ou seja, no convívio social. Isso é demonstrado em exposições como:

[...] resolução de problemas, repensasse a situação, que eu veja que não é assim; mesmo com minha razão, que eu olhasse os alunos com outros olhos, eu torcesse para que quando os alunos saíssem da escola, tivessem aquilo como aprendizado, que eles não repetissem que saíssem da escola como pessoas de bem (PROF1, 2020).

Nesse sentido, os princípios e valores das práticas restaurativas têm se revelado importantes nas escolas, criando uma cultura de diálogo como ferramentas úteis que possibilitam uma melhoria nos relacionamentos e passíveis de se tornarem base para atuação social, com vistas a alterar os seguintes paradigmas: o profissional de forma direta aceita a prática, buscando o progresso de seus

educandos, porém indiretamente adere estas concepções que podem ser igualmente levada aos seus campos de atuação política e institucional.

Na tentativa de mudanças de paradigmas, almeja-se que a lógica restaurativa se contraponha à lógica meramente retributiva, haja visto que o ideal retributivo possui aportes no viés punitivo e hierárquico, enquanto as concepções restaurativas, buscam trabalhar os conflitos com princípios mais democráticos.

### **3.3.4 A JR na transversalização de posições**

Dentre os benefícios elencados em relação aos procedimentos da JR no ambiente escolar, a transversalização de posições entre alunos/ equipe diretiva/ professores são apontados como perspectiva que estimula a circulação de papéis no contexto escolar, em que o círculo promove uma inversão e troca de lugares, no sentido de uma construção de consensos menos verticais ou hierárquicos.

No que tange à sala de aula, que antes parecia apresentar uma estrutura mais rígida, agora passa a promover a oportunidade de circulação de lugares e posições, concebendo a promoção de relações mais transversais, que amplia o grau da comunicação entre todos. Assim, esta transversalização de papéis é olhada ou entendida pelos alunos como espaço de confiança e cuidado, representado nos relatos do grupo focal, a seguir:

A gente pegou uma segurança com os círculos, a gente achava que na escola tinha dois grupos os dos professores e da direção contra o grupo dos alunos. A gente tem que aprender a lidar com as coisas lá fora ninguém vai mediar as coisas, muitas pessoas difíceis vão parecer. A gente via a direção como rival, nossa inimiga, depois dos círculos a gente pegou uma segurança de contar, para contar o que acontece, pois, a gente sabe que vocês vão ajudar o professor não pode tudo assim como nós não podemos (AL1; AL2, 2020).

As percepções dos profissionais, como a do PROF4, demonstram que os círculos proporcionam pensar nos fatos ocorridos com manejos diferentes dos praticados no cotidiano escolar: “diferente da sala de aula com um certo nivelamento, todo mundo consegue se olhar, analisar, todo mundo tem direito a fala, diferente da sala de aula onde existe uma certa hierarquia, o discurso tem um domínio do professor” (PROF4, 2020).

Na descrição de PROF5, os círculos também oferecem um repensar: “O dia-

a-dia escolar, pois ele traz aos envolvidos, a oportunidade de falar e de serem ouvidos, de forma justa e imparcial” (PROF5, 2020). Este último relaciona a lógica restaurativa à produção de novas abordagens de vínculos, pois quando a proposta se efetiva, transforma a escola em um local de segurança emocional e convivência.

Outro aspecto importante percebida na pesquisa é que os profissionais relatam certas dificuldades dos envolvidos para uma resolução de problemas; especialmente em relação à adaptação, pois a técnica sofre atravessamentos de uma lógica hierárquica, historicamente constituída, porém nas entrevistas demonstram aceitação aos procedimentos. Como exemplo desta concepção, a profissional descreve: “Mas os alunos parecem estar mais dispostos a conversar e resolver, muitas vezes o lado dos profissionais é mais difícil” (PROF4, 2020).

Outra profissional que acompanhou os círculos também deixa clara sua visão: “Todos são colocados no mesmo nível, em alguns momentos os professores que não conhecem a prática ficam com receio” (PROF6, 2020).

Dias (2019), em estudos sobre a gestão escolar, demonstra as dificuldades de rompimento da hierarquia e do olhar às práticas punitivas, fato que ocorre mesmo para os mediadores ou gestores que idealizam as práticas de restauração, pois, embora possuam posturas democráticas as experiências individuais e coletivas, remetem à escola tradicional, na qual a posição hierárquica é demarcada e reafirmada. Como estes mecanismos de negação, destaca-se a falta de envolvimento da equipe em algumas atividades e busca de punições quando os procedimentos restaurativos não possuem uma eficácia imediata.

Nessa perspectiva, é possível perceber que o poder perpassa a sociedade e produz efeitos que estruturam práticas, segundo interesses múltiplos, constituindo uma teia de relações que faz o poder circular no emaranhado complexo de tensões, nas quais os sujeitos exercem relações e são atingidos por estas forças.

Tal apreensão, interliga-se às expressões dos alunos sobre as experiências dos círculos restaurativos, evidentes nas exposições de cinco entre os participantes, que referenciam o poder como um fator de dificuldade para conceber a circulação da palavra “de forma igualitária”, de resolver os problemas de forma menos vertical.

Fato que foi considerado com uma certa apreensão, em que o empoderamento traz consigo responsabilidades compartilhadas, as tomadas de

decisão colocam todos os envolvidos a assumir as responsabilidades dos acordos, entendimento representado na fala de AL4:

[...] foi meio estranho pois achei que a diretora iria achar uma solução, porém ficou para o grupo, foi muito complicado. No primeiro círculo não resolveu, porém tivemos conversas com a diretora e a professora também, depois fizemos um círculo que ajudou a resolver (AL4, 2020).

Sendo assim, o encontro dialogal em círculos permite ir além da ideia da palavra no formato de tribunais, do qual, o exercício da palavra é organizado ante alguns que falam, e outros que escutam, os profissionais entrevistados percebem a importância dessa forma de configuração para a atividade, conforme descrito pelo PROF3: “Como é conduzido, é uma forma bastante interessante, que faz as pessoas se envolverem, as pessoas se entendem, acolhem os problemas, as coisas dos outros” (PROF3, 2020), e complementado por PROF4: “A oportunidade de falar com o objeto da palavra faz assim serem ouvidos, de forma justa e imparcial’ outros” (PROF4, 2020).

Em contraponto dessa visão elencada pelos profissionais entrevistados no grupo focal, o relato de AL1 demonstra que existem dificuldades em algumas atividades circulares, especialmente relacionada a como este profissional é questionado sobre seu trabalho ou conduta, demonstrando uma dificuldade de romper a hierarquia tradicional, além de questionar uma certa lógica de detentor do saber, de quem tem “*status*” de ensinar e aprender, expostas na fala: “O círculo foi tenso, evitou brigas durante a atividade. Evita de bater boca. A gente quando fez respeitou as regras, para professora não queria respeitar. Eu saí desacreditada do círculo parecia que a professora ficou mais agressiva” (AL1, 2020).

Nesse sentido, percebe-se que quando as práticas remetem à resolução de conflitos, sobretudo, envolvendo questões tradicionais como autoridade, hierarquia, avaliação metodológica, apesar de estes profissionais demonstrarem reconhecer os efeitos positivos da prática restaurativa, ainda se questionam acerca do rompimento das hierarquias. Essas dificuldades em romper hierarquias, aparecem no relato a seguir:

No círculo cada indivíduo tinha sua vez de falar, expor suas ideias de forma organizada e respeitosa. Quando fiz o círculo as três vezes que fiz foi diferente, pois nas primeiras era para resolver problemas com os colegas, fato que foi mais fácil, pois parece que os alunos começam a se respeitar, já

o círculo com a professora foi muito mais difícil, a qual parecia que tinha como objetivo de reafirmar suas acusações, fato que não saiu do controle, em função de como a diretora que mediou a atividade. Só foi solucionado o conflito depois de conversas da diretora com a professora e com a gente. Esse método na minha opinião teria grande eficácia desde que os componentes estivessem no mesmo propósito na atividade, para pôr fim a situação (AL3, 2020).

Tais apreensões sobre as dificuldades de romper as lógicas de poder dos profissionais para os alunos também são externadas por AL3: “Os alunos começam a se respeitar, já o círculo com a professora foi muito mais difícil, a qual parecia ter como objetivo de reafirmar suas acusações, fato que não saiu do controle, em função de como a diretora que mediou a atividade” (AL3, 2020) e AL1: “ No círculo deu para ver a revolta da professora, foi assustador” (AL1, 2020).

Essas concepções, antes descritas sob uma certa estranheza em conceber as decisões de forma circular pelos professores, passam a servir como parâmetros diferentes dos tradicionais, os quais norteiam as relações e aparecem nos relatos dos alunos, demonstrando que interferem nas relações. Assim, estes conflitos revelam dificuldades de desmitificar certos padrões de uma escola tradicional, muito ligada à hierarquia, construída na história institucional da educação sobre parâmetros de formação, gestão e representações sobre autoridade.

A escolarização, sob essa lógica, é vista como campo fundamental para romper paradigmas tradicionais, pois além da formação acadêmica, possibilita aos envolvidos ensinar os valores fundamentais, respeito aos direitos humanos, coletivismo, personalidade, aptidões, participação ativa, atividades de pertencimento, respeito de posições diferentes de si, sistemas de cooperação de valores, tal proposta foi orientada pela ONU na convenção de Riad<sup>31</sup>.

A própria configuração escolar reflete muito essa forma de organização, em que uns falam e outros escutam, organização onde a violência pode ser uma estratégia que marca relações de poder, materializando-se em papéis marcados de autoridade nos estabelecimentos escolares. Essa transição de papéis fomenta pensar na importância em romper momentos sobrecarregados de conteúdos rotineiros e questões burocráticas da educação, em prol de discutir as relações entre os membros, em uma configuração muito diferente da praticada tradicionalmente,

---

<sup>31</sup> ONU: Princípios das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil – Diretrizes de Riad. Resolução 45/112 das Nações Unidas de 14 de dezembro de 1990”. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex45.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex45.htm). Acesso em: 19 de junho de 2020.

conforme evidenciado no discurso do PROF1: “diferente da sala de aula onde existe uma certa hierarquia, o discurso tem um domínio do professor” (PROF1, 2020).

As informações são adjacentes e propõem técnicas que busquem responder ao dinamismo e diversidade presentes na escolarização, possibilitando, assim, romper com violências ligadas a disputas de poder, com suportes em autoridade, cuja construção é a obediência uns sobre outros (ARENDETT, 2009). Este romper paradigmas injustos, configura-se nas instituições “[...] por meio de suas regras, normas de funcionamento e relações burocráticas e políticas, reproduzindo as estruturas sociais injustas” (MINAYO, 2010, p. 33).

Outra característica abordada pelos alunos está ligada às suas dificuldades em gerir os problemas/demandas nas premissas da JR, seus relatos podem estar ligados aos aprendizados escolares e à própria forma de educação familiar, que se estruturaram sobre alicerces de um terceiro, ou seja, um adulto sempre vai intervir ou decidir em momentos conflituosos. Percebe-se, assim, que a submissão é algo muito valorizado em alguns contextos, o relato: “foi meio estranho, pois achei que a diretora iria achar uma solução” (LA4, 2020), retoma muito essa posição de alguém decidir para o jovem, desconsiderando muitas vezes sua opinião sobre o assunto.

A JR trabalha no sentido contrário a essa alienação exposta nos discursos dos participantes, pois o dar voz e poder decisório coletivo trazem consigo uma responsabilização dos envolvidos. Nesse contexto, Pranis (2010) relata sobre um modelo de gerir os conflitos muito antigos, inspirado na tradição dos índios americanos, onde os círculos se organizam com um instrumento para modular e garantir a fala e escuta de todos que estavam junto à fogueira. Essa oportunidade de igualdade de direitos aos membros do grupo é uma metodologia sistematizada nos Círculos de Construção de Paz, sendo testados em diferentes países e instituições da sociedade civil.

Da mesma forma, os círculos possibilitam o compartilhar de suas histórias de vida, permitindo aos participantes do encontro condições para poderem falar e serem ouvidos. Essa voz vai além da caracterização e materialidade do fato, já que levam o vivenciar e entender os fatos que desencadearam cada ação e suas respectivas consequências, oportunizando à reflexão sobre os fatores comunitários que levaram a ocorrer o episódio.

Nota-se que a participação de círculos leva à compreensão da construção de regras e valores para o grupo social inserido. Essas atividades, ligadas a uma pedagogia multicultural, direcionam o trabalho escolar para uma educação de criação e produtividade; por conseguinte, cada reflexão sobre o que aconteceu restaura relações com possibilidade de reparar danos e prevenir ações semelhantes para a aprendizagem (NUNES, 2018).

De acordo com Pranis (2010, p. 11), os círculos desenvolvem habilidades concomitantes ao trabalho do facilitador, para desenvolver em todos “a paciência, humildade, escuta atenta e profunda, aceitação de que todos merecem respeito, disposição para lidar com a incerteza e habilidade para compartilhar responsabilidade”. Em estratégia de ruptura, o encontro de círculo propõe possibilidade de produção de um momento para construir relações em seu próprio formato circular, a utilização do objeto da palavra, circulação das opiniões, despendo-se de autoridade; fatores estes que permitem construções de sentidos e possíveis soluções em conjunto.

Corroborando com os relatos supracitados, Arendt (2009) destaca que a construção da justiça está interligada ao rompimento das vozes dominantes e com a circulação mais igualitária da palavra, a qual empodera e constrói relações que produzem justiça.

É interessante atentar-se para o fato que, as pessoas em uma determinada situação estão em patamares divergentes, devido a existirem perspectivas divergentes, que costumeiramente geram o conflito. Essa premissa leva a considerar o agressor e o agredido, em lugares próprios, dos quais podem ser quem ofendeu e ofendido, provocou o dano e sofreu, assim por diante, configurando duas partes em patamares diferentes e divergentes.

Partindo disso, o trabalho com a JR, em primeiro momento, não se propõe em colocar todos no mesmo patamar, em um mesmo nível, mas sim formar vínculos, não buscando necessariamente o “perdão” do ofensor ou absolvê-lo de uma falta, pois muitos casos são difíceis. Contudo, produz-se um espaço de diálogo para entender o ato, criando os primeiros vínculos, para que o fato discutido produza movimentos nas vidas dos envolvidos, possibilitando a prevenção, por exemplo.

O trabalho da JR, com enfoque na responsabilização, não necessariamente é



colocar ofensor como responsável, e a vítima como corresponsável, mas trabalhar com a conscientização de todos, entender as falhas, não somente das pessoas envolvidas, como também da comunidade, instituições, poder público, entre outros, os quais de forma indireta influenciaram sobre aquele episódio. Tal visão não localiza no indivíduo ou situação o problema que é mais amplo, porém abre a perspectiva em pactuar com pessoas ou instituição, no objetivo de colaborar para que os processos de violência não ocorram novamente, e se ocorram, que sejam fatos pontuais ou exceções.

Nesse sentido, a educação deve assumir, além de outras perspectivas acadêmicas, o processo como possibilidade de ampliar talentos e potencialidades criativas. Para este objetivo abrangente é necessário desenvolver competências. Como já mencionado, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI indica algumas dimensões para estruturarem os pilares da educação em todo o mundo, dividindo-se em: “aprender a conhecer”, que seriam as habilidades cognitivas necessárias para o desenvolvimento intelectual; “aprender a fazer”, consideradas aprendizagens relacionadas a atividades produtivas, ligadas ao mundo do trabalho, e a gestão social/ meio ambiente dos recursos disponíveis.

É possível compreender que as organizações percebem que existem formas de se configurar para, discretamente, dominar não somente os corpos, mas sim, tempo e espaço. A instituição escolar, desde o século XVII, evidencia essas práticas na sua organização, dos quais as filas, séries, vigilâncias, recompensas, cercamento espacial, entre outros mecanismos vão mascarando a violência, e gradativamente passa de física para simbólica.

Dessa forma, controla-se o tempo, espaço, comportamentos e gestos do educando, com uma complexidade que retoma códigos e esquemas, provenientes do exército, da fábrica e das instituições religiosas. Por isso, a transversalização de papéis e os círculos de formação são importantes, pois configuram espaços que demonstram segurança aos profissionais, levando-os à aceitação; os círculos de formação, tornam-se inclusive, um momento de acolhimento, especialmente a suas demandas pessoais.

Destacam-se também os pensamentos e a dificuldade dos profissionais da educação em gerir o conflito sem algumas tradicionais sanções como o registro Ata, convocações para as famílias tratarem questões sobre o “mau comportamento” de

seus filhos, suspensões, boletins de ocorrência, processos administrativos e judiciais. Cabe ressaltar que estes elementos estariam mais vinculados a um sistema retributivo, que opera sobre recompensas e punições, muito bem fortalecido, reproduzindo práticas que remetem a violência inicial que gerou o conflito “Um tipo negativo de reparação na qual o mal cometido é comparado ao mal sofrido, com pouca ou nenhuma consequência para o sistema de valor da sociedade” (SCURO NETO, 1999, p. 39).

É fundamental perceber que há um movimento de aceitação das práticas pelos profissionais, destacados nos seguintes excertos:

Acho que os círculos ajudaram a resolver os conflitos de forma mais tranquila na escola do campo, porque antes a gente fazia Ata, levava para direção, tinha que tomar outras medidas que causavam ainda mais conflito. Hoje eu vejo que eles amadureceram, na conversa, no comprometimento [...]. Eu conheci o procedimento quando iniciei meu trabalho, a equipe me descreveu a forma como funciona e o objetivo dessa técnica, como uma alternativa de mediar e resolver conflitos. Teoricamente me pareceu uma excelente maneira de abordar e trabalhar com as situações conflituosas envolvendo não somente alunos, mas também os profissionais da escola (PRO3, 2020).

Ressalta-se, portanto, que o fato de o profissional aceitar participar de abordagens restaurativas, já demonstra uma ruptura com o sistema tradicional de gerir os conflitos. Este movimento de pensar restaurativo é uma construção cultural, o qual pode tornar-se parâmetro de como aquele profissional observa as relações e as desordens, uma lógica que progressivamente se torna prática, com reflexão constante e movimentos de construção.

### **3.3.5 Escolas Restaurativas**

Nesta subcategoria temos alguns relatos, especialmente dos alunos, em que eles expõem suas experiências sobre estudar em uma escola de premissas da JR, denominadas também por alguns autores, como “escolas restaurativas”, isto é, utilizam esta perspectiva teórica no manejo das relações, sendo processos de violência ou não.

Pensar a escola pública quanto a suas problemáticas referentes ao conflito/violência, remete a uma construção social e acadêmica relacionada com a

violência e suas consequências sobre o ensino, trabalho e convivência. Porém, não se pode negar que as escolas públicas são um importante ambiente de convivência e interação com as diferenças, a escola pública resguarda as possibilidades da diversidade, mesmo tendo algumas práticas excludentes cristalizadas, o cerne educacional público deve atender a todos, independentemente de condição social, sexo, religião ou etnia.

Assim, um pensar restaurativo para as escolas restaurativas é relevante, especialmente em um contexto de vários questionamentos e incertezas, dentre as quais, militarizam-se as escolas em um cenário que se discute a desmilitarização da própria polícia, com uma inversão de movimentos.

Essa perspectiva de conceber o estabelecimento de ensino pesquisado como escola restaurativa, é de grande relevância neste contexto de militarização das escolas paranaenses, cuja lógica é de combate à violência de forma a evitar que conflitos ocorram.

Nesta pesquisa, evidencia-se a visão positiva dos alunos e educadores das escolas restaurativas, cujo pressuposto diverge das escolas militares, pois nas escolas restaurativas não se nega o conflito, mas sim, faz-se o seu reconhecimento e manejo para que não formar processo de violência.

Os participantes-profissionais que abordaram o tema, foram os educadores com maior tempo de carreira no colégio, sendo os dois com experiência em gestão e relatam as mudanças que perceberam a partir da mediação de conflitos com a JR. Os demais professores entrevistados focaram seus relatos na experiência de formação.

Para os alunos há mudanças significativas no manejo de conflito/violência e na própria visão que concebem sobre estudar neste colégio, sobre si mesmos e no olhar da comunidade, uma fala representativa sobre esta exposição é descrita por AL1: “Antigamente se tinha muito preconceito aqui nos que estudam à noite, o povo comentava que muitos diretores deixavam fazer bagunça” (AL1, 2020).

Outra expressão que traz a mesma concepção:

Hoje em dia a escola é menos conflituosa, quando falavam dos alunos da noite, falavam que os alunos eram agressivos e bagunceiros, tinham muito ferver. Hoje não pode se bater reguada nos alunos, do problema violência física de professor com aluno, de aluno com seu colega gente tem que

aprender a lidar com as coisas lá fora ninguém vai mediar as coisas, muitas pessoas difíceis vão aparecer (AL3, 2020).

A proposta de conviver, sobretudo, em uma conexão pautada na concepção restaurativa, com alto grau de transformação e êxito, ajuda a pensar as relações sobre outras lógicas, no próprio olhar sobre si mesmo. Dessa forma, os programas de convivência escolar podem ser caminhos curtos para prevenção da violência, haja visto que as ações ultrapassam as paredes escolares e abrangem a sociedade e as pessoas, as quais passam a aderir novas lógicas de olhar o problema, consideradas mais cooperativas.

Segundo os alunos-participantes, estudar nessa escola com fundamentos restaurativos faz pensar que os relacionamentos são importantes, compreendendo que os desafios e divergências são produtos destas relações. Nesse contexto, uma fala que representa este externo está na descrição de AL3, o qual relata que: “Os círculos ajudaram a entender que por mais que seja difícil de conviver, me senti mais segura de entender que o professor não é tão superior, que ele tem também suas dificuldades” (AL3, 2020). Essa visão demonstra que um professor restaurativo pode conectar as pessoas Hopkins (2011).

Estudos, como de Santos (2011), Gomide (2014) e Dias (2019), relatam manejos para a violência a partir de técnicas como os Círculos Restaurativos com eficácia especialmente para reconfiguração interpessoal, considerando um olhar participativo nos processos de decisão, na constante busca para que o conflito não se transforme em violência.

Os círculos revelam possibilidades de movimentos nas formas tradicionais de resolução de conflitos, em que todos tomam a responsabilidade e ação sobre o ocorrido. Esse fato, inicialmente pode ser concebido com um pouco de estranheza, mas com o tempo a prática passa a ser uma ferramenta para entender o processo de aprendizagem restaurativa em situação conflituosa ou de violência. Isso se expressa na concepção de AL1: “O círculo foi uma surpresa, pois a gente achava que você iria chamar e pedir para esquecer a história, para resolver. Mais o círculo ficou esta responsabilidade para gente, não foi fácil” (AL1, 2020).

Em igual compreensão é evidenciado pelos participantes que o próprio objeto da palavra, de circular o poder, materializado pelo bastão ou objeto da fala, é um exemplo de mecanismos que podem desencadear a sensação desta tão esperada

responsabilização, em que cada um tem sua vez de voz, mas também devem assumir sua responsabilidade, como discorre AL1:

Bom, e então eu fiquei sabendo que quatro alunos falaram coisas indevidas sobre mim, chegando ao meu conhecimento áudios, como chama, *print* de conversas do “Twitter”, falei na sala sobre isso, sobre o que não poderia ter ocorrido, falei muitas coisas, enfim... como a situação não se resolveu, vocês chamaram para fazer o círculo, esse aconselhamento mais profundo [...] O círculo é interessante porque é uma forma organizada, possui o instrumento da fala, que organiza, a gente senta de forma igual, diferente da sala de aula com um certo nivelamento, todo mundo consegue se olhar, analisar, todo mundo tem direito a fala, diferente da sala de aula onde existe uma certa hierarquia, o discurso tem um domínio do professor [...]; isso faz com que saia no momento de ira, da raiva, faz com que você saia do confronto, que mesmo sendo uma experiência ruim e difícil, você busca coisas boas daquelas pessoas, não é e não vê só coisas ruins (AL1, 2020).

Fante (2005), em seus estudos, destaca que inúmeras pesquisas da ONU indicam a necessidade de aprender ou treinar a solidariedade e tolerância, consideradas suportes de experiências que estimulam a cooperação e compromisso, configurando-se também para garantir uma “educação para paz”, fato este que se deve repercutir no cotidiano.

Sobre os efeitos dos círculos de restauração, espera-se que o próprio ambiente escolar se transforme em um local de segurança emocional, com outra lógica de resolução de problemas, voltada a propostas de convivências que cuidam da saúde dos profissionais e dos alunos. Consonante a essa forma de pensar, ressalta-se a importância de saber falar e ouvir, sobre isso AL1 expõe seu posicionamento: “Diálogo soluciona 90 dos casos, conversa tem que existir sempre você tem que estar disposta para resolver, isso tem a ver com jeito da pessoa, cada um tem uma forma alguns são mais duros e outros são mais tranquilos” (AL1, 2020).

Assim, compreende-se que os círculos possibilitam o compartilhar de suas histórias de vida, permitindo aos participantes do encontro ter voz à vítima, esta voz vai além da caracterização e materialidade do fato, também podem vivenciar e entender suas consequências, para refletir sobre os fatores comunitários que desencadearam o episódio (PRANIS, 2010).

Tais exposições sobre o ambiente escolar enfocam as percepções do que é permitido, da visão social e do próprio ambiente escolar, compondo a lógica sistemática de agir e se comportar, conforme determinações comunitárias. Narra-se

a dinâmica de um espaço que podem ser positivas ou negativas, preexistindo ideias próprias de estar ou participar deste espaço, constituindo-se em um olhar cultural que define os preconceitos deste ambiente.

Concomitante a essa ideia, Hopkins (2011) expõe que escolas voltadas a relacionamentos saudáveis, respeito, pertencimento, conseguem desenvolver padrões fundamentais de aprender e de ensinar. A autora evidencia que o medo e estresse interferem na forma de aprender. Em contrapartida, em escolas em que há pessoas com conexões psicossociais e ajuda motivacional, há também facilidade no processo de aprendizagem.

Nesse caso, constata-se que JR estimula o desenvolvimento de habilidades sociais, suas metodologias, como os círculos restaurativos, podem ser elaboradas em situações de violência ou não. A partir dos círculos desenvolvem-se parâmetros colaborativos, formando um novo paradigma de sociabilidade, um convite à reflexão de ensinar com mais afeto, para além da instituição escolar, sobretudo para refletir em habilidades possíveis de serem utilizadas nos mais variados contextos, como descreve AL1: “A gente tem que aprender a lidar com as coisas lá fora ninguém vai mediar as coisas, muitas pessoas difíceis vão aparecer” (AL1, 2020).

A fala supracitada também faz refletir que a escolarização é vista como campo fundamental para romper paradigmas tradicionais, os quais perpassam a formação acadêmica, já que ensinam os valores fundamentais, referentes ao respeito, aos direitos humanos, coletivismo, personalidade, aptidões, participação ativa, atividades de pertencimento, respeito a posições diferentes de si e sistemas de cooperação de valores (BRASIL, 2009).

Ainda, cabe ressaltar pensar neste modelo de escola restaurativa, para entender como essa lógica opera sobre as pessoas e comunidades, com forte pressuposto dos coletivos participarem das decisões, em que a democracia e autonomia são as bases da convivência, características em contramão de escolas militares, das quais se busca a homogeneização de comportamentos, nas quais as decisões quanto ao manejo dos conflitos/violência se dão a partir de normas já impostas nos regimentos e executadas pelo “diretor disciplinar”.

Vale contextualizar algumas características das escolas cívico-militares, para compreender sua implementação no Estado, já que elas foram constituídas a partir

de alguns decretos, dentre eles Decreto Federal n.º 10.004 de 5 de setembro de 2019 que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares<sup>32</sup>, pela Lei Estadual 20.338, que institui o Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná para instituições de ensino da Rede Estadual de Educação Básica, que passa a ter partir de 2020, 199 escolas, cuja gestão é compartilhada entre gestores civis e militares (PARANÁ, 2020).

Neste modelo educativo, um civil cuida da parte pedagógica e um militar trata de questões como disciplina e hierarquia. Em análise sobre a militarização das escolas no Brasil, estudos, como de Alves e Toschi (2019), Benevides e Soares (2017), Mendonça (2019) demonstram um modelo educacional que preconiza a disciplina e homogeneização de comportamentos, imposição de regras, buscando resultados sem ter um projeto político pedagógico que considere a população atendida e metodologias de aprendizado.

Assim, as características dessas escolas aproximam a lógica militar da lógica retributiva, nas quais se observa a interferência policial, atribuindo “penas” como advertência, sob o argumento de que uma gestão rígida colocaria as escolas nos ‘trilhos’, esses argumentos são respaldados por índices de aprendizagens satisfatórios, que não consideram a forma de seleção e exclusão dos alunos nas escolas militares tradicionais.

Em reportagens, encontram-se relatos de familiares de estudantes sobre possíveis condutas imoderadas de militares nas escolas, expondo abusos por parte desses agentes, como utilização de termos pejorativos para tratar os estudantes como “marginais”, “pebas”, “vagabundos” (MENDONÇA, 2019, p. 603).

Nesse caso, é necessário refletir sobre a importância de uma gestão baseada nos princípios da JR. Ainda, é interessante explicitar sobre as possíveis relações da JR e da Rede, envolvendo os processos de aprendizado, a diminuição da evasão e a repetência, em escolas públicas sem seleções, ou seja, que atendem todos os públicos sem ocorrer algum processo para o aluno efetuar sua matrícula.

O Colégio Estadual do Campo de Faxinal dos Marmeleiros, por exemplo, passou de um IDEB 5,0, em 2013, para 6,0, em 2020 (INEP, 2020)<sup>33</sup>. Cabe

---

<sup>32</sup> BRASIL. **Decreto n.º 10.004 de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília: Diário Oficial da União. 2019.

<sup>33</sup> INEP: Instituto Anísio Teixeira. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 08 de junho de 2020.

considerar que estes números são baseados no desempenho acadêmico dos alunos na Prova Brasil, que avalia os conhecimentos dos alunos no final do ensino fundamental e médio; para se chegar aos índices, também é considerado o fluxo escolar, ou seja, taxa de aprovação e evasão. Nesse contexto, esta pesquisa abre evidências para outros estudos, relacionando entrecruzamentos de aprendizado, JR e manejo de violência.

Assim, estes índices podem estar ligados também a categoria seguinte, onde são elencadas, com base no do grupo focal, em específico os relatos dos alunos acerca da concepção sobre violência no contexto de comunidade, ou seja, do seu cotidiano, evidenciando como concebem os processos de violência e fatos marcantes que já ocorreram com pessoas de seu “conhecimento”.

### **3.3.6 Percepção de como é ser jovem faxinalense**

Esta subcategoria se estrutura a partir da concepção de como é ser jovem de área rural no contexto Faxinal, evocando a ligação do entendimento e a visão que estes jovens de comunidades tradicionais têm em relação aos seus modos de vida e violência. Nessa perspectiva, constrói-se certa perceptibilidade a um público ainda pouco estudado, possibilitando serem reconhecidos mais importantes que se autoconheçam.

Essas percepções ligam-se ao ponto de vista desses alunos, do que é ser jovem de contexto Faxinal. Assim, obtivemos algumas nuances sobre as relações históricas e identitárias da organização social camponesa tradicional Faxinal, considerando a percepção desses jovens, de suas relações formais e informais, as quais fundamentam o contrato de vida faxinalense.

Constata-se que os relatos desta pesquisa constituem muitos significados, os quais produzem a reafirmação do pertencimento de ser jovem do Faxinal. Cabe ressaltar, que mesmo os jovens não conhecendo teoricamente a definição do sistema do que é o Faxinal, conhecem esta denominação Faxinal, sabem que muitas pessoas e universidades estudam, reconhecem até o recebimento do ICMS Ecológico, porém muitos não se identificam com esta denominação, descrevendo-se como “moradores do interior”. Mesmo assim, é possível perceber que carregam



singularidades, as quais reconhecem ser específicas, contemplando uma bagagem cultural que perpassam denominações.

Os relatos dos alunos direcionam para interpretar a sua realidade como jovem que tem suas características ligadas ao sistema Faxinal, as expressões trazem consigo apreciações ambivalentes, sobre o pensar a sua vida e reaparece nas relações entre cidade e campo, na busca de reconhecimento cultural e demandas na busca de sustento econômico, fato demonstrado no relato de AL4: “Respeito é muito diferente da cidade, coisa de criação mesmo” (AL4, 2020).

Eu vejo que a gente tem coisas muito parecidas com o povo da cidade, tipo a gente gosta de balada, internet, namora como todo mundo, mais tem muita coisa do costume, que a gente aprende com os pais, de respeitar, eu no meu caso me importo com que os outros falam, também me preocupo com os vizinhos, vejo até hoje isso, o pessoal se ajuda, convidam para trocar dia, às vezes os vizinhos dão um para o outro, fruta, verdura, até um bolo (AL1, 2000).

Assim, os relatos configuram as conflitualidades antes expostas, em que alguns ressaltam os aspectos herdados, com influência na religião e laços de vizinhança. Enquanto outros já apresentam uma relação com a cidade, muito pressionados por falta de alternativas para permanecer na área rural.

Assim, é imprescindível pensar nestas populações como sujeitos de direito, pois estes “povos têm enfrentado na luta pelo cumprimento de seus direitos, das múltiplas práticas de preconceito e desconhecimento acerca de suas tradições, dos impactos destrutivos do agronegócio” (SIMÕES; MONTENEGRO, 2016, p. 56). Portanto, no contexto faxinalense emergem diversas reflexões que precisam de intervenções governamentais, sociais, etc. já que podem proporcionar as mais variadas formas de conflitos/violências na vida social e desencadeiam disputas que reverberam no ambiente escolar.

Nas entrevistas com os professores e grupo focal com os alunos, é forte a relação cultural que influenciam nas formas de perceber o mundo, manejar situações de conflito/ violência. Haesbarert (2007) conduz a pensar na construção de identidades com aspectos tradicionais, memórias e com percepções imaginárias, conectado a isso, também se tem uma exposição que representa este conhecimento, AL6 relata que: “Crescer no Faxinal também é uma missão difícil, tem o trabalho o tradicionalismo do pessoal, a gente é colocado a enfrentar né muitas

coisas, mais isso né pessoal, faz a gente ter coragem, que da coragem para enfrentar tudo, até a cidade” (AL6, 2020).

Esse reconhecimento identitário reaparece nos discursos constantemente, AL1 quando fala sobre si, esclarece que: “A gente gosta de balada, *internet*, namora como todo mundo, mais tem muita coisa do costume, que a gente aprende com os pais, de respeitar, eu no meu caso me importo com que os outros falam” (AL1, 2020). O “importar” com que falam, retoma um processo que Haesbarert (2007) denomina como “re-enraizamento” ou “re-significação”, visto que reforça os laços de convivência, intercruzando com reinvenção de laços culturais e econômicos. Nesse aspecto, destaca-se um movimento de afirmação política de reconhecimento, relacionadas a um legado material que conduz a lutas pela manutenção do sistema, além de ter arcabouços ligados a um passado mítico, tentando reinventar experiências de vida cultural coletiva.

Essa identificação é igualmente descrita pelos professores, quanto às particularidades de criação de vínculos entre os alunos faxinalenses, tal visão é explicitada no discurso de PROF2: “Por ser o colégio pertencente a um Faxinal, em uma região de cultura bem específica, os casos de violência que presenciei nessa escola foram bastante simples, a gente percebe o cuidado de um com o outro, os alunos chamam de conhecimento” (PROF2, 2020).

Essa particularidade se relaciona com “conhecimento”, expressão utilizada de forma corriqueira em comunidades faxinalenses, que remete à ideia de pertença, de estar inserido neste grupo que possui esta identidade comunitária, do qual, participar da igreja, organizar as festas, fazer parte das atividades comunitárias como: limpeza das laterais das estradas, do cemitério na entrada da quaresma, os mutirão ou puxirão, estar nos bailes, participar dos jogos amistosos de futebol entre comunidades vizinhas, etc. são elementos da vida destes jovens que conectam o novo às tradições.

Há, nos relatos dos alunos, constantes reelaborações de práticas anteriores ou tradicionais, representada na fala: “O pessoal se ajuda, convidam para trocar dia” (PROF2, 2020), relato que remete ao “puxirão”, considerada uma prática em que o dono da roça ou erval, nas comunidades faxinalenses, convidava os vizinhos e a comunidade para ajudar na colheita de um determinado produto agrícola ou erva-mate. O dono da plantação, em troca da ajuda recebida, oferecia comidas e bebidas,

resultando muitas vezes em uma confraternização coletiva e baile. Geralmente, essas confraternizações eram realizadas em um paiol, com animação dos gaiteiros, sanfoneiros, violeiros da própria comunidade.

Conforme Nerone (2000), Sarh (2005) e Masa (2012) essa prática é muito importante, pois remete à solidariedade grupal, relacionada a atividades comunitárias de plantio, “puxirões”, consideradas práticas de trabalho, em que os vizinhos juntos, faziam a colheita. A atividade era ligada à confraternização ao fim do trabalho e vista como um fator histórico de ligação social e econômica, prática reinventada. Estas concepções de reelaboração se fazem presente no discurso de AL1: “Também me preocupo com os vizinhos, vejo até hoje isso, o pessoal se ajuda, convidam para trocar dia, às vezes os vizinhos dão um para o outro, fruta, verdura, até um bolo” (AL1, 2020).

De acordo com Ferreira (2014) a ligação cultural identitária dos povos em terras de Faxinais, a realização do puxirão, define-se como uma atividade comunitária da qual a vizinhança se reúne para trabalhar em prol de um morador que precisa, esta atividade que ocorre com pouca frequência nestes moldes específicos, recombina-se com as outras características.

Igualmente, vale destacar que existem os processos e tensões relacionados aos Faxinais e que influenciam no ambiente escolar com rivalidades que provocam conflito/violência e contribuem nas disparidades econômicas e ambivalências identitárias que perpassam a vida, revisitando a necessidade de reconhecimento dos sujeitos faxinalenses. Essas tensões remetem a uma certa aversão a instituições públicas ou de pesquisa. Os relatos que evidenciam tal situação são representados por AL1: “Lucraram utilizando os faxinais, depois foram embora (AL1, 2020).

É importante refletir que há grupos distintos dentro dos faxinais, que apoiam movimentos em prol da manutenção do sistema, já outros que negam o sistema, denominados *os contra* os que não se reconhecem ou negam as características do sistema, considerando-o algo retrogrado ou que não funciona mais.

Pesquisas já relatam esta realidade de antagonismo nos Faxinais, Chang (1985) Nerone (2000) focam sobre a população jovem faxinalense que se vê num dualismo referente à manutenção e desagregação do sistema. Nessa mesma perspectiva, Simões e Montenegro (2016) também expõem sobre a pressão do

capital com o discurso de progresso focado nos interesses do agronegócio, desvalorização dos modos de vida, em que as políticas públicas não garantem a manutenção econômica e valorização social desses povos.

Ainda, é de relevância dizer que as dualidades entre a especificidade e unidade cultural são importantes para a esfera social, especialmente quando os alunos se observam como iguais e, ao mesmo tempo com propósitos singulares de outros jovens e de outros contextos, evidenciando que, por mais que existam estudos sobre a desagregação do sistema quanto organização territorial e econômica, a unidade cultural é laço forte que identifica estes estudantes, AL2: “Eu sou parecida com o pessoal da cidade, mais tem coisas aqui que é diferente. A gente tem as festas, vai à igreja, que talvez não seja mais costume de um jovem da cidade” (AL2, 2020).

Mediante o exposto, vale lembrar o artigo primeiro e segundo da Lei Estadual n.º 15.673, de 13 de novembro de 2007, que remete sobre a identidade faxinalense relacionada ao modo de viver e as atividades econômicas comuns das terras, envolvendo “práticas sociais tradicionais que visam à manutenção de sua reprodução física, social e cultural”. A ligação com o território, que se inicia como um movimento de luta pela terra, é uma das experiências peculiares da sul-americana, o próprio uso comum dos terrenos, movimentos estes que buscam manter a organização de terras comuns, em uma lógica, que converge com o capitalismo agroindustrial, movimento de luta e resistência, envolve o enfretamento de processos coloniais modernos que causam impactos econômicos, sociais e degradação ambiental.

Consoante a isso, o Decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007<sup>34</sup>, institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, que visa dar apoio e garantir “a inclusão produtiva com a promoção de tecnologias sustentáveis, respeitando o sistema de organização social dos povos e comunidades tradicionais, valorizando os recursos naturais locais, práticas, saberes e tecnologias tradicionais” além de “garantir aos povos e comunidades tradicionais seus territórios, e o acesso aos recursos naturais que tradicionalmente utilizam para sua reprodução física, cultural e econômica”.

---

<sup>34</sup> **Decreto 6.040 de 7 de fevereiro de 2007.** Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília-DF, 2007.

Essa ligação com o território é determinante e opera em modos de vida, sempre citado pelos alunos, fator que perpassa a questão econômica, envolvendo um capital cultural essencial que define a identidade destes povos tradicionais, essa constatação se dá nos relatos de AL6: “Aqui no interior a gente tem tempo de ir ao vizinho, catequese, festas, nosso tempo é do nosso controle, conforme a época, nosso trabalho tem relação com as épocas de plantar e colheita, a gente não é assalariado, regulamos mais nossa vida” (AL6, 2020).

Ainda, conforme Nerone (2000), quanto a essa forma de organização, as relações de compadrio intensificam os laços de vizinhança (que se inicia nos batismos em casa), por meio desses laços as pessoas se comprometem com contratos sociais que possibilitam uma série de relações de poder e vínculos entre as pessoas da comunidade. A própria troca de mercadorias e produtos entre vizinhos também remete ao cerne da organização social destas comunidades tradicionais que estimulam a preservação ambiental com a troca de produtos, especialmente sementes, valorizando assim, produtos naturais e saberes tradicionais, relacionados à saúde.

No município de Rebouças/PR, a Lei Municipal n.º 1401 de 2010<sup>35</sup> estabelece os direitos e reconhecimento das benzedeiros, costureiras, parteira, curadores quanto à sua importância para cultura e saúde pública do município, garantido em seu Artigo 3.º:

Entende-se pelo reconhecimento da coletividade usuária do serviço de saúde, a elaboração de Abaixo Assinado de Reconhecimento do Saber e Domínio nas práticas de Ofícios Tradicionais em Saúde Popular, entendido como uma declaração consciente dos usuários deste serviço de saúde popular aos referidos detentores de ofícios tradicionais que se caracterizam por reconhecido domínio de conhecimentos e práticas tradicionais, cuja finalidade é promover a saúde pública.

Haesbarert (2007) descreve que as relações formais e informais sustentam as

---

<sup>35</sup> REBOUÇAS. **Lei n.º 1401/2010, de 21 de março de 2015**. Dispõem sobre o processo de reconhecimento dos ofícios tradicionais de saúde popular em suas distintas modalidades: benzedeiros(a), costureiros (a) de rendiduras e machucaduras e regulamenta o livre acesso à coleta de plantas medicinais nativas no município de Rebouças. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/r/reboucas/lei-ordinaria/2010/140/1401/lei-ordinaria-n-1401-2010-dispoe-sobre-o-processo-de-reconhecimento-dos-oficios-tradicionais-de-saude-popular-em-suas-distintas-modalidades-benedeiros-a-curadores-costureiros-a-de-rendiduras-ou-machucaduras-e-regulamenta-o-livre-acesso-a-coleta-de-plantas-medicinais-nativas-no-municipio-de-reboucas-estado-do-parana-conforme-especifica>. Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

relações sociais e econômicas nas comunidades de contexto Faxinal e são permeados por laços territoriais que entrelaçam questões de sobrevivência com cultura, pensando nisso, AL6, destaca que: “Aqui no interior a gente tem tempo de ir ao vizinho, catequese, festas” (AL6, 2020). Outro relato parecido demonstra igual concepção: “Eu sou parecida com o pessoal da cidade, mas tem coisas aqui que é diferente. A gente tem as festas, vai à igreja, que talvez não seja mais costume de um jovem da cidade” (AL2, 2020).

Esse relato mostra, que mesmo diante das influências urbanas e pressões capitalistas, o jovem faxinalense, conforme Nerone (2000), reconhece esse espaço faxinalense, como “ilhas de conservação”, de resistência aos modos de vida tradicionais, sofrendo uma pressão cultural e social que remetem a homogeneização, em parâmetros culturais e econômicos.

A solidariedade grupal e as práticas do cotidiano ligadas à territorialidade fazem construir práticas de um sistema que ajuda ainda a definir a lógica de viver no Faxinal para os alunos, concepção esta, presente nos estudos de Haesbarert (2007), que relaciona as dimensões históricas e geográficas, mesclando aspectos como a paisagem, tradição na construção de simbologias e dimensionando à percepção de pertencimento a estas comunidades, quanto a isso AL6 expõe sua visão:

É crescer com muita alegria, com muita vida, proteção, eu com onze anos, por exemplo, aprendi a dirigir, isso faz a gente criar uma certa independência. Eu acho que tem uma grande diferença entre a gente e o pessoal da cidade é que a gente não se cria tão protegido, aqui a gente cai, tem contato com o trabalho, aprende a plantar e colher, isso faz parte da nossa vida, parece que o povo da cidade depois vai trabalhar, bem depois dos 18 anos [...] Crescer no Faxinal também é uma missão difícil, tem o trabalho que judia, o tradicionalismo do pessoal, a gente é julgado a enfrenta muitas coisas, mais isso no pessoal, faz a gente ter coragem, que da coragem pra enfrentar tudo, até a cidade. Mais o mais importante é nosso caráter, que faz base social para tudo, para o convívio social e sucesso financeiro (AL6, 2020).

Cabe, ainda, apropriar-se do conhecimento de Haesbaert, citado em Föetsch (2014), quando elabora uma pesquisa sobre as “identidades territoriais” em duas comunidades do Paraná e Santa Catarina, em que há uma série de tradições intercaladas e reinvenções, as quais produzem estes sentimentos de pertença para produção de identidades, com consciência socioespacial.

No Paraná, em específico, essa reinserção é considerada pela autora, fruto

de lutas políticas e de poder que se relacionam a movimentos de discussões e legislações próprias em prol da visibilidade e reconhecimento do Faxinal, fator que produz um movimento de “retradionalizar”, concomitante a pressões externas e a práticas comunitárias, especialmente ligadas ao uso da terra.

É fundamental compreender as relações econômicas e sociais que se articulam convergentes a relações políticas, especialmente referentes à desintegração do sistema proveniente dos que têm interesses quanto à dominação tecnológica. Nesse sentido, a vulnerabilidade social e suas expressões repercutem no ambiente escolar, visto que estes alunos estão em um contexto marcado por desigualdades sociais. Por outro viés, há também a assimilação cultural que se enriquece com a integração de técnicas, ideias, saberes, costumes, e outros fatores provenientes da diversidade.

Assim, os trabalhos de formação e valorização, inerente às práticas restaurativas, têm a premissa de buscar o empoderamento dos envolvidos no processo, visualizando suas ações para além dos muros escolares, na busca de suportes que deem voz e permitam a valorização dos sujeitos faxinalenses. Compreende-se que para a esfera social, tanto a unidade quanto a diversidade são fundamentais para uma relação harmônica entre indivíduo/sociedade, do particular para o todo, mesclando autonomias individuais e participações em comunidade (MORIN, 2000).

Completando o raciocínio proposto, vale frisar novamente que “a escola no campo constitui referência social, um espaço da comunidade, eixo central para a organização, a sociabilidade e o lazer” (SCHWENDLER, 2005, p. 38).

Assim, entender as relações de como os alunos se percebem como faxinalenses, suas expectativas e concepções, fazem parte das relações com os processos de conflito e violência que repercutem na escola, dando suporte para busca de trabalhos integrados à rede, que deem conta de uma complexidade histórica, econômica e social.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Refletir e operar sobre a cultura restaurativa para o ambiente escolar é um

desafio que transpõe o ideal de forma sistemática. Assim, implantar técnicas, como os círculos restaurativos em uma instituição educacional, apresenta uma ampla complexidade que envolve pensar/agir nas mais variadas situações e tomadas de decisão.

Nesse sentido, a JR que nasce do sistema judicial, passa a ser utilizada como ferramenta de trabalho em vários contextos, abrindo possibilidades de instrumento político pedagógico para a organização do ambiente escolar, especialmente por suas práticas inovadoras que concebem a violência/conflito como oportunidade de aprendizado.

Este estudo, dentre outros aspectos, apontou reflexões sobre as políticas públicas para os ambientes escolares, as quais estruturam programas de capacitações e organização escolar restaurativos, com foco em abordagens que estimulam a corresponsabilidade/pacificidade no meio educacional, de modo a melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Dentre os resultados obtidos, as analogias à violência, elencadas nas falas dos profissionais e alunos, evidenciam relações entre os suportes identitários da escola e princípios intrínsecos dos sistemas faxinalenses, fato esse ligado à prática da JR, a qual apresenta elementos relacionados à responsabilidade, coparticipação e fomento aos vínculos/ relacionamentos com um determinado local e pessoas.

Nas relações do processo de conflito e violência ficaram evidentes a influência das formas de ruralidades que se apresentam no sistema Faxinal, destacando-se o sistema de valores, de pertença e as relações territoriais que perpassam a organização física do criador comunitário, considerando também lógicas culturais que permeiam as relações. Dessa maneira, os círculos são compreendidos pelos professores como uma possibilidade de reconhecimento social, ou seja, do que é ser morador de Faxinal, haja visto que, pelo diálogo, se constrói formas de reconhecimento da situação e de como ela se diferencia conforme o contexto.

A pesquisa evidenciou nos relatos dos alunos e professores as relações de violência/conflito no contexto escolar, ligadas em sua percepção e manejo ao pertencer a essa comunidade, demonstrando, constantemente, sua diferenciação com as pessoas da cidade, pode estar ligada aos laços de pertencimento, princípios



solidários, laços de compadrio, religiosos, traços específicos dessas comunidades tradicionais que parecem manifestar-se no contexto escolar como uma forma de reelaboração faxinalense, presente no modo de conceber o comportamento dos jovens e da própria comunidade.

Todavia, há outra compreensão acerca da violência por parte dos profissionais da educação, evidenciados em suas falas. A violência, nesse contexto educacional, é concebida de forma mais sutil, o processo de violência é algo quase inexistente, haja visto que se compreende, majoritariamente, a violência de forma física, como: brigas, agressões e conflitos, desconsiderando outras formas mais simbólicas de violência. Por outro lado, para os alunos, os processos de violência persistem e atuam em todos os espaços, apenas se manifestam de diferentes maneiras, expondo, ainda, as relações de poder/hierarquias como processos de violência, por meio de intimidações e relações simbólicas que influenciam na sua saúde e rendimento escolar.

Portanto, o trabalho abordou e evidenciou as diferentes concepções sobre a violência no contexto escolar, haja visto que para os professores ela se manifesta a partir de ações mais concretas, enquanto que para os alunos a violência também está atrelada a algo simbólico e a relações de poderes.

Notadamente, é possível perceber a necessidade de trabalhos com círculos que evidenciem a temática, que discutam entre os participantes essas consonâncias e divergências acerca da percepção sobre conflito e violência, fato que deve ser considerado quanto às suas consequências e causas, a fim de refletir sobre todas as formas de violência que emergem no ambiente escolar.

Ressaltamos a necessidade das capacitações e orientações no ambiente escolar, considerando que uma das maiores dificuldades apresentadas pelos profissionais da educação, em mediar os conflitos, estão pautadas em sanções tradicionais, evidenciadas no decorrer do trabalho, como a exemplo os registros em Atas e em casos considerados mais extremos, as suspensões, boletins de ocorrência, processos administrativos e judiciais.

Entretanto, a predisposição dos profissionais em aceitar participar do curso e da implementação de abordagens restaurativas, demonstra uma ruptura com o sistema tradicional de gerir os conflitos, que deve ser retomado como formação

continuada, pois o tema não se esgota, mas se reestrutura conforme as demandas que podem surgir, frutos das próprias relações. Esse movimento de pensar restaurativo é uma (re)construção cultural, podendo tornar-se parâmetro de como aquele profissional observa as relações e as desordens.

As contribuições da Justiça Restaurativa são ainda mais potentes e merecem destaque no contexto de militarização das escolas, as quais se opõem às diretrizes ético-técnico-políticas, indicadas nesse trabalho. O movimento político atual de incentivo econômico às escolas cívico-militares divulga um modelo de segurança, desempenho, infraestrutura, entre outros, que se confronta com a JR, principalmente no sentido de regras e obediências, princípios que são considerados formas de resolução de problemas a partir de uma lógica retributiva. Em contraponto, as abordagens restaurativas incentivam consensos, coparticipação, fomentando relações democráticas.

É importante refletir que o trabalho com a Justiça Restaurativa não desconsidera os processos de violência, ao contrário, compreende-a como fruto das relações que persistem em todos os contextos, porém o seu manejo se torna diferenciado, quanto a seu grau, intensidade e frequência.

Cabe, ainda, pensar nesse modelo de escola restaurativa apresentada como uma lógica que opera sobre as pessoas e comunidades na tomada de decisões, em que a democracia e autonomia são as bases da convivência. Tais características vão na contramão de escolas militares, nas quais se busca a homogeneização de comportamentos, cujas decisões quanto ao manejo dos conflitos/violência se dão a partir de normas já presentes nos regimentos e executadas pelos “agentes disciplinadores”.

Nesse caso, os resultados deste trabalho indicam as potencialidades da adoção do modelo restaurativo em outros contextos, assim como a necessidade de que ele seja estimulado no ambiente escolar, reforçando o ideal democrático. Demarca-se a compreensão de que, dentro desse modelo, as situações de conflito e violência são vistas como oportunidades de aprendizagem e crescimento, sobretudo, como fenômenos a serem abordados e trabalhados no contexto escolar, visando a reduzir os efeitos negativos advindos dos mesmos. Sob o viés restaurativo, busca-se, mais do que punir ou excluir (lógica retributiva), compreender e corresponsabilizar, incluindo a todos no processo.

O trabalho também traz à tona algumas reflexões sobre os ideais restaurativos que se interligam com as práticas tradicionais, como responsabilidade compartilhada e compromissos construídos em grupo, características reforçadas com outras metodologias e parâmetros que já existiam em atividades comunitárias religiosas e de mutirão, os quais atualmente, com outras roupagens, fazem parte do cotidiano.

Nesse contexto, a responsabilidade compartilhada resulta em compromissos que podem desencadear suportes para o futuro, a fim de construir novas perspectivas para gerir as demandas dos grupos. Essa adesão consciente sobre os fatos, pode, de forma gradativa, estimular outras visões à sociedade, do mesmo modo, desconstruir parâmetros punitivos concebidos e perpetuados historicamente.

Em relação à transversalização de papéis, os professores descrevem os círculos de formação com ampla aceitação. Em seus discursos, os profissionais demonstram sentir segurança e aceitação, produzindo-se um momento de acolhimento, especialmente às suas demandas pessoais. Em relação à resolução de conflitos, envolvendo situações de violência/conflito com os alunos, em momentos que explicitem questões tradicionais como autoridade, hierarquia, avaliação metodológica, constata-se que, apesar de os profissionais demonstrarem reconhecer os efeitos positivos da prática restaurativa, ainda se questiona o rompimento das hierarquias.

Sendo assim, como supracitado, é necessário um trabalho de construção com esses profissionais, na busca de práticas alternativas. Contudo, é necessário destacar a importância quanto à aceitação de suas participações em práticas da JR, fato que são dispositivos de ruptura e mudança e proporcionam movimentos institucionais a serem consideráveis.

Sugere-se que a perspectiva restaurativa possa ser mais amplamente divulgada e se inserir como diretriz no âmbito escolar, fomentando a transversalização de posições, a corresponsabilização, a empatia, coparticipação e responsabilidades na relação com o outro, podendo também compor um Projeto Político Pedagógico Restaurativo que alicerce as formações de profissionais e o próprio modelo organizacional de outras escolas.

Sobre a utilização da JR como ferramenta de trabalho, é importante destacar

as suas inúmeras possibilidades de aprendizados para além do conflito/violência, mas como uma lógica de formação acadêmica e social. Apontamentos realizados relacionam a violência como o principal fator que estimula a evasão escolar, dificuldades de aprendizagem, agressões, danos ao patrimônio, problemas de saúde do trabalhador, entre outras consequências, nocivas à educação.

Por isso, pensar e discutir práticas alternativas contra a violência, especialmente no cenário em que vivemos, é um dever da Universidade, para que enfrentamentos fundamentados possam dar parâmetros na discussão das políticas atuais, as quais direcionam para a militarização dos ambientes escolares.

Consonante ao exposto, há uma cobrança muito grande por parte da sociedade para que a escola se configure como um “portal luminoso”, do qual as divergências sociais externas sejam banidas, esperando que esse ambiente resolva, nas quatro horas diárias, toda disparidade construída historicamente.

Destaca-se que as escolas não devem trabalhar de forma isolada, visto que nenhuma metodologia ou suporte teórico vai permitir a resolução de problemas sociais mais complexos, para isso é necessário à vinculação com a Rede e com atividades que integrem à socialização.

O ambiente escolar, por ser um lugar privilegiado e por atingir um grande contingente populacional, deve ser explorado, objetivando abordagens que trasbordam para outros contextos, a fim de formar alunos com habilidades sociais ou instrumentalização de experiências, capazes de refletirem em experiências familiares e sociais, na construção de relações.

Outro aspecto evidenciado, e que deve ser considerado pelo viés sociocultural, está interligado aos vínculos comunitários faxinalenses, pois são aportes influenciadores positivos nas relações escolares, aprendizado, trabalho e convivência, considerando possibilidades de trabalhos e políticas. Nesse sentido, é fundamental o reconhecimento dessas populações tradicionais, atentando-se para seus aspectos culturais e formas de vida.

Vale lembrar que essas comunidades nascem do compartilhamento de terras e de aportes culturais, que se denominam faxinalense. Dessa forma, mesmo os jovens não conhecendo teoricamente a definição do sistema em si, ou seja, sobre o que é o Faxinal, e muitos não se identificarem com esta denominação, carregam

singularidades que reconhecem serem específicas, com uma bagagem cultural que perpassa denominações.

Salientamos que esse trabalho abordou algumas questões que não puderam ser respondidas em sua totalidade, em virtude da temática e do tempo, questões relacionadas, especialmente, à ambivalência quanto à afirmação de ser faxinalense ou negar, quanto às disputas relacionadas à agricultura comercial/agronegócio e às políticas públicas que desencadeiam invisibilidade econômica e social específicas. Compreendemos que esses fatores influenciam na permanência, ou não, desses jovens e na manutenção do próprio sistema tradicional. Por isso, é importante pensar que essa busca de reconhecimento social e político, podem ser propulsores de justiça social e manutenção de relações de paz.

Ressalta-se, ainda, a continuidade deste trabalho por meio da devolutiva às pessoas e instituição que foram protagonistas da pesquisa, com a finalidade de que o conhecimento produzido contribua para a transformação da realidade dos sujeitos e suas comunidades. Dessa forma, a devolutiva será realizada a partir de um círculo restaurativo, a ser marcado quando as condições sanitárias permitirem a realização de grupos, fato que até a defesa dessa dissertação não foi possível, devido a surtos de Covid 19, nas comunidades ao redor do colégio que se formulou a pesquisa. Neste círculo de devolutivos participantes serão convidados a falar sobre as potencialidades e fragilidades desse trabalho, enfatizando suas experiências e temas estudados, assim como a participação na própria pesquisa, com vistas a reinterpretar e intervir em relação aos resultados.

Espera-se, também, utilizá-lo posteriormente como ferramenta de interação e planejamento para a sequência das atividades, com o intuito de que os dispositivos propostos perpassem o tempo da construção e finalização desse trabalho.

Assim, este trabalho contribui para pensar as relações de violência presentes no contexto faxinal, como está lógica é atravessada pela cultura e nos próprios sistemas de organização econômico e social, na busca de políticas públicas que entendam estas relações e tensões inerentes. Outra questão ainda a ser discutida no ambiente escolar sobre o que se considera violência no ambiente escolar, bem como, como a JR opera como suporte no rompimento de concepções tradicionais sobre o tema.

Além de ser uma proposta de pensar a organização escolar frente ao contexto de políticas de militarização como forma de gestão, na discussão de modelos políticos pedagógicos democráticos e participativos, que assumam o conflito como fruto das relações.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO no Brasil. 2002.
- AQUINO, J. G. **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000.
- ARENDT, H. **Sobre a violência**. Trad. André de Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- ALVES, M. F; TOSCHI, M. S. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **RBPAE** - v. 35, n. 3, p. 633 - 647, set./dez. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. Ed. Lisboa. 2010.
- BENEVIDES, A. A; SOARES, R.B. **Diferencial de desempenho das escolas militares: bons alunos ou boa escola?** Encontros Universitários da UFC, Fortaleza, v. 2, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/eu/article/view/26127/52872> Acesso em: 8 mai. 2020.
- BOONEN, P. M. **A justiça restaurativa um desafio para educação**. São Paulo: s/n, 2011.
- ORTH, G. M. N; GRAF, P. M. (Orgs.). **Sulear a justiça restaurativa é ampliar suas abordagens INSulear a justiça restaurativa: as contribuições latino-americanas para a construção do movimento restaurativo**. Ed: Texto e Contexto, 2020. Coleção Singularis, v.8. ISBN e-book: 978-65-88461-17-4.
- BLEGER, J. **Psico-higiene e Psicologia Institucional**. Trad. Emilia de O. Diehl. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 01 de janeiro de 2021.
- \_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Justiça. **Normas e princípios das Nações Unidas sobre prevenção ao crime e justiça criminal**. Organização: Secretaria Nacional de Justiça – Brasília: Secretaria Nacional de Justiça, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Lei n.º 12.960 de 27 de março de 2014**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas

e quilombolas. 2014.

CALDART, R. S. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. IN: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Cadernos temáticos: educação do campo/Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2005.

CAMPIGOTO, J. A. **Regiões, história e conflitos: as práticas de poder em relação às escolas da área rural faxinalense**. UFPR, 2016. Disponível em [http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1466985710\\_ARQUIVO\\_TextocompletoCuritiba.pdf](http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1466985710_ARQUIVO_TextocompletoCuritiba.pdf). Acesso em: 05 de março de 2020.

\_\_\_\_\_, J. A; BONA, A. N. A hermenêutica e a origem dos faxinais. In: **Revista de História Regional**. 14 (2): 127-153, Inverno, 2009.

CARNEIRO, M. J. **Ruralidades: novas identidades em construção**. Estudos Sociedade e Agricultura, n.º11, outubro, pp. 53-75. 1998.

CARTA DE BRASÍLIA. **Documento ratificado pelos painelistas e participantes da Conferência Internacional: “Acesso à Justiça por Meios Alternativos de Resolução de Conflitos”**. Brasília, Distrito Federal, junho de 2005; I Simpósio Brasileiro de Justiça Restaurativa. Araçatuba – SP, abril de 2005.

CARTA DE SÃO LUIZ. **Carta elaborada pelos integrantes do I Seminário Brasileiro de Justiça Juvenil Restaurativa**. São Luís, Maranhão, julho de 2010,

CARTA DO RECIFE. **Redação elaborada por integrantes e aprovada pelos participantes do II Simpósio Brasileiro de Justiça Restaurativa**. Recife, Pernambuco, abril de 2006.

CECCON, C; EDNIR, M; VELZEN, B. V; HAUTVAST, D; HOUT, F. V. **Conflitos na escola: modos de transformar. Dicas para refletir e exemplos de como lidar**. Imprensa Oficial. 2009.

CIDADES DO BRASIL. **Município de Rebouças**. 2020. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-reboucas.html>. Acesso em: 23 de dez. de 2020.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Diálogo e mediação de conflitos nas escolas: guia prático para educadores**. IBGE. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/reboucas/historico>. Acesso em: 23 de dezembro de 2020.

CHANG, M. Y. **Sistema Faxinal – uma Forma de Organização Camponesa em Desagregação no Centro-Sul do Paraná**. 201p. Dissertação, UFRJ, Rio de Janeiro, 1985.



CHRISPINO, Á.; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar.** São Paulo: Editora Biruta, 2002.

CHRISPINO, Á. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]**. 2007, v. 15, n. 54, pp. 11-28. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000100002>. [Acesso em: 22 Fevereiro 2020. Epub 21 Ago 2007. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000100002>].

DELORS, J. (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

DIAS, G. R. U. **Gestão escolar e práticas de redução dos conflitos: a justiça restaurativa em questão.** Recife, 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1968.

FANTE, C. **Fenômeno *Bullying*. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** São Paulo: Versus, 2005.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Vozes. p. 217-2030. 2000.

FIOCRUZ. **Cyberbullying e casos de suicídio aumentam entre Jovens.** 2013. Disponível em: <https://agencia.fiocruz.br/cyberbullying-e-casos-de-suic%C3%ADdio-aumentam-entre-jovens>. Acesso em: 28 de julho de 2020.

FIORELLI, J. O; FIORELLI, M. R; JUNIOR, M. J. O. M. **Mediação e Solução de Conflitos: Teoria e Prática.** São Paulo: Atlas, 2008.

FÖETSCH, A. A. **Faxinais e caívas: identidades territoriais na região do Contestado (PR/SC).** UTFPR, 237p, 2014. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Paraná. 2014.

FONTANELLA, B. J. B; RICAS, J; Turato, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. 24 (1): 17- 27. **Cad. Saúde Pública.** 2008.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GUIMARÃES, M. I. M. **Práticas restaurativas alternativa de mediação de conflitos na escola- uma opção pela humanização nas relações.** 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013.

HAESBAERT, R. **Identidades territoriais**. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeni. (Orgs.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, Cap. 07, p. 169 a 189. 1999.

HAN, B. C. **Topología de la Violencia**. Barcelona: Herder, 2016.

HOPKINS, B. **Práticas Restaurativas em Sala de Aula – usando abordagens restaurativas para promover aprendizado eficaz**. In *Transforming Conflicts*, 2011.

LEITÃO, C. **Elaborando um projeto de intervenção local para enfrentar a violência na escola**. In: ASSIS, S. G; CONSTANTINO, P; AVANCI, J. (Org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. P. 235-259. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MAIA, A. P. **A escola na rede de proteção dos direitos de crianças e adolescentes: guia de referência / Ana Paula Maia... [et. al.]**. São Paulo: Ação Educativa, 2018.

MASA (Org.). **Boletim informativo Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil – conhecimentos tradicionais e mobilizações políticas: o direito de afirmação da identidade de benzedoras e benzedores, municípios de Rebouças e São João do Triunfo**. Paraná. n. 1. Manaus: Editora da Universidade Estadual do Amazonas, 2012.

MENDONÇA, E. F. **Escolas cívico-militares: cidadãos ou soldadinhos de chumbo?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 27, p. 621-636, set./dez. 2019. Universidade de Brasília, Brasília- DF, Brasil, 2019.

MINAYO, M. C. S. **Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal a saúde**. In: NJAINE, Kathie (org). **Impactos da Violência na Saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Desafio do Conhecimento — Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org); DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O. GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLINA, M. C; FERNANDES, B. M.; **O campo da educação do campo**. UNESP, São Paulo, 2005.

NERONE, M. M. **Terras de plantar, terras de criar – Sistema Faxinal: Rebouças – 1950-1997**. Assis, 2000. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista.

NUNES, Antônio Carlos Ozório. **Manual de Mediação: Guia Prático da Autocomposição**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2018.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. p. 181. Petrópolis: Vozes, 2008.

PARANÁ, **LEI N.º 15673 - 13/11/2007**. Dispõe que o Estado do Paraná reconhece os Faxinais e sua territorialidade, conforme especifica. Publicado no Diário Oficial n.º 7597 de 13 de novembro de 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto Estadual n.º 3446 de 14 de agosto de 1997**. Diário Oficial do Paraná, Curitiba.

\_\_\_\_\_. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos: educação do campo/Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei: 20338, de 06 de outubro de 2020**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20338-2020-parana-institui-o-programa-colegios-civico-militares-no-estado-do-parana-e-da-outras-providencias>  
Acesso em: 02 de maio de 2020.

PEREIRA, J. D. **Ler, escrever e contar: escolas informais do Faxinal dos Marmeleiros entre os anos de 1930 e 1949**. Irati, PR, 2014. 114p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR. Programa de Pós-Graduação em História, Área de Concentração História e Regiões. 2014.

PEREIRA, P. A. P. **Mudanças estruturais, política social e papel da família: crítica ao pluralismo de bem-estar**. In: SALES, M. A.; MATOS, M. C. de; LEAL, M. C. (orgs.). Política social, família e juventude: uma questão de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRANIS, K. **Processos Circulares: teoria e prática**. São Paulo: Palas Athenas, 2010.

PROGRAMA MUNICIPAL DE PACIFICAÇÃO DE PETROPOLIS. Programa & Resultados 2017 – 2020. Disponível em: [https://www.petropolis.rj.gov.br/petropolisdapaz/artigos/downloads/projetos\\_e\\_resultados\\_2017\\_2020.pdf](https://www.petropolis.rj.gov.br/petropolisdapaz/artigos/downloads/projetos_e_resultados_2017_2020.pdf) Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

RAMOS, Lilian M. P. de Carvalho. Escolas rurais consolidadas: a experiência paranaense. **CP – Caderno de Pesquisa**. São Paulo. n.º 77. p. 19-23, maio 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1038>. Acesso em: 06 de junho de 2019.

RIO DE JANEIRO. Ministério Público do Rio de Janeiro. **A justiça restaurativa no ambiente escolar**. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/216116/Cartilha\\_A\\_Justica\\_Restaurativa\\_no\\_Ambiente\\_Escolar.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/216116/Cartilha_A_Justica_Restaurativa_no_Ambiente_Escolar.pdf). Acesso em: 20 de agosto de 2019.

SAHR, C. L. L.; CUNHA, L. A. G. O significado social e ecológico dos faxinais:

Reflexões acerca de uma política agrária sustentável para a região da Mata com Araucária no Paraná. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Departamento de Serviço Social, Editora UEPG, v. 1 n. 1, 2005.

SAHR, Cicilian L.L; SAHR, Wolf-Dietrich. Territórios – faxinais – espaços. **O problemático “espaço/território” na formação social brasileira**. In. SAQUET, Marcos A.; SPÓSITO, Eliseu Savério. Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 19, art. 5º, de 12 de fevereiro 2010**. Dispõe sobre a inserção do professor mediador escolar e comunitário. Diário Oficial do Estado de São Paulo: Poder Executivo. p. 108. SP, 7 de julho de 1993. Disponível em: <<http://apeoesp.wordpress.com/2010/03/22/resolucao-se-29-de-19-3-2010/>>. Acesso em: 22 de ag. de 2019.

SALES, Lília Maia de Moraes. **Mediare: um guia prático para mediadores**. 3ª ed. rev., atual. e ampl. Rio de Janeiro: GZ Editora. 2010.

SANTOS, Robson Fernando. **Justiça restaurativa: um modelo de solução penal mais humano**. 2011. 119f. Mestrado em direito – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC. 2011.

SCHUSTER, W. T. **A formação dos faxinais na Região Centro Sul do Paraná**. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território: Sociedade e Natureza) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2010.

SOARES, S. L. de O. **Mediação de Conflitos Ambientais: Um novo caminho para a Governança da Água no Brasil**. Curitiba: Editora Juruá, 2010.

SCURO NETO, P. **Chances e entraves para a justiça restaurativa na América Latina** Slakmon. In: Vitto, C. R. de; Pinto, R. Gomes (Org.). **Justiça restaurativa**. Brasília-DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

\_\_\_\_\_, P. **Manual de sociologia geral e jurídica: lógica e método do direito, problemas sociais, comportamento criminoso, controle social**. São Paulo: Saraiva, 1999.

SCHWENDLER, S. F. **Principais Problemas e Desafios da Educação do Campo no Brasil e no Paraná**. IN: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. 2005.

SICA, L. **Justiça Restaurativa e Mediação Penal: Um novo modelo da justiça criminal e da gestão do crime**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2007.

SIMÕES, W; MONTENEGRO, J. R. Jovens Faxinalenses no estado do Paraná: a produção das territorialidades em situação de fronteira. **Fonte: Revista NERA**. set-dez, vol. 19 Issue 33, p. 63-97. 35p. 2016.

SOUZA, F. V. A de; LOPES, D. F; MAIA, R. C. Vieira **Mediação comunitária: um**

instrumento de acesso à justiça. In: mediação comunitária. Cassius Guimarães Chai (org.). – São Luís: Procuradoria Geral de Justiça do Estado do Maranhão/Jornal da Justiça/Cultura, Direito e Sociedade (DGP/CNPq/UFMA). Rio Janeiro, 2014.

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

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes perigosas na escola: bullying**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2010.

SOUZA, R. M de. **Mapeamento social dos faxinais no Paraná**. In Terras de Faxinais. Organizadores: ALMEIDA, A. W. B de; SOUZA, R. M de. Autores: NETO, J. S. [et. al.] – Manaus: Edições da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, 2009.

SPEC (Sistema de Proteção Escolar). **Boletim Informativo SPEC**. Disponível em: Acesso em: 15 de março de 2019.

UNESCO. **School violence and Bullying: global status report**. Brasília, 2017.

VEIGA-NETO, A. **Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?** in CANDAU, V. M. (coord.) Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) RJ: DP&A, 2000.

VEZZULLA, Juan Carlos. **A mediação de conflitos com adolescentes autores de ato infracional**. Florianópolis: Habitus, 2006.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça**. São Paulo: Palas Athen, 2008.

**ANEXO A: ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES.**

Caracterização:

Iniciais do Nome:

Idade: \_\_\_\_\_ anos.

Sexo? ( ) MASC ( ) FEM

Em que ano concluiu sua formação? \_\_\_\_\_

Tempo no magistério: \_\_\_\_\_ anos.

Você trabalha com: ( ) Ensino fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Ensino Fundamental e Médio

- Sobre a concepção de violência na escola.
- Falar sobre casos de violência nesta escola.
- Sobre os conflitos violento presenciados nesta escola ou em outra.
- Percepção e conhecimento da utilização do procedimento de Justiça Restaurativa - JR nesta escola.
- Os efeitos da implantação Justiça Restaurativa nesta escola, em situações de violência e conflitos.
- Relatar sobre o procedimento relacionado à Justiça Restaurativa nesta escola.
- Sobre a percepção em relação aos resultados dos procedimentos realizados com suporte da Justiça Restaurativa?

**ANEXO B: ROTEIRO DO GRUPO FOCAL - ALUNOS**

- Sobre a compreensão de violência
- Podem citar algum exemplo de violência dentro do contexto escolar?
- O entendimento sobre conflito.
- Citar exemplos de conflitos dentro do contexto escolar
- Que aspectos produzem situações de conflito/violência
- Como os profissionais da escola manejaram a(s) situações de violência/conflito?
  - Sobre a participação de círculos restaurativos ou situações de mediação
  - Ser estudante de uma escola do contexto Faxinal, influência de alguma forma no seu modo de pensar, entender e agir? Por quê?
  - Na sua percepção existe diferença quanto se utiliza os círculos restaurativos em situações de conflito/ violência?

**ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - RESPONSÁVEIS****UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEP  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DOS  
RESPONSÁVEIS**

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a autorizar a participação da pesquisa “Justiça Restaurativa em uma escola de contexto Faxinal”, desenvolvida sob a responsabilidade Patricia do Carmo Jele, mestranda, do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Campus Irati, sob orientação do professor Dr. Gustavo Zambenedetti. A pesquisa irá investigar o manejo de conflitos/violência no Colégio Estadual do Campo de Faxinal dos Marmeleiros com a utilização de metodologias da Justiça Restaurativa, através da análise de relatos de professores e alunos que já tiveram contato no ambiente escolar com esta metodologia.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo COMEP/UNICENTRO.

**DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO**

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, COMEP-UNICENTRO

Número do parecer: 30530120.5.0000.8967

Data da relatoria:20/04/2020

**PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:**

A sua participação de seu filho ou dependente na pesquisa ocorrerá através de um grupo focal, em que você será solicitado(a) a colaborar do modo que preferir, usando suas palavras e conhecimentos, para se manifestar acerca de temas relacionados aos conflitos e violência no âmbito escolar, justiça restaurativa, juventude em contexto faxinal. Para facilitar a análise dos dados, as falas ocorridas nos grupos serão gravadas sob sua autorização e transcritas.



Lembramos que a participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado o grupo sem nenhum prejuízo para você.

**RISCOS E DESCONFORTOS:**

O grupo focal, procedimento utilizado nesta pesquisa, poderá trazer algum desconforto, como sensação de constrangimento pela observação ou pelo assunto abordado. O tipo de procedimento apresenta risco mínimo, o qual será reduzido pelo manejo do pesquisador e possibilidade de desistência do participante a qualquer instante da pesquisa. Se você precisar de algum tratamento, orientação ou encaminhamento por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da mesma, a pesquisadora se responsabiliza por prestar assistência integral imediata e gratuita, encaminhando aos serviços que se fizerem necessários.

**BENEFÍCIOS:**

Os benefícios esperados com o estudo estão relacionados da avaliação pelos atores sociais, referente ao manejo de conflitos/violência no Colégio Estadual do Campo de Faxinal dos Marmeleiros com a utilização de metodologias da Justiça Restaurativa, com os relatos de professores e alunos utilizaram a metodologia.

**CONFIDENCIALIDADE:**

Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer, que sejam conseguidas por meio das observações e dos grupos focais e entrevista serão utilizadas somente para esta pesquisa. Suas respostas ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum dos registros da pesquisa, nem quando os resultados forem apresentados.

**ESCLARECIMENTOS:**

Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento a pesquisadora responsável.

**Nome da pesquisadora:** Patricia do Carmo Jele

**Telefone:** 042 99962 99 66

**Endereço:** Bento Henrique Cordeiro, 56 - Rebouças – PR

**Nome do pesquisador orientador:** Gustavo Zambenedetti

**Telefone:** 042 34213034 (das 9h às 12h; das 13h às 14h)

**Endereço:** DEPSI/Unicentro. PR 153, Km 7, s/n - Riozinho, Irati – PR

**RESSARCIMENTO DAS DESPESAS:** Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

**CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO:** Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em duas vias, sendo que uma via ficará com você.

=====

### **CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) \_\_\_\_\_, portador(a) da cédula de identidade \_\_\_\_\_, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em aceitar que seu dependente \_\_\_\_\_ participe voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Irati, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Dr. Gustavo Zambenedetti  
Pesquisador Orientador  
RG: 7030560622

\_\_\_\_\_  
Patrícia do Carmo Jele  
Pesquisadora/Entrevistadora  
RG: 8227842-7

O **participante de pesquisa** ou seu representante legal, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido – TCLE – assinando na última página do referido Termo.

O **pesquisador responsável** deverá, da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – assinando na última página do referido Termo.

**ANEXO D: TERMO DE ASSENTIMENTO CRIANÇA****UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP****Termo de assentimento para criança e adolescente**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Justiça Restaurativa em uma escola de contexto Faxinal”, seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber sobre o manejo de conflitos/violência no Colégio Estadual do Campo de Faxinal dos Marmeleiros com a utilização de metodologias da Justiça Restaurativa.

Os adolescentes/jovens que irão participar desta pesquisa têm de 14 a 17anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no/a Colégio Estadual do Campo de Faxinal dos Marmeleiros, onde os adolescentes/jovens participam de um grupo focal, que consiste em uma técnica de conversa em grupo semelhante aos Círculos Restaurativos que alunos já participaram no ambiente escolar. Para isso, será usada a gravação da conversa e depois a sua transcrição. O uso do (a) é considerado(a) seguro (a), mas é possível ocorrer riscos. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (042) 99962 99 66 do/a pesquisador/a Patricia do Carmo Jele.

Mas há coisas boas que podem acontecer como refletir sobre as práticas que ocorrem no cotidiano escolar.

Se você morar longe da comunidade de Marmeleiro de Baixo, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes/jovens que participaram.

Quando terminarmos a pesquisa serão produzidos publicação acadêmicas

que serão disponibilizadas pela Unicentro e Seed.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

=====

### **CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “Justiça Restaurativa em uma escola de contexto Faxinal”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Guarapuava, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO – COMEP

---

Assinatura do menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

**ANEXO E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DOS  
PROFESSORES**

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Justiça Restaurativa em uma escola de contexto Faxinal”, desenvolvida sob a responsabilidade Patricia do Carmo Jele, mestranda, do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Campus Irati, sob orientação do professor Dr. Gustavo Zambenedetti. A pesquisa irá investigar o manejo de conflitos/violência no Colégio Estadual do Campo de Faxinal dos Marmeleiros com a utilização de metodologias da Justiça Restaurativa, através da análise de relatos de professores e alunos que já tiveram contato no ambiente escolar com esta metodologia.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo COMEP/UNICENTRO.

**DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO**

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, COMEP-UNICENTRO

Número do parecer: 30530120.5.0000.8967

Data da relatoria:20/04/2020

**PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:**

A sua participação na pesquisa ocorrerá através de uma entrevista, em que você será solicitado(a) a colaborar do modo que preferir, usando suas palavras e conhecimentos, para se manifestar acerca de temas relacionados aos conflitos e violência no âmbito escolar, justiça restaurativa, juventude em contexto faxinal. Para facilitar a análise dos dados, as falas ocorridas nos grupos serão gravadas sob sua autorização e transcritas.

Lembramos que a participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado o grupo sem nenhum prejuízo para você.

**RISCOS E DESCONFORTOS:**

A entrevista, procedimento utilizado nesta pesquisa, poderá trazer algum desconforto, como sensação de constrangimento pela observação ou pelo assunto abordado. O tipo de procedimento apresenta risco mínimo, o qual será reduzido pelo manejo do pesquisador e possibilidade de desistência do participante a qualquer instante da pesquisa. Se você precisar de algum tratamento, orientação ou encaminhamento por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da mesma, a pesquisadora se responsabiliza por prestar assistência integral imediata e gratuita, encaminhando aos serviços que se fizerem necessários.

**BENEFÍCIOS:**

Os benefícios esperados com o estudo estão relacionados da avaliação pelos atores sociais, referente ao manejo de conflitos/violência no Colégio Estadual do Campo de Faxinal dos Marmeleiros com a utilização de metodologias da Justiça Restaurativa, com os relatos de professores e alunos utilizaram a metodologia.

**CONFIDENCIALIDADE:**

Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer, que sejam conseguidas por meio das observações e dos grupos focais e entrevista serão utilizadas somente para esta pesquisa. Suas respostas ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum dos registros da pesquisa, nem quando os resultados forem apresentados.

**ESCLARECIMENTOS:**

Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento a pesquisadora responsável.

**Nome da pesquisadora:** Patrícia do Carmo Jele

Telefone: 042 99962 99 66

Endereço: Bento Henrique Cordeiro, 56 - Rebouças – PR

Nome do pesquisador orientador: Gustavo Zambenedetti

Telefone: 042 34213034 (das 9h às 12h; das 13h às 14h)

Endereço: DEPSI/Unicentro. PR 153, Km 7, s/n - Riozinho, Irati – PR

**RESSARCIMENTO DAS DESPESAS:** Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

**CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO:** Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em duas vias, sendo que uma via ficará com você.

#### **CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) \_\_\_\_\_, portador(a) da cédula de identidade \_\_\_\_\_, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em aceitar sua participação voluntária desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Irati, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Dr. Gustavo Zambenedetti  
Pesquisador orientador  
RG 7030560622

\_\_\_\_\_  
Patrícia do Carmo Jele  
Pesquisadora/Entrevistadora  
RG 8227842-7

O **participante de pesquisa** ou seu representante legal, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – assinando na última página do referido Termo. O **pesquisador responsável** deverá, da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – assinando na última página do referido Termo.

## ANEXO F: QUADROS COM RECORTES DAS ENTREVISTAS E GRUPO FOCAL

## Violências escolares na concepção dos professores

Entrevistado	Resposta transcrita
PROF1	[...] é o fim último da situação, coisa mais brutal, última instância, a falta de respeito, divergência de opiniões e a falta de educação; são fatores que se leva a causar a violência [...] quando ela não é bem trabalhada, vira algo brutal, faz as partes ficarem machucada, denegrir a imagem [...]
PROF1	[...] invadiram a turma, pegaram uma aluna e fizeram de uma aluna da sala um pano de chão [...] fiquei meio em choque [...] me assustei com a atitude da turma, que continuou a copiar a matéria, ninguém foi avisar ou ajudar, parecia que nada estava acontecendo [...] sabe além da menina ser feita de pano de chão [...] teve todo um problema de exposição da imagem das meninas nas redes, denegrindo a imagem. Eles estavam prontos para filmar, os alunos que estavam fora, na educação física [...] sei que foi um problema, com questionamentos de por que a professora não fez nada, colocar a mão ou não, a gente não se prepara para uma coisa dessa [...] eu pensava vou separar ou não, esse tipo de coisa a academia não prepara, em uma formação eu contei a experiência, falei que deveria de ter um curso um preparo para esta hora, o que posso fazer, para não dar problema [...] colegas mais velhos já haviam me falado que foram separar brigas, foram acusados de causar hematomas, daí eu pensava, eu iniciando a carreira eu lecionava como acadêmica não sabia.
PROF2	[...] ligada ao modo como se organizam as famílias, às mudanças sociais e de valores cultivados pelas pessoas, mas especialmente, à perda de autoridade dos pais sobre os filhos que, a meu ver, resulta da má interpretação do estatuto da criança e do adolescente [...] de pais precisarem trabalhar demais, não lhes restando muito tempo para estarem realmente presente na vida dos seus filhos.
PROF2	Todos esses movimentos convergem para a formação de crianças e adolescentes desprovidos de regras, carinho, segurança, autoestima, e muitas vezes, desprovidos até mesmo de coisas extremamente básicas e fundamentais para a formação do ser humano.
PROF2	[...] situações de violência disparam uma série de eventos que interferem na dinâmica escolar, situações de conflito que se relacionam com a indisciplina, com disputa entre alunos e



	professores.
<b>PRO2</b>	[...] já fui alvo de ameaça de espancamento, que na hora achei que seria morta. Um aluno meu, que não fazia nenhuma questão de disfarçar o fato de ser traficante dentro da escola, costumava se drogar dentro da escola ou minutos antes de adentrar-se à mesma.
<b>PROF3</b>	Vejo que a violência é muito do que o aluno traz da casa para escola, o próprio desinteresse é uma forma de violência, os embates, com os professores ou entre eles mesmos.
<b>PROF3</b>	[...] teve um episódio, que eu tive que conviver e dar aula para alunos que utilizavam drogas, fato que me deixou com medo, foi assim um episódio que para mim, foi difícil, o receio sobre os comportamentos dos alunos, minha segurança; foi para mim muito difícil, é forma de violência que eu lembro sempre.
<b>PROF4</b>	A violência passou a fazer parte do nosso cotidiano escolar, cada vez mais e mais. Ela se apresenta, principalmente, na forma de violência psicológica e emocional, por meio de humilhações e ofensas verbais [...]. O adolescente da sociedade atual sofre muita influência da mídia, que banaliza demais situações graves de violência e distorcem valores importantes com relação às regras de convivência social, além das drogas que é algo difícil, os traficantes estão cada vez mais utilizando de adolescentes [...].
<b>PROF4</b>	Vemos nossos jovens alunos estão apresentando comportamento de discriminação e uma grande intolerância ao tratar seus colegas [...] atitude chega a assustar em determinados momentos, pois percebemos que alguns são cruéis e magoam os colegas de forma totalmente consciente e sem se importar com a dor que estão causando [...] tem crianças que nascem e crescem em ambientes violentos, reproduzindo tal comportamento na escola.
<b>PROF5</b>	[...] violência na escola, é aquela no meu ponto de vista qualquer manifestação de forma física, tem também a psicológica, que um fica atazanando [...], aluno está sofrendo violência ele fica em um estado de espírito ruim e ele não vai assimilar as coisas dentro da escola, ele está preocupado no horário do recreio, da saída, o que vem depois que ele for lá fora.
<b>PROF5</b>	[...] quando era diretor há uns 16 anos, de uma jovem que sofria bastante <i>Bullying</i> escolar, na verdade nesta época nem esta palavra existia [...]. Bom a menina era chamada de gorda piolhenta, chegando a um ponto de que ela não queria ir mais para escola [...] mesmo com as conversas que tivemos com ela e com os alunos, mais não durou muito tempo, ela desistiu da escola, eu acredito que foi por isso.

<b>PROF5</b>	[...] um aluno ele disse que faz aquilo, de surtar na escola, por que descobriu que a mãe saía de casa e deixava ele e os irmãos, pra se prostituir, enfim ia para a zona. Sabe esta coisa de cada dia ter um pai diferente é comum nas cidades, deixam as crianças perdidas. Esses são fatos que vem da casa, ele sofria e fazia os seus colegas, a professora sofrer, tem que estar preparado para este tipo de coisa [...].
<b>PROF6</b>	[...] a violência, é algo brutal que tem relação sabe, com agressão ou que mexe com o psicológico da pessoa, como quando a gente percebe indício de violência sexual, nossa como é difícil. A gente na escola se depara com muita violência, que vem da casa dos alunos, nas redes sociais entre si, às vezes do próprio ambiente, relacionada com o tráfico, acaba que os alunos refletem as coisas que ocorrem lá fora, das suas vidas. Nas famílias tem muita separação, hoje a criança convive com certas pessoas, amanhã com outras, isso causa uma confusão grande, desta revolta de muitas vezes não ter o pai é que surge uma boa parte da violência que trazem para dentro da escola.
<b>PROF6</b>	Pesar na violência sempre me remete a um fato que ocorreu com um aluno, fizeram um “Fake”, assim criaram um perfil falso no watts, e um grupo de alunos começou a conversar com um menino, assim depois de um tempo pediram um “nudes” para ele, nossa foi muito triste isso, uma forma de violência cruel, que trazem para dentro da escola, espalharam estas fotos nos grupos, o menino ficou super mal com a situação, então pelo que sei foi tratado na escola a situação, mais é um fato que eu sei de outra escola não sabe lidar, não tendo suporte da justiça, as coisas parecem ficar impunes.

Fonte: A AUTORA (2020).

### A violência na educação em contexto Faxinal na concepção dos professores

<b>PROFESSOR</b>	<b>A violência em um Colégio de contexto Faxinal</b>
<b>PROF1</b>	Violência grave na escola eu realmente nunca vi, não tivemos, até devido a escola ser pequena, quando se percebe, já se chama para conversar. Eu vejo que eles se tratam os alunos, tem diferença de opiniões.

<b>PROF1</b>	Diferença há sim pela rede social, em certas malandragens os nossos alunos estão engatinhando, inocentes, suas brincadeiras e abordagens não são tão brutais, diferença de formação.
<b>PROF1</b>	Eu passei por uma situação que considero violência, bom e então eu fiquei sabendo que quatro alunos falaram coisas indevidas, de mim, chegando a mim os áudios, como chama, <i>print</i> de conversas do “ <i>Twitter</i> ”.
<b>PROF2</b>	Por ser o colégio pertencente a um Faxinal, em uma região de cultura bem específica, os casos de violência que presenciei nessa escola foram bastante simples, a gente percebe o cuidado de um com o outro, os alunos chamam de “conhecimento” [...] conflitos percebidos nunca ultrapassaram o limite da violência verbal. Ainda assim, não deixando de ser preocupante e de precisarem da devida atenção. Mesmo com toda a equipe escolar sabendo do envolvimento de alunos com drogas e cuidando para que não ocorra o tráfico dentro da escola e nos seus arredores, não presenciei situações em que me senti ameaçada.
<b>PROF2</b>	Com tantos anos de trabalho percebo cada vez mais forte a necessidade de trabalho com os profissionais e comunidades escolares manejos diferenciados de violência/ conflitos. Aqui a gente percebe uma relação de comunidade, a equipe é mais fixa de trabalho, muitos professores têm vínculo com a escola, temos muito mais aprovação no vestibular que escolas maiores, acredito que a rotatividade de profissionais e falta de ligação com a comunidade [...].
<b>PROF3</b>	A gente percebe de alguns alunos que vêm na escola, não com a intenção de estudar como alunos, mas sim intensão como de tráfico de drogas, traz a violência para dentro da escola. Sobre os alunos, vejo a forma que muitos da comunidade são unidos, como eles dizem conhecidos, de como tentam se defender de outras influências de pessoas de fora.
<b>PROF3</b>	Há eu nunca presenciei realmente uma violência que levasse alguém ser agredido fisicamente, mas sempre tem a questão entre os alunos nas redes sociais, mas com a gente eles são bem tranquilos.
<b>PROF4</b>	[...] uma situação de ofensa moral entre dois colegas do segundo ano do ensino médio, em sala de aula. Nesse caso, os meninos se desentenderam e discutiram trocando insultos. A situação foi resolvida com orientação e Ata de advertência. Mas vejo dos alunos [...] os alunos viverem em uma comunidade de Zona Rural, onde ainda se preservam mais profundamente valores de respeito ao próximo.

<b>PROF4</b>	[...] uma vez somente presenciei uma agressão física que ocorreu na quadra de esportes durante uma aula de educação física, onde dois alunos do primeiro ano do ensino médio se desentenderam por motivo de jogo e acabaram trocando socos. Nesse caso foi necessário o envolvimento da Patrulha Escolar uma vez que houve o agravante do ferimento físico.
<b>PROF5</b>	As famílias são mais estruturadas, este aspecto de família influencia na escola, na comunidade [...] quanto a violência na escola rural, é bem menor que na cidade, lá no campo você fala com a gente, eles argumentam com a gente, querem saber porque você chamou a atenção, eles são mais críticos, na cidade o aluno fala palavrão não quer realmente conversar.
<b>PROF5</b>	Eu cansei de estar na sala de aula, como diretor [...] era complicado trabalhar lá a noite, cansei de tirar a força alunos da sala de aula para a professora trabalhar, hoje a gente vê muito pouco isso, antes era uma felicidade do aluno afrontar o professor, sair fora da sala de aula, ele era o bom, afrontador, tinha até um certo <i>status</i> perante os outros alunos, hoje isso não é valorizado mais pelos próprios alunos, inclusive em raras situações que isso acontece, o aluno é discriminado, pelos colegas que não querem ter amizade, com quem sempre está dando confusão. Mudou e muito a escola hoje.
<b>PROF5</b>	Comentei com outros diretores da forma em que você trabalham, eu já trabalhei lá como diretor, eu lembro uma vez eu tomei um facão de um aluno, o inspetor de pátio ganhou uma facada no braço, foi me ajudar mais se machucou, mais era aquela metodologia que a gente tinha, metodologia errada [...] eu tinha lá na escola em média três brigas por semana, coisa de ir para delegacia, muitos alunos iam bêbados para escola.
<b>PROF6</b>	[...] brigas eram algo comum, uma situação do noturno, que um aluno deu um soco no outro, quebrou o nariz [...] os últimos anos eu vejo nosso público melhorou muito, nos últimos dois anos, não tivemos nenhum aluno que saiu no noturno para agressão física [...] lembro que tínhamos muitas ameaças, alunos que vinham ao redor da escola, brigas eram comuns, inclusive a escola era até discriminada, a gente de início tinha como ferramenta de trabalho a Ata, fazer BO (Boletim de Ocorrência), falávamos com a família, naquele tempo podia expulsar e dar suspensão, estou a muitos anos na escola, para mim é fácil ver isso, de quando a gente entrou até hoje.

Fonte: A AUTORA (2020).

### Violência e conflitos na escola Faxinal conforme relatos dos alunos

Aluno	Resposta transcrita
AL1	Um exemplo de conflito que ocorreu na sala de aula foi quando a professora, fez uma piada de mau gosto, perguntando se aluno iria fumar a prova, foi discutido com ela. Assim ela começou a fazer pressão psicológica com ameaças e indiretas, falando sobre coisas de nossa vida, como exemplo nos conteúdos, expondo em sala de aula. Fizemos um círculo com ela, foi muito difícil, mais depois de atividades feitas depois o círculo resolveu.
AL2	A professora fazia ameaças não falando nossos nomes e olhava fixo para mim, fato que me causava desconforto, ficava bem nervosa durante as aulas, parecesse que duas aulas eram uma eternidade, chegando a dor de estômago naquele dia de aula.
AL3	Tivemos um desentendimento bem grande com uma professora, que nos acusou de estar falando mal dela nas redes sociais, no <i>Whats</i> , ela disse ter " <i>print</i> " das conversas. Professora falou palavras difíceis, ficava de ironia, fazendo ameaças, meio mascaradas, foi muito difícil a gente começou a ter receio dela, nas aulas dela minha colega passou a ter ansiedade, começava a arrancar o cabelo, ficando com falhas, doía meu estômago no dia das aulas.
AL4	Não foi exatamente comigo, mais uma amiga começou a ter problemas psicológicos, sei disso por que pesquisei, de tanto que a professora implicava com ela, por que ela era meio CDF, fez com que a menina começasse a ter dor de estômago, ter lances estranhos de arrancar cabelos, de nervosa, no dia daquela aula.
AL4	Já tive um conflito com um professor, que não gostava da gente, este professor utilizava de apelidos e indiretas para se referir a nós, as notas e correções das provas, quando se referia à gente depois do conflito, dizia você fulano.
AL6	Bom na escola a maior violência para mim, foi quando eu desenhei em trabalho, que era desenhar você tomando banho, sabe era relacionado a higiene, mais eu desenhei o órgão sexual, nossa, a professora me levou para secretaria e eu fui encaminhado para o psicólogo, foi um momento muito difícil pois, todos me julgaram, eu era uma criança no 5.º ano.

Fonte: A AUTORA (2020).

### A violência no contexto de comunidade de faxinal

Aluno	Resposta transcrita
<b>AL1</b>	Algumas coisas que acontecem aqui, se fosse na cidade as pessoas iriam para justiça, tem mais pessoas revoltadas que não sabem conversar. Aqui na comunidade a violência, está longe nas cidades grandes. Acontece lá e não aqui assim dá impacto quando acontece.
<b>AL2</b>	Uma violência daqui foi de um marido que tirou o braço da mulher com o facão, foi a violência que chocou a comunidade, na cidade grande defendem a mulher, mais aqui não, com os falatórios mudam as conversas, com o conhecimento tem mais rígido, as pessoas são o jornal e aumentam as coisas.
<b>AL3</b>	Violência é um problema, conflito, verbal, que também acontece na escola. A gente sente agressão que em uma aula parece que nunca acaba que o professor às vezes se coloca acima dos alunos.
<b>AL3</b>	Se eu fizer certas coisas vou ficar na boca do povo, já vou ser julgado por aquilo. Não quero que os vizinhos fiquem falando, porque se eu tiver fama de encrenqueiro nem trabalho me dão. Vem da criação você não faz uma violência.
<b>AL4</b>	Agressão ou insulto. Aqui na escola do interior as pessoas são mais compreensivas, não precisa levar para frente o que acontece, não precisa de conselho, polícia, juiz, as pessoas se reúnem e tentam resolver. Acho que as pessoas são mais educadas, geralmente quando da briga é muito do povo da cidade que não conhece os costumes.
<b>AL5</b>	Aqui na escola o lugar influencia por ser pequeno, as pessoas se se conhecem e respeitam, geralmente quando acontece alguma coisa é com o pessoal de fora. Aqui quando mexe com um mexe com a família, quem nasce aqui, não faz certas coisas pelos costumes como for criação.
<b>AL6</b>	Aqui o pessoal é bem conservador, tem um certo parâmetro da tradição que tem que se seguir, ser diferente é difícil, pois como os outros falaram o julgamento do vizinho ou parente existe, e nossa família se importa muito com isso(...) é bom muitas vezes pois a gente se sente protegido, mais também meio controlado, mais esse conhecimento é importante, tipo um acolhimento.

### Estudar em uma escola com perspectiva restaurativa

Aluno	Resposta transcrita
AL1	Antigamente se tinha muito preconceito aqui nos que estudam à noite, o povo comentava que muitos diretores deixavam fazer bagunça.
AL1	Diálogo soluciona 90 dos casos, conversa tem que existir sempre você tem que estar disposta para resolver, isso tem a ver com jeito da pessoa, cada um tem uma forma alguns são mais duros e outros são mais tranquilos.
AL1	A gente pegou uma segurança com os círculos, a gente achava que na escola tinha dois grupos os dos professores a da direção contra o grupo dos alunos. A gente tem que aprender a lidar com as coisas lá fora ninguém vai mediar as coisas, muitas pessoas difíceis vão aparecer.
AL2	A gente via a direção como rival, nossa inimiga, depois dos círculos a gente pegou uma segurança de contar, para contar o que acontece, pois, a gente sabe que vocês vão ajudar o professor não pode tudo assim como nós não podemos.
AL2	Hoje tem pessoas arrependidas estudando, eles servem de exemplo para gente, de como é importante, nossa a gente estuda com duas mães de colegas nossos, elas voltaram por necessidade.
AL3	Os círculos ajudaram a entender que por mais que seja difícil de conviver, me senti mais segura de entender que o professor não é tão superior, que ele tem também suas dificuldades. Eu cheguei a vir de roupa fechada, moletom de toca com medo, me sentia desprotegida, agora estou de boa eu venho com roupa que quero, pois eu sei que tenho apoio.
AL3	Hoje em dia a escola é menos conflituosa, quando falavam dos alunos da noite, falavam que os alunos eram agressivos e bagunceiros, tinham muito ferver. Hoje não pode se bater reguada nos alunos, do problema violência física de professor com aluno, de aluno com seu colega gente tem que aprender a lidar com as coisas lá fora ninguém vai mediar as coisas, muitas pessoas difíceis vão aparecer.
AL4	O círculo foi uma surpresa, pois a gente achava que você iria chamar e pedir para esquecer a história, para resolver. Mais o círculo ficou esta responsabilidade para gente, não foi fácil.
AL4	O círculo com os alunos é mais tranquilo, é bom para conhecer os colegas. Os dois lados colocam os pontos, se a gente quer a paz, porque gerar outros problemas que a gente, já com o professor às vezes se torna difícil.

<b>AL5</b>	Conversar é muito difícil, mais a gente depois entende que vamos encontrar várias pessoas como ela na vida. A gente percebe que quando a pessoa fala e se deixa por isso mesmo, a professora sempre faz, ela sabe que as pessoas sabem.
<b>AL6</b>	Também eu acho que violência diminuiu, tem a ver, pois antes era muito difícil alguém entrar na faculdade, a falta de acesso ao estudo para ir para frente, deixava os alunos menos motivados, hoje a gente tem metas de sair para fora, tem mais gente que estuda faculdade. Até os alunos que desistiram, aprontaram na escola dão exemplo. Contam, de como a vida é difícil sem estudo, dizendo que se “foderam” por não estudaram, que eles que desistiram tem trabalho difícil, muitos casaram e tem muita dificuldade de sustentar a família.

Fonte: A AUTORA (2020).

#### JR da dimensão pessoal ao autoconhecimento

<b>Professor</b>	<b>Resposta transcrita</b>
<b>PROF1</b>	Na formação, em que a gente fez o círculo com outro objetivo, nestes mexeu demais, fez você conhecer os colegas, coisas que não conhecia do particular, fez uma relação de admiração e mais humana com os colegas, fez com que eu conhecesse e admirasse cada um, e sentir como todos lutamos por situações tão diferentes [...] diferente já na resolução de problemas, repensasse a situação, que eu veja que não é assim; mesmo com minha razão, que eu olhasse os alunos com outros olhos, eu torcesse para que quando os alunos saíssem da escola, tivessem aquilo como aprendizado, que eles não repetissem, que saíssem da escola como pessoas de bem.
<b>PROF1</b>	Bom, e então eu fiquei sabendo que quatro alunos falaram coisas indevidas sobre mim, chegando ao meu conhecimento, áudios, como chama, <i>print</i> de conversas do “ <i>Twitter</i> ”, falei na sala sobre isso, sobre o que não poderia ter ocorrido, falei muitas coisas, enfim, como a situação não se resolveu, vocês chamaram para fazer o círculo, esse aconselhamento mais profundo.
<b>PROF1</b>	[...] por mais que esteja “possessa”, pense em coisas boas, como meu professor dizia na faculdade, por mais que a caneca esteja transbordando, você deve pensar fora da caneca que está transbordando; isso faz com que saia no momento de ira, da raiva, faz com que você saia do confronto, que mesmo sendo uma experiência ruim e difícil, você busca coisas boas daquelas pessoas, não é e não vê só coisas ruins.



<b>PROF1</b>	O círculo é interessante porque é uma forma organizada, possui o instrumento da fala, que organiza, a gente senta de forma igual, diferente da sala de aula com um certo nivelamento, todo mundo consegue se olhar, analisar, todo mundo tem direito a fala, diferente da sala de aula onde existe uma certa hierarquia, o discurso tem um domínio do professor [...].
<b>PROF1</b>	Eu levo do círculo uma visão de prevenção da violência, de evitá-la; e se tiver acontecendo, encontrar um ponto que resolva, fazer pensar além do problema, pensar “de fora da caneca” o problema, como se estivesse fora, para eles mesmos resolverem, não alguém resolver o problema, o que cada um pode ceder para resolução, o que pudesse ceder.
<b>PROF2</b>	A meu ver, estes procedimentos são muito importantes para que se possa resgatar valores perdidos na escola, tais como: o respeito do aluno pelo seu professor e o respeito dos pais pelos professores [...] acredito que esse tipo de trabalho aproxima os personagens envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Em momentos em que o aluno consegue ser ouvido, percebe que é valorizado, ele consegue descobrir que o professor está do seu lado, contrariando a ideia que todo mundo escolar parece ter adquirido de uns anos para cá.
<b>PROF2</b>	Os efeitos desta prática, pelo menos no momento em que eu os vivi, sempre foram muito satisfatórios. Ultrapassando a mera relação conteúdo e prática entre aluno e professor, claro que nas capacitações são mais tranquilos, pois os temas são de autoconhecimento, para mim, estes momentos transcenderam, dando um sentido novo à prática, como se professor e aluno pudessem ter um instante, em que se veem apenas como duas almas em evolução, cada uma vivendo os seus próprios conflitos, porém, tendo que se adaptar ao convívio.
<b>PROF2</b>	Tivemos alguns momentos em que foi necessário aplicar a justiça restaurativa nesta escola. Onde professor, aluno e mediador, puderam sentar-se juntos, serem ouvidos e chegarem a um consenso. Deixando sempre bem claro o objetivo que é estabelecer uma convivência pacífica de modo que os objetivos escolares e o respeito interpessoal pudessem ser mantidos.

<b>PROF2</b>	[...] com a turma em questão, quando fizemos círculos para resolver um problema. A oportunidade de que sejam expostos os pontos de vista mútuo, permite que seja construída uma nova prática, de maneira leve e justa, para que o processo consensual ocorra em paz. Nas minhas turmas em particular, houve melhorias no rendimento da turma, uma vez que passaram a receber com bons olhos as propostas vindas da professora para em relação a conteúdos e trabalhos. Acredito que os alunos se tornaram mais conscientes do seu próprio papel e do papel do professor no processo de aprendizagem.
<b>PROF3</b>	Eu participei especialmente de círculos ligados a nós mesmos, nas capacitações eu percebi o acolhimento e entendimento de outras pessoas em relação a mim, fato de eu não ser julgada pelo processo que eu estava passando, eu achei muito importante a condução, pois eu estava passando por uma situação difícil, venci o processo que estava passando, foi na hora certa que me ajudou a passar por aqui [...] eu tive uma depressão muito grande, na volta dos meus 15 dias afastada do trabalho. Fizemos um círculo e que eu lembro o tema que era construir um mundo melhor, assim ali comecei a me reerguer desse problema da depressão, que estava ligado ao problema pessoal. Minha filha teve um problema na escola, isso me afetou muito [...] A partir do círculo eu procurei terapeuta e psiquiatra, e percebi que todo mundo tem seus desafios, percebi que pode se dar a volta por cima, resolver seus conflitos seja no trabalho ou na família dar a volta por cima.
<b>PROF3</b>	Sim, eu entendi, é para se ter um espaço de se conhecer melhor, compartilhar as coisas para as pessoas, como é conduzido, é uma forma bastante interessante, que faz as pessoas se envolverem, as pessoas se entendem, acolhem os problemas, as coisas dos outros.
<b>PROF3</b>	Acho que os círculos ajudaram a resolver os conflitos de forma mais tranquila na escola do campo, porque antes a gente fazia Ata, levava para direção, tinha que tomar outras medidas que causavam ainda mais conflito. Hoje eu vejo que eles amadureceram, na conversa, no comprometimento.
<b>PROF4</b>	Eu conheci o procedimento quando iniciei meu trabalho, a equipe me descreveu a forma como funciona e o objetivo dessa técnica, como uma alternativa de mediar e resolver conflitos. Teoricamente me pareceu uma excelente maneira de abordar e trabalhar com as situações conflituosas envolvendo não somente alunos, mas também os profissionais da escola.

<b>PROF4</b>	É, vejo esse procedimento como um instrumento muito positivo no dia-a-dia escolar, pois ele traz aos envolvidos, a oportunidade de falar com o objeto da palavra faz assim serem ouvidos, de forma justa e imparcial. Assim os fatos podem ser esclarecidos por todas as partes e os danos reparados, sem a necessidade de uma punição mais severa.
<b>PROF4</b>	Nos círculos se percebe, então, grandes conflitos onde professora e um grupo de alunos estavam vivendo uma situação de violência verbal e moral mútua, porém nenhuma das partes assumiu sua parcela de erro. Mas os alunos parecem estar mais dispostos a conversar e resolver, muitas vezes o lado dos profissionais é mais difícil.
<b>PROF4</b>	Em alguns círculos na hora em que ele está acontecendo, logo de imediato vão sendo resolvidos, alguns conflitos, especialmente como te disse na parte dos professores, ainda tem dificuldades, acontece de alguns casos ficaram até mais agressivos [...] hum mais quando as partes podem expor seus pensamentos e sentimentos diante da situação, é muito positivo e representa um meio de impedir futuros conflitos da mesma natureza [...] essa experiência é que o procedimento é um ótimo recurso a ser utilizado na mediação de conflitos, prevenindo situações piores, porém sua eficácia depende da disposição das partes envolvidas em assumir suas atitudes, aceitar que erros são cometidos e que toda ação gera uma reação.
<b>PROF5</b>	[...] fez a palestra para gente, eu realmente me emocionei, me transformei naquele círculo, por ser adulto tem diferença entre os professores, sabe a gente tem diferença entre a gente, mas você não chega na pessoa, com o procedimento eu pensei nos meus defeitos, pois a gente julga muito o outro sem dar oportunidade.
<b>PROF6</b>	É uma forma de atividade que vai colocando todos a pensar as etapas ali fazem a gente ficar mais tranquilo, cada um tem um ponto de vista, a atividade ajuda que problemas sejam compreendidos desmonta aquela disputa, a gente percebe que cada um tem uma razão o que eu levo, a gente pensa no trabalho de forma diferente, atrás de um aluno rebelde, de um professor de mau-humor, existe uma história, todo um contexto, entender faz a gente trabalhar com mais humanidade, lembro de uma situação que a equipe gestora buscava uma bolsa de estudos em uma faculdade a distância para uma aluna que sofria violência em uma mediação a aluna disse que o queria era ajuda para procurar financiamento para comprar duas vacas [...] Eu percebo que com os círculos a gente conversa e entende o outro, cada situação é diferente [...] olhar para este aluno muda [...]. Ainda mais a maneira como se estrutura é diferente, o objeto da palavra evita bate bocas, todos são colocados no mesmo nível, em alguns momentos os professores que não conhecem a prática ficam com receio [...].

### Experiências com círculos restaurativos para os alunos

Aluno <sup>a</sup>	Resposta transcrita
AL1	Quando estou no círculo restaurativo me faz ver um pouco os problemas com outros olhos, me conhecer mais, de mim e de meus colegas. Me fez sentir como é difícil falar de mim, admitir quando erramos, enfim, depois de algumas atividades como essa aprendi ter mais paciência, e ignorar certas pessoas, até em casa tento fazer isso.
AL1	O círculo foi tenso, evitou brigas durante a atividade. Evita de bater boca. A gente quando fez respeitou as regras, para professora não queria respeitar. Eu saí desacreditada do círculo parecia que a professora ficou mais agressiva. No círculo deu para ver a revolta da professora, foi assustador. Depois do círculo teve a professora se acalmou um pouco, as agressões pararam, apesar do clima tenso pararam.
AL2	Há quase três anos atrás sofri “ <i>bullying</i> ” no colégio por meus amigos, não quis comunicar a direção e nem meus familiares, pois não me sentia bem em falar do assunto, até que minha mãe percebeu o que estava acontecendo. Assim minha mãe foi ao colégio e pediu que fosse tomada providências. Na conversa em círculo com os alunos, foi fundamental para retomar a confiança, em grupo foi uma experiência nova, cada um falou dos seus motivos e história, não houve julgamentos, até entendi que o que meus colegas faziam, não era por mal, eles achavam “zuação” sem importância.
AL3	No círculo cada indivíduo tinha sua vez de falar, expor suas ideias de forma organizada e respeitosa. Quando fiz o círculo às três vezes que fiz foi diferente, pois nas primeiras era para resolver problemas com os colegas, fato que foi mais fácil, pois parece que os alunos começam a se respeitar, já o círculo com a professora foi muito mais difícil, a qual parecia que tinha como objetivo de reafirmar suas acusações, fato que não saiu do controle, em função de como a diretora que mediou a atividade. Só foi solucionado o conflito depois de conversas da diretora com a professora e com a gente. Esse método na minha opinião teria grande eficácia desde que os componentes estivessem no mesmo propósito na atividade, para pôr fim a situação.

<b>AL4</b>	Quando tive um problema com o professor ao procurar a direção fui convidada a participar de um círculo restaurativo, de início fiquei muito, muito nervosa, pois seria a primeira vez que conversamos juntos eu, meus colegas, os professores e a diretora. No círculo para os alunos parece que foi mais fácil, mas o professor ficou muito nervoso, levantando a voz, e tentando nos ofender, nestes momentos a diretora teve que intervir com objeto da palavra, foi meio estranho, pois achei que a diretora iria achar uma solução, porém ficou para o grupo, foi muito complicado. No primeiro círculo não resolveu, porém, tivemos conversas com a diretora e a professora também, depois fizemos um círculo que ajudou a resolver.
<b>AL4</b>	Para foi tenso, evitou brigas durante a atividade, eles parecem desconfortável, eles não buscam compreender.
<b>AL5</b>	Foi muito interessante participar do círculo, falar e ouvir sobre a vida das pessoas, percebi que não sabemos por quais dificuldades que uma pessoa possa passar em sua vida né, e muitas vezes apenas contar para alguém pode ajudar a se sentir melhor. Achei muito massa a dinâmica do espelho, ela nos causa uma sensação estranho, pelo fato de nunca prestarmos atenção em que nós somos, prestarmos mais atenção nos outros, do que em nós mesmos, serviu como uma boa reflexão.
<b>AL5</b>	No meu caso foi diferente, pois precisava mesmo, nos estava com muito problema com a professora que nos agredia, gritava com a sala, dava indireta até que um dia eu saída sala nervoso empurrando carteira. Quando você me chamou para fazer a atividade e me explicou eu desanimei no início do círculo, olhar para cara dela mais foi legal que a professora me contou sobre sua vida, a gente falou sobre os desentendimentos da sala de aula. Quando eu entendi ela foi mais fácil, disse o que a gente sentia, essa conversa foi interessante, pois na sala a gente só discutia, depois da conversa foi muito bom, a gente até elogiou. Esse círculo foi bom, pois a professora foi mais nossa companheira, não ficou no cargo de professora, ela e nós conversamos de boa, bem de igual.

### Ser jovem no Faxinal

Aluno <sup>a</sup>	Resposta transcrita
<b>AL1</b>	Eu vejo que a gente tem coisas muito parecidas com o povo da cidade, tipo a gente gosta de balada, internet, namora como todo mundo, mais tem muita coisa do costume, que a gente aprende com os pais, de respeitar, eu no meu caso me importo com que os outros falam, também me preocupo com os vizinhos, vejo até hoje isso, o pessoal se ajuda, convidam para trocar dia, às vezes os vizinhos dão um para o outro, fruta, verdura, até um bolo.
<b>AL2</b>	Eu sou parecida com o pessoal da cidade, mais tem coisas aqui que é diferente. A gente tem as festas, vai à igreja, que talvez não seja mais costume de um jovem da cidade.
<b>AL3</b>	O interesse e respeito é muito diferente da cidade, coisa de criação mesmo. Aqui os alunos conseguem ouvir mais, antes de agredir, respeito.
<b>AL4</b>	Diferentes as pessoas são muito interessadas no estudo, vejo pelo colégio da cidade os mesmos professores trabalham, mais aqui a gente rende mais, isso muitos professores falam [...] às vezes no círculo o professor passa a conhecer a gente melhor, porque ele não conhece pensa de acordo com a cabeça dele, que é diferente da nossa.
<b>AL6</b>	É crescer com muita alegria, com muita vida, proteção, eu com onze anos, por exemplo, aprendi a dirigir, isso faz a gente criar uma certa independência. Eu acho que tem uma grande diferença entre a gente e o pessoal da cidade é que a gente não se cria tão protegido, aqui a gente cai, tem contato com o trabalho, aprende a plantar e colher, isso faz parte da nossa vida, parece que o povo da cidade depois vai trabalhar, bem depois dos 18 anos.
<b>AL6</b>	Aqui no interior a gente tem tempo de ir ao vizinho, catequese, festas, nosso tempo é do nosso controle, conforme a época, nosso trabalho tem relação com as épocas de plantar e colheita, a gente não é assalariado, regulamos mais nossa vida.
<b>AL6</b>	Crescer no Faxinal também é uma missão difícil, tem o trabalho que judia, o tradicionalismo do pessoal, a gente é julgado a enfrenta muitas coisas, mais isso no pessoal, faz a gente ter coragem, que da coragem para enfrentar tudo, até a cidade. Mais o mais importante é nosso caráter, que faz base social para tudo, para convívio social e sucesso financeiro.