

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA**

**OS CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ COMO INSTRUMENTO NA
PREVENÇÃO DAS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA**

CAXIAS DO SUL

2025

JOZELENE DELAVI

**OS CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ COMO INSTRUMENTO NA
PREVENÇÃO DAS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentado à banca examinadora do programa de Pós-Graduação em Psicologia – Curso de Mestrado Profissional da Universidade de Caxias do Sul (UCS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Riscos e Recursos Psicossociais em Contextos de Trabalho: Diagnóstico e Intervenção.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Paim Camardelo.

CAXIAS DO SUL

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

D343c Delavi, Jozelene

Os círculos de construção de paz como instrumento na prevenção das violências na escola [recurso eletrônico] / Jozelene Delavi. – 2025.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2025.

Orientação: Ana Maria Paim Camardelo.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Violência nas escolas. 2. Educação. 3. Paz. 4. Justiça Restaurativa. I. Camardelo, Ana Maria Paim, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.06

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500



***“OS CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ COMO INSTRUMENTO NA
PREVENÇÃO DAS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA”***

Jozelene Delavi

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado Profissional, da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Psicologia. Linha de pesquisa: Riscos e Recursos Psicossociais em Contextos de trabalho: Diagnóstico e Intervenções.

Caxias do Sul, 15 de abril de 2025.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Ana Maria Paim Camardelo (Presidenta)
Universidade de Caxias do sul

Prof. Dr. João Ignácio Pires Lucas
Universidade de Caxias do sul

Participação por videoconferência

Prof.^a Dra. Laís Duarte Corrêa
Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

A violência, em suas diversas formas, tem sido um desafio persistente na sociedade, que afeta diferentes grupos e contextos, incluindo o ambiente escolar. Este estudo analisa a incidência da violência nas escolas e investiga o uso dos Círculos de Construção de Paz (doravante referidos como CCP) como estratégia de prevenção e mitigação dos conflitos. O problema de pesquisa concentrou-se na identificação e análise de publicações sobre o ambiente escolar, como cartilhas, folders e revistas, relacionadas ao uso dos CCP na Rede Pública Estadual dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, especialmente no ensino fundamental e médio. A pesquisa fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, utilizando revisão bibliográfica e análise documental. O aprofundamento teórico resultou dessa imersão na investigação bibliográfica, para a qual foram selecionados textos das bases de dados da CAPES e do Scielo, utilizando as palavras-chave: "Círculo de Construção de Paz", "Violência" e "Violência nas Escolas". Os critérios de seleção incluíram publicações dos últimos cinco anos e referência direta ao tema. Os resultados apontam que a violência escolar reflete problemas estruturais e culturais mais amplos. Diante desse cenário, os CCP emergem como uma abordagem metodológica promissora para restaurar relações e promover a paz no ambiente escolar. Tal metodologia, baseada no diálogo e na escuta ativa, tem sido documentada em diversas publicações que visam difundir seu potencial na prevenção de conflitos. A pesquisa documental complementou a análise, focando em registros contidos nas publicações sobre ambiente escolar, além da busca por materiais na internet. O presente estudo está estruturado em dois capítulos principais. O primeiro capítulo, "Violências e Círculos de Construção de Paz no Ambiente Escolar: Fundamentos Teóricos e Abordagens Transformadoras", aborda a tipologia da violência, os conceitos de paz e os fundamentos da Justiça Restaurativa (doravante JR). Para tanto, são mencionados autores como Arendt, Charlot, Abramovay, Galtung, Bauman, Caroline Boys-Watson e Kay Pranis. O segundo capítulo, "Estratégias Educacionais e Recursos Didáticos para a Promoção da Cultura de Paz nas Escolas", analisa materiais didáticos utilizados em escolas públicas e particulares da Região Sul do Brasil, destacando a importância da disseminação dessas iniciativas para a construção de um ambiente educacional mais seguro e humanizado. Como produto técnico desta pesquisa, foi desenvolvido um folder digital explicativo sobre os CCP, visando ampliar o conhecimento acerca dessa metodologia e incentivar sua adoção em mais escolas. Entre as contribuições do estudo, ressalta-se a relevância dos CCP como instrumentos eficazes na promoção da cultura de paz no ambiente escolar e no fortalecimento dos valores humanos.

Palavras-chave: Violências. Violências na Escola. Justiça Restaurativa. Círculos de Construção de Paz, Cultura de Paz.

ABSTRACT

Violence, in its various forms, has been a persistent challenge in society, affecting different groups and contexts, including the school environment. This study analyzes the occurrence of violence in schools and investigates the use of Peace Building Circles (from now on referred to as PBC) as a strategy for preventing and mitigating conflicts. The research problem focused on understanding the dimensions of violence in the social context that enter or develop in the school context, as well as highlighting the methodology of the PBC as a technique to minimize and face conflicts and violence in the school environment, as well as identifying and analyzing publications such as booklets, folders and magazines that refer to the use of PBC in the State Public School Network of the states of Paraná, Rio Grande do Sul and Santa Catarina, especially in elementary and high school, expanding to publications targeted at the entire school community. The research was based on a qualitative approach, using bibliographic review and document analysis. The theoretical deepening resulted from this immersion in bibliographic research, selecting 55 scientific articles, accessed in the CAPES databases, using the keywords: "Peace Building Circle", "Violence" and "Violence in Schools". The selection criteria included publications from the last five years and direct references to the topic. The results indicate that school violence mirrors broader structural and cultural problems, and the visibility of the extent of personal, relational, structural and cultural violence. In this scenario, the PBC emerges as a promising methodological approach to restore relationships and promote peace in the school environment. This methodology, based on dialogue and active listening, aims to disseminate its potential in preventing conflicts and face violence. The documentary research complemented the analysis, highlighting the records on the implementation of the PBC contained in school environment publications, propagated on the internet. The study presents results on the chapter, "Violence and Peacebuilding Circles in the School Environment: Theoretical Basis and Transformative Approaches", and addresses the typology of violence, the concepts of peace and the foundations of Restorative Justice (hereinafter RJ). To this end, authors such as Arendt, Charlot, Abramovay, Galtung, Bauman, Minayo, Caroline Boys-Watson and Kay Pranis are mentioned. Next, "Educational Strategies and Teaching Resources for Promoting a Culture of Peace in Schools" are presented, resulting from the analysis of teaching materials used in public and private schools in the Southern Region of Brazil, highlighting the importance of propagating these initiatives to build a safer and more humanized educational environment. As a technical product of this research, an explanatory digital folder on the PBC was developed for the community in general and another for students, presenting a more targeted structure, aiming to expand knowledge about this methodology and encourage its adoption in more schools. Among the contributions of the study, the relevance of the PBC as effective tools in promoting a culture of peace in the school environment and in strengthening human values is highlighted, as well as the use of digital resources in preparing for the confrontation of conflicts and violence.

Keywords: Violence. Violence in Schools. Restorative Justice. Peace Building Circles. Culture of Peace.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triângulo da Violência de Johan Galtung.....	25
Figura 2 – Tipologia da violência.....	27

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferentes visões de justiça	45
Quadro 2 – Tabela 1: Elementos da metodologia dos Círculos de Construção de Paz.....	55
Quadro 3 – Tabela 2: Leis de Proteção à criança e ao adolescente	60
Quadro 4 –Tabela 3: Classificação e Objetivos do programa de combate ao Bullying	61
Quadro 5 – Tabela 4 - Projeto de Lei nº 1.841 de 2023	62
Quadro 6 – Tabela 5 - Dispositivos da Lei nº 1.841 de 202.....	64
Quadro 7 – Tabela 6 - Publicações e Links de acesso.....	68
Quadro 8 – Tabela 7 - Publicações e Links de Acesso	74

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 AS VIOLÊNCIAS E CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E ABORDAGENS TRANSFORMADORA.....	13
2.1 AS VIOLÊNCIAS	Erro! Indicador não definido.
2.2 AS VIOLÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR.....	28
2.2.1 A CONSTRUÇÃO DA PREVENÇÃO EM OPOSIÇÃO ÀS VIOLÊNCIAS: COMO CHEGAR A PAZ	40
2.3 NA PERSPECTIVA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA: CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ	43
3 ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS E RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DA CULTURA DA PAZ NAS ESCOLAS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE PUBLICAÇÕES SOBRE O AMBIENTE ESCOLAR UTILIZADAS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ESCOLAS DO PARANÁ, DE SANTA CATARINA E RIO GRANDE DO SUL	67
3.1 REVISTAS EM QUADRINHOS: MATERIAL PARA ESTUDANTES E COMUNIDADE ESCOLAR.....	68
3.1.1 DESCRIÇÃO DAS REVISTAS EM QUADRINHOS QUE ABORDAM OS CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ E A ESCOLA	69
3.1.2 ANÁLISE DO MATERIAL INVENTARIADO : REVISTAS EM QUADRINHOS....	72
3.2 MATERIAL DIRECIONADO AO PÚBLICO EM GERAL, A COMUNIDADE ESCOLAR E A PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM COM ESTUDANTES.....	74
3.2.1 MATERIAL DIRECIONADO AO PÚBLICO EM GERAL, A COMUNIDADE ESCOLAR E A PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM COM ESTUDANTES.....	75
3.2.2 ANÁLISE DO MATERIAL INVENTARIADO DIRECIONADO AO PÚBLICO EM GERAL, À COMUNIDADE ESCOLAR E AOS PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM COM ESTUDANTES	81
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91

REFERÊNCIAS	96
ANEXOS.....	108
APÊNDICE 1	109
APÊNDICE 2	111

Epígrafe

Dois lobos dentro de nós: lenda ou parábola indígena

Existe uma parábola indígena muito famosa, que diz que existem dois lobos dentro da gente: um é bom e representa as mais nobres virtudes do carácter humano, tais como: alegria, esperança harmonia, paz, empatia, verdade, amor, perdão, compaixão e fé; o outro lobo é mau e seus dentes são fortes: a raiva, os ciúmes, a tristeza, a cobiça, a arrogância, a culpa, o ressentimento, o orgulho e um ego gigante.

Entendendo sobre os dois lobos

Os lobos se alimentam de sentimentos humanos e se tornam grandes e fortes; porém muitas pessoas alimentam apenas um deles e se esquecem de alimentar o outro, fazendo com que um domine o outro.

Nossa escolha sobre qual lobo alimentar deve ser equilibrada, ou seja, os sentimentos e emoções devem ser cuidadosamente dosados, para que um não subjugue o outro e não haja um desequilíbrio entre os dois. Se um lobo tiver domínio sobre o outro, ele pode destruí-lo por completo e gradativamente pode até dominar o seu “dono”.

Os dois lobos e o equilíbrio

Para manter o equilíbrio entre o que é bom em nós e o que não é bom, devemos ter conhecimento sobre nós mesmos e saber quando estamos alimentando mais um e menos o outro. O grande problema é que algumas pessoas não têm esse conhecimento de si mesmas e, então, acabam alimentando mais um e menos o outro.

O funcionamento psíquico

Para nos proteger desses dois lobos, devemos mantê-los sob nosso controle; não podemos “matar” um e deixar o outro viver, porque os dois se complementam e há uma harmonia entre ambos. É justamente essa harmonia que nos garantirá um funcionamento psíquico normal.

Os dois lobos e a natureza humana

Os índios Cherokees são povos nativos dos Estados Unidos e habitavam o leste do país até o século XVI, quando foram expulsos para o Planalto de Ozark. Imagina-se que esses povos ancestrais já possuíam conhecimentos acerca da natureza humana, ainda que rudimentares, pois o ser humano sempre foi observado por outro ser humano, no intuito de conhecer o outro e a si mesmo.

Os dilemas são, em sua maioria, iguais para todos, ou seja, a maioria das pessoas, no passado, teve os mesmos questionamentos que temos hoje, porém com uma roupagem diferente da atual. E, provavelmente, as mesmas dúvidas continuarão a permear a mente de futuras gerações. O diferencial talvez seja a forma como lidaremos com elas.

SANDRA PERIN

(TEXTO ADAPTADO)

1 INTRODUÇÃO

A violência tem sido objeto de inquietação para muitas instituições sociais ocupadas com o bem-estar das pessoas. Vários tipos de violência estão presentes na sociedade, como, por exemplo, a física, a psicológica, a emocional, a sexual, a que ocorre contra a mulher, contra meninas ou meninos, contra idosos, contra pessoas com deficiência, a doméstica, a que se verifica nas comunidades, nas ruas, nos espaços de trabalho, a que se origina nos meios de comunicação, no ciberespaço, entre muitos outros. A violência ocorre inclusive nos espaços de convivência (social), em que, por causa dela, pessoas são expostas a situações de sofrimento, de exclusões, de exigências sociais maiores do aquelas às quais poderiam responder com bom desempenho, resultando todo esse contexto numa forma ampliada de violência. Ela se faz presente até em espaços escolares, que deveriam ser locais seguros, nos quais se garantisse o desenvolvimento de crianças e jovens.

Muitos são os fatores que contribuem para o desequilíbrio das situações das pessoas, e as condições precárias para o enfrentamento das dificuldades cotidianas podem promover sentimentos de insatisfação e de sobrecarga diante das dificuldades. Muitas vezes essas situações passam a desencadear atitudes desumanizadas e de violência, contra as quais a escola tem potencial para atuar.

Conforme Moraes: “É no processo de transformação na convivência que o ser humano conserva, ou não, sua humanidade. O mesmo ocorre durante o processo educacional, a partir do qual nos transformamos, congruentes com a transformação do outro no espaço de convivência”. (Moraes, 2010, p.41)

A violência está presente em toda a sociedade e daí se confirma a possibilidade de incidência na escola, por ser esta um espaço de convivência cotidiana. Adorno (1995, p 11) *apud* Carloni *et al.* (2021, p. 192) afirma: “A educação nos torna humanos em um processo social. Desse modo, humanizar é papel fundamental da educação, a escola como instituição socialmente construída, também se expõe a situações de violência”.

É na escola que se podem observar, com maior ou menor intensidade, os fenômenos sociais e civilizatórios voltados ao desenvolvimento, os quais atuam sobre as pessoas que compõem a comunidade escolar, envolta pela paisagem social de seu entorno. Neste entorno, apresentam-se, com intensidade variável, as violências em suas múltiplas nuances. Usa-se o termo no plural, pois encontram-se diversos tipos de violência na sociedade, entre os quais: a psicológica, a física, a simbólica, a sexual, a doméstica; a que se manifesta contra idosos, contra crianças; as violências de gênero, as automutilações (auto violência), a violência contra animais.

Segundo levantamento produzido por membros do GT (Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas), publicado em 2023, o Brasil teve, entre 2002 e outubro de 2023, 36 ataques a escolas, vitimando 37 comunidades escolares.

Devido ao crescimento de atos de violência, principalmente nas escolas, torna-se necessário pensar em instrumentos que possam contribuir para reduzir os danos causados, a fim de restaurar a interação e a convivência entre as pessoas no espaço escolar.

Nesse sentido, identificou-se, nos pressupostos da JR, uma possibilidade de reconstruir vínculos, refletindo, com base na aproximação e no respeito para com os outros, e garantindo os direitos humanos por meio de diálogos e da escuta atenta. Num espaço protegido, associado ao desenvolvimento de valores a realização dos CCP tem ocorrido em muitas escolas a fim de prevenir e mitigar as violências. Algumas das experiências foram registradas e se tornaram publicações, tais como cartilhas, folders, folhetos, revistas e jornais escolares, que mostram resultados relevantes e difundem o conhecimento sobre a metodologia dos CCP. Os registros feitos em tais publicações ampliam o conhecimento sobre esse potente instrumento de prevenção às violências e evidenciam o potencial de crescimento e expansão do uso dessa abordagem em diferentes contextos escolares.

A partir do tema, delimitou-se o seguinte problema de pesquisa: Quais publicações de cartilhas, folders, folhetos, revistas e jornais escolares existem no que se refere ao uso dos Círculos de Construção de Paz como instrumentos para a prevenção de conflitos/violências nas escolas da rede pública estadual dos estados da Região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), direcionados para séries finais do ensino fundamental e do ensino médio?

O objetivo geral: identificar programas de enfrentamento as violências na escola através de Círculos de Construção de Paz, que se utiliza nas escolas da Rede Pública Estadual da Região Sul, mais especificamente nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, com foco para estudantes de Séries Finais e Ensino Médio, desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: (i) sistematizar conhecimento sobre as violências nas escolas no Brasil; (ii) caracterizar conceitos de CCP, bem como o uso dessa ferramenta em ambiente escolar; (iii) inventariar publicações de cartilhas, folders, folhetos, revistas e jornais escolares que estão relacionados à JR, mais especificamente aos CCP, e que são utilizados na Rede Pública Estadual de escolas dos estados do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, com foco nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio; (iv) elaborar e distribuir, em linguagem em formato virtual, dois folders que descrevam os CCP na escola, a fim de torná-los mais conhecidos, principalmente, pelo seu potencial de contribuir na construção da paz e de valores.

Para dar conta dos objetivos, utilizou-se a abordagem qualitativa e, como procedimentos, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental.

Segundo Gil (2002, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Sendo assim, ela oportuniza um olhar com alcance mais distante e amplo sobre o contexto de foco da pesquisa, o que ficaria impossibilitado diante de limites que se apresentam para a realização da investigação, como, por exemplo, o limite da temporalidade e do espaço para certas vivências. Já, no formato aqui adotado, é possível agregar o conhecimento já publicado, partindo desse ponto para o aprofundamento do tema na direção de encontrar uma solução para o problema levantado na pesquisa. O autor citado também destaca que “além de permitir o levantamento das pesquisas referentes ao tema estudado, a pesquisa bibliográfica permite ainda o aprofundamento teórico que norteia a pesquisa”. (idem, p.45).

Para a pesquisa bibliográfica, recorreu-se à base de dados do Portal de Periódicos da CAPES e do Scielo (Scientific Electronic Library Online), utilizando-se das seguintes palavras-chave: “Círculo de Construção de Paz” e “Violências” e “Violências na Escolas”. O intuito foi delimitar os conceitos e as informações, a fim de aprofundá-los. Selecionaram-se as publicações que se adequavam aos requisitos de terem sido publicadas nos últimos cinco anos e de atenderem às especificidades relacionadas diretamente ao foco da pesquisa. Posteriormente realizaram-se os fichamentos e a elaboração do primeiro capítulo da dissertação.

Já sobre a pesquisa documental, Pádua (1997, p.62) descreve: “Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências”. Nesse caso, a busca recaiu sobre os registros documentais que são resguardados em cada Coordenadoria Regional de Educação dos estados do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, com o intuito de atuar sobre a prevenção da violência no âmbito escolar.

Esta pesquisa documental dedicou-se a inventariar programas e projetos realizados nas escolas que compunham a Região Sul do Brasil, composta pelos estados do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do Paraná, por meio de encaminhamentos de mensagens eletrônicas para contatar gestores do processo educacional e de prevenção às violências. Além disso, investigaram-se, sob tal viés, publicações que constam na rede mundial de dados (internet). Em seguida, realizou-se a análise de conteúdos, a fim de responder às indagações que mobilizaram a pesquisa, e fundamentar a produção de material/conteúdo digital que contribuísse com o

espaço escolar, buscando a sensibilização sobre a potencialidade da metodologia dos CCP.

Com base nas premissas mencionadas, esta dissertação foi estruturada em dois capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais.

O primeiro capítulo, intitulado *Violências e Círculos de Construção de Paz no Ambiente Escolar: Fundamentos Teóricos e Abordagens Transformadoras*, apresenta os resultados da pesquisa bibliográfica sobre o conceito de violência em suas diversas dimensões, incluindo a violência direta, a violência estrutural e a violência cultural. Aborda-se, ainda, o conceito de paz, apresentando-se as diferenças entre paz negativa e paz positiva, além de outros aspectos relevantes. A fundamentação teórica baseia-se em autores(as) como Arendt, Charlot, Abramovay, Galtung, Minayo, Bauman, Boys-Watson, Pranis, entre outros(as), proporcionando, assim, um aprofundamento conceitual sobre as diversas formas de violência, a violência no contexto escolar, a JR e os CCP.

O segundo capítulo, denominado *Estratégias Educacionais e Recursos Didáticos para a Promoção da Cultura de Paz nas Escolas: Descrição e Análise de Publicações sobre o ambiente Escolar Utilizadas na Rede Pública Estadual e Particular de Escolas dos Estados do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul*, apresenta os resultados da pesquisa documental realizada a partir da análise de materiais selecionados, tais como: gibis, cartilhas, pôsteres, guias e livros relacionados à JR e aos CCP. Esses materiais são utilizados com foco na educação básica, mas também se direcionam a toda a comunidade escolar. Os materiais foram descritos e analisados de forma criteriosa, visando compreender suas contribuições para a promoção da cultura de paz no ambiente escolar e em seu entorno.

Adicionalmente, apresentamos o produto técnico desenvolvido no âmbito desta dissertação, ou seja, dois folders digitais explicativos sobre os CCP, destacando sua relevância e seu potencial para fomentar a cultura de paz e a formação de valores no contexto escolar.

Com fechamento, as Considerações Finais oferecem uma síntese dos principais resultados alcançados, ressaltando as contribuições do estudo para o campo da educação e para a implementação de práticas que promovam um ambiente escolar mais justo e pacífico.

2 VIOLÊNCIAS E CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E ABORDAGENS TRANSFORMADORAS

Neste capítulo serão abordadas as teorias que fundamentaram a pesquisa bibliográfica sobre o conceito geral de violência e as suas especificidades: como violência direta, violência estrutural e violência cultural. Descreveremos o conceito de paz, distinguindo paz negativa de paz positiva, bem como explicaremos e aprofundaremos muitos outros conceitos, abordados por autores como Ana Arendt, Bernard Charlot, Miriam Abramovay, Johan Galtung, Maria Cecília Minayo, Zygmunt Bauman, Slavoj Žižek, entre outros. Serão descritas as violências em geral, as violências na escola e os CCP como estratégia preventiva, que contribuem para a promoção de uma cultura de paz e bem-estar. Na sequência, discorreremos sobre os principais elementos que norteiam esta pesquisa.

2.1 AS VIOLÊNCIAS

*Um avô da nação Cherokee estava conversando com seu neto.
 “Uma luta está acontecendo dentro de mim”, ele diz ao menino.
 “É uma luta terrível entre dois lobos.
 Um lobo é malvado e feio.*

Ele é a raiva, a inveja, a ganância, a guerra, a autopiedade, a tristeza, o arrependimento, a culpa, o ressentimento, a inferioridade, as mentiras, o falso orgulho, a superioridade, o egoísmo e a arrogância.

O outro lobo é lindo e bom: ele é amigo, alegre, pacífico, amoroso, esperançoso, sereno, humilde, bondoso, justo e solidário.

Essa mesma luta está ocorrendo dentro de você e dentro de cada ser humano”.

“Mas avô”, exclama o neto,

“Qual dos lobos vai vencer”?

O ancião olhou nos olhos de seu neto e respondeu:

“Aquele que você alimentar”.

Os fenômenos de violência vêm tomando um lugar no diálogo entre as pessoas e o termo *violência*, como já frisamos, abrange um fenômeno que pode ser considerado plural (*as violências*), pois engloba diversos tipos de ocorrências relacionadas. A discussão sobre o assunto aqui proposto precisa ganhar maior atenção, pois corre-se o risco de a sociedade entrar em colapso, devido à incompreensão e à incapacidade de dialogar e enfrentar as divergências quanto à percepção dos fenômenos sociais.

No que diz respeito às relações entre pessoas na contemporaneidade, Susin e Freitas (2016, p. 121) nos dizem que:

As constantes desarmonias, desestrutura e exigências, decorrentes das mudanças e transformações do núcleo familiar, da sociedade, da educação, da cultura, da economia e das relações interpessoais, que afligem o estágio atual da humanidade são as variáveis que constituem a condição da existência do homem contemporâneo.

A inadaptação ou a não aceitação dessas mudanças podem estar interferindo diretamente nas condições de convivência social. Os autores completam, dizendo que essas mudanças podem estar gerando “um mal-estar na civilização, isto é, a uma insatisfação/infelicidade que se caracteriza pelo desamparo, pela desorientação, pela inadaptação e, principalmente, pela desagregação do indivíduo de si e da sociedade. Condições estas que propiciam a geração e evolução de múltiplas formas de violência nos indivíduos por si mesmos e à sociedade” (Susin; Freitas, 2016, p. 122). Essas ocorrências de violência denunciam a instabilidade ainda verificável na sociedade que, mesmo desenvolvida, apresenta necessidades individuais e sociais que não estão sendo atendidas. A violência desestabiliza as pessoas, prejudicando a fluidez no desenvolvimento emocional e intelectual, interferindo no bem-estar, o que faz com que elas tenham que dar um passo para trás em situações de violência às quais se veem expostas.

O avanço das sociedades aconteceu, em alguma medida, também pela capacidade de desenvolvimento da linguagem, que possibilitou a comunicação e a colaboração entre as pessoas. Essa evolução na constituição de comportamentos se dá em decorrência da capacidade de aprender com eventos que não deram certo e resultaram na aprendizagem e na superação dos desafios enfrentados, embora sejam identificadas lacunas nesse processo de aprender e de se relacionar com os outros, mas elas podem ser consertadas. Sendo assim, para se conduzir a boas interações sociais, recorreremos aos componentes intelectivos e emocionais das relações de convivência social, que decorrem da aprendizagem e do desenvolvimento psicossocial e emocional/afetivo.

Nesse sentido, as ideias de Wallon, descritas por Dér (2004, p. 64), demonstram que: “A afetividade é entendida como um conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar e mal-estar, quando o homem é atingido e afeta o mundo que o rodeia!”. Consoante a esse viés, Hryniewicz (1999, p. 184) *apud* Silva (2002, p. 21) argumenta que “desenvolver a Inteligência Emocional significa saber lidar com os sentimentos”. Daí se infere que a afetividade é o ponto de partida para a constituição e o desenvolvimento dos indivíduos. E, por

consequente, remete “à prática vivenciada e aos princípios éticos que nortearão o caminhar saudável dos parceiros de experiência cognitiva e afetiva na escola (*primeiro contato social ampliado*) e fora dela” (Silva, 2002, p. 21).

Nessa perspectiva, compreende-se o contexto social em sua complexidade derivada do espaço, do tempo e, principalmente, das relações que se estabelecem com os iguais, com base nas quais constituem-se os padrões de desenvolvimento e maturação emocional, essas relações que podem capacitar os indivíduos a viverem melhor e com menos sofrimento.

A aceitação da diversidade também representa um aspecto do desenvolvimento intelectual e da evolução psicossocial, uma vez que, em alguns ambientes, desde muito cedo, as pessoas aprendem a se aliar, a fim de buscarem a proteção, a aceitação, entre outras competências, compondo esse quadro multifacetado que são os agrupamentos sociais.

Diante de todo o acumulado histórico-social, associado à revolução social das comunicações e a outras tecnologias midiáticas, as pessoas começaram a interagir e se aproximaram de culturas diversas.

A sociedade contemporânea é denominada por alguns sociólogos, de “sociedade do risco” ou “hipermodernidade” (Lipovetsky, 2011); “sociedade pós-moderna” ou “modernidade líquida” (Bauman, 2001). Uma sociedade caracterizada pela incerteza e pelo consumismo desenfreado, onde tudo é produzido para durar pouco tempo, o que gera a necessidade imediata de adquirir novos produtos constantemente. (Oliveira, 2022, p.3).

E essa forma de ser e pensar o mundo reflete-se nas relações interpessoais. A partir do momento em que tecnologias de comunicação se sobressaíram, as distâncias foram reduzidas entre si; no entanto, todo esse desenvolvimento tecnológico não foi alcançado igualmente na qualificação das interações e, menos ainda, nas relações de convivência de todos os agrupamentos sociais. Isso resulta em conflitos, que decorrem muitas vezes da comunicação incompleta, acompanhada de intolerância e intransigência diante das alteridades no pensar e agir, o que pode exacerbar a violência intrínseca. Ou seja, há facilidade na interação, mas, ao mesmo tempo, as intolerâncias surgem, como se evidencia em Herzog (2022, p. 278):

é imprevisível o que pode vir de nós ou do outro, podendo ser [...] deveras estranho e destrutivo. Este é outro modo de dizer o quanto somos vulneráveis. O outro me causar dano, gerando em mim medo e dor, é uma realidade, mas não significa necessariamente que a reação a isto deva ser a intolerância em relação a este outro e, conseqüentemente, praticar um ato de violência como represália é o mais pertinente ou natural. Significa, sim, que minha vida depende do outro; de outros que podem me ferir, assim como posso feri-los, e não há nada que se possa fazer para evitar este risco. Justamente aí, consiste em minha humanidade e a humanidade do outro.

As intolerâncias e as falhas na comunicação muitas vezes resultam em agressividades, que ficam bastante visíveis e são registradas nas divergências, especialmente nas redes sociais. E por se fazer presente em todos os agrupamentos sociais, a agressividade evidencia-se como um fator inerente à formação psicossocial dos indivíduos e, quando se intensifica no comportamento humano, ela pode atingir níveis extremos e resultar em violência.

Minayo (2020) alega que a agressividade, ao contrário da violência, inscreve-se no processo de construção da subjetividade. E, portanto, canalizar a agressividade é um processo produtivo, visto que mobiliza para a ação, com intensidade e vitalidade. A autora acrescenta ainda que “a transformação da agressividade em violência é um processo que ao mesmo tempo é social e psicossocial, para o qual contribuem às circunstâncias sociais, o ambiente cultural, as formas de relações primárias e comunitárias e as idiosincrasias dos sujeitos” (Minayo, 2020, p. 24). Assim, entende-se que as características subjetivas interagem com as características sociais, o que leva a pensar que indivíduos muito pacientes podem desenvolver reações muito agressivas diante de situações coletivas que apresentam desrespeito às pessoas e às regras de convivência social, identificando-se então fenômenos violentos.

Acompanhar a evolução da história humana, nos agrupamentos sociais, desafia-nos a entender o fenômeno da violência que, na maioria das vezes, é proveniente do contexto em que se está inserido e é descrito como fenômeno sócio-histórico. Conforme afirma Minayo (2006, p. 8), essa trajetória histórica e cultural mostra que a “convivência humana é marcada por disputas de poder, manifestações de ódio e desejo de aniquilar o outro, vontades de aniquilamento de várias modalidades como o desprezo, menosprezo pelo outro, discriminação, crueldade, autoritarismo, lutas, guerras, terrorismo e processos de autodestruição”. Ainda segundo Minayo (2020, p. 22), “a violência é exemplar para entendermos a transição que junta questões sociais e problemas de saúde. Violência não é um problema médico típico; é, fundamentalmente, um problema social que acompanha toda a história e as transformações da humanidade”.

As violências marcam historicamente a trajetória das pessoas, sempre carregando vestígios de sofrimento para toda a vida. Sob esse viés, Arendt (1994) diz que “a violência dramatiza causas”, pois, (...) “sendo instrumental por natureza, é racional. Ela não promove as causas, nem a história, nem a revolução, nem o progresso, nem o retrocesso; mas pode servir para dramatizar as causas e trazê-las à atenção pública” (Arendt, 1994, p. 57). Essa característica possibilita que a sociedade compreenda seus próprios limites.

Mas é inegável que a violência afeta muito a saúde: provoca morte, lesões, traumas físicos e inúmeros agravos mentais, emocionais e espirituais; diminui a qualidade de vida das

peças e das coletividades; escancara a inadequação da organização tradicional dos serviços de saúde; coloca novos problemas para o atendimento médico; e evidencia a necessidade de uma atuação muito mais específica, interdisciplinar, multiprofissional, intersetorial e engajada ao setor, tendo como foco as necessidades e a saúde dos cidadãos.

No elevado número de elementos que estão interligados nos atos de violência, conforme consta na literatura, encontramos a concepção de que a violência é um comportamento que apresenta algumas dificuldades para se definir universalmente, pois, como apontamos anteriormente, os eventos que envolvem atos violentos e agressivos encontram-se relativizados na cultura, nos comportamentos e na temporalidade.

Estabelecer uma definição é um desafio, visto que envolve um variado número de especificidades e variantes. Muitas vezes, fica evidente o que é violência, pois, quando se trata de um evento específico, ele sempre vem acompanhado de grande repercussão social. Ainda assim, mesmo conhecida e identificada, é difícil estabelecer uma definição específica, devido à grande amplitude do fenômeno. Apesar de tudo, como veremos a seguir, muitos esforços têm sido feitos nessa direção.

Conforme Minayo (2006, p. 13), “a palavra violência deriva da língua latina, o vocábulo é originário da palavra *‘Vis’*, a qual agrega a significação referente a força, expressando noções de constrangimento e de uso da superioridade física sobre o outro”. A referida autora ainda afirma que:

quem analisa fenômenos violentos descobre que eles se referem a conflitos de autoridade, a lutas pelo poder e a vontade de domínio, da posse e do aniquilamento do outro e dos seus bens. Se apresenta como evento fragmentado e pulverizado, atingindo a vida privada, a vida pública desde os aspectos mais visíveis e mais secretos (Minayo, 2006, p. 13).

Um desafio ao longo da história quanto à definição de *violência* é o que decorre de ela ser um fenômeno da ordem do vivido, no qual as manifestações de quem a está vivenciando, como sujeito ou agente, carregam elementos que envolvem enorme carga emocional: de quem comete (a violência), de quem sofre e de quem presencia, conforme afirma Minayo (2006, p. 14). Não há maneiras de se eximir da violência; ela abala, despertando para questionamentos cruciais referentes à desumanização, ao sofrimento e à exclusão.

Nas palavras do filósofo Domenach (1981, p. 40), encontramos justificativa para o acontecimento:

Suas formas mais atrozes e mais condenáveis geralmente ocultam outras situações menos escandalosas por se encontrarem prolongadas no tempo e protegidas por ideologia, ou instituições de aparência respeitável. A violência de indivíduos e grupos tem que ser relacionada com a do Estado. A dos conflitos com a ordem.

Isso se explica no fato de as sociedades mais desenvolvidas respeitarem os direitos e cumprirem os deveres, sem omiti-los ou ocultá-los, priorizando a transparência e contribuindo para um clima social harmonioso/equilibrado.

Ainda sobre a complexidade que se apresenta em delimitar uma definição devido à amplitude do conteúdo, é importante acrescentar, consoante Domenach (1981, p. 37), “que o fenômeno da violência não pode ser tratado apenas como uma força exterior aos indivíduos e aos grupos”. Esse fenômeno está arraigado à condição interna e, por consequência, à condição histórico-social.

Nesse sentido, Domenach (1981, p. 37) propõe que: “É demasiado fácil e ineficaz condenar a violência como um fenômeno exterior, e inclusive, como algo estranho ao ser humano, quando na verdade ela o acompanha, incessantemente, até na articulação de seu discurso e na afirmação mesma da evidência racional”. O autor ainda alega que: “É preciso considerá-la em sua especificidade interna e em sua particularidade histórica” (Domenach, 1981, p. 38). Nessa abordagem, é necessário olhar de dentro para fora do evento, para se tentar compreendê-lo, já que a violência faz parte da constituição histórica das pessoas, conforme justificado por Minayo (2006, p. 24):

Geralmente achamos que violento é o outro. Mas estudos filosóficos e psicanalíticos mostram que a não violência é uma construção social e pessoal. Do ponto de vista social, seu antídoto é a capacidade que se desenvolve em sociedade de incluir, ampliar e universalizar os direitos e os deveres de cidadania, no âmbito pessoal, a não violência pressupõe o reconhecimento de valores de paz, de solidariedade, de convivência, de tolerância, de capacidade de negociação e de solução de conflitos pela discussão e pelo diálogo.

A conhecida filósofa Hanna Arent (1994) reconhece um certo imbricamento entre os conceitos de *poder* e *violência*. Ela considera que ambos se apresentam em condições opostas: a violência tende a surgir quando o poder está ameaçado; já o poder é legítimo, constituído pela presença da aceitação do grupo. Nesse contexto, a violência se firma por meio de instrumentos. E Arent completa: “A forma extrema do poder é todos contra Um, e a forma extrema de violência é Um contra todos. E essa última nunca é possível sem instrumentos” (Arendt, 1994, p. 53).

A autora distingue cinco palavras que, em algumas instâncias, são vistas como sinônimas: o poder, o vigor, a força, a autoridade e a violência. Conforme a autora, o “Poder

corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. O ‘Poder’ nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida que o grupo se conserva unido” (Arendt, 1994, p. 55).

Arendt (1994, p. 55-56) continua:

O ‘Vigor’, designa algo no singular, uma entidade individual, mesmo o vigor do indivíduo mais forte sempre pode ser subjugado pelos muitos, que não raro entrarão em acordo para nenhum propósito senão o de arruinar o vigor, precisamente por causa de sua independência peculiar.

A ‘Força’ frequentemente se emprega como sinônimo de violência, especialmente se serve como meio de coerção, deveria ser reservado, na linguagem terminológica, às forças da natureza ou à força das circunstâncias, isto é, deveria indicar a energia liberada por movimentos físicos ou sociais.

A ‘Autoridade’ está relacionada ao mais enganoso desses fenômenos, um termo o qual se abusa com frequência, pode ser investida em pessoas - há algo como a autoridade pessoal, por exemplo, na relação entre criança e seus pais, entre alunos e professores, ou pode ser investida em cargos, como no Senado Romano, em postos hierárquicos da igreja. A insígnia é o reconhecimento inquestionável daqueles a quem pede que obedeam. Conservar a autoridade requer respeito pela pessoa ou pelo cargo. O maior inimigo da autoridade é, portanto o desprezo, e o mais seguro meio para miná-la é a risada. A Violência, distingue-se pelo seu caráter instrumental.

Fenomenologicamente, ela está próxima do vigor, posto que os implementos da violência, como todas as outras ferramentas, são planejados e usados com o propósito de multiplicar o vigor natural até que, em seu último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo, restando a violência e sua intensidade que se potencializou.

Nessa perspectiva, vamos apresentar outros conceitos que foram propostos e atendem à necessidade de aprimorar a conceituação. Na abordagem de Krug e Dahlberg “a violência como o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação”. (Krug e Dahlberg, 2002, p.1165).

Chauí (2011, p. 1), corroborando as definições supracitadas, considera violência como:

1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; 5) conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror.

Ao considerar os conceitos citados sobre a violência e os elementos históricos que vão se entrelaçando, verifica-se que aquela é inerente às relações sociais. Muda-se o jeito de se viver, permeado pela cultura, e mudam alguns aspectos quanto à violência, mas, ainda assim,

as violências continuam se apresentando, mesmo que com especificidades diferentes, justificando a dificuldade em estabelecer uma conceituação perene.

Conforme Modena (2016, p. 8):

Essas características gerais do conceito de violência variam no tempo e no espaço, segundo os padrões culturais de cada grupo ou época, e são ilustradas pelas dificuldades semânticas do conceito. Alguns exemplos são claros. Aí estão a realidade social e histórica do casamento da mulher que, às vezes, em determinada sociedade, é submetida a imposições que outra sociedade considera inadequadas.

A autora exemplifica abordando a realidade social e histórica do casamento e da condição de algumas mulheres nesse contexto. Conforme o costume da sociedade em que se está interagindo, as mulheres se submetem ao que é imposto; já em outra sociedade essa imposição é considerada inadequada.

Assim sendo, um ato de violência de gênero, passível de reflexão e diálogos ou publicações científicas, colabora para a percepção de urgências na transformação dessas realidades. Essas acepções contribuem para a construção de sentido e significado do termo.

Em oposição ao conceito de *violência*, ao se fazer uma pesquisa nas bases de dados *Scopus* e *Scielo*, encontramos em destaque o conceito de *paz*. Ambos se apresentam em oposição, mas um conceito serve de suporte para estruturar a compreensão do outro. Dessa forma, estudamos a violência a fim de compreendê-la, mas nosso objetivo principal é intensificar ações em direção à cultura de paz entre as pessoas, como descreve Portinari (1948 *apud* Alvim, 2013, p. 1): “Devemos organizar a luta pela Paz, ampliar cada vez mais a nossa frente anti-guerreira, trazendo para ela todos os homens de boa vontade, sem distinção de crenças ou de raças, para assim unidos, os povos do mundo inteiro, não somente com palavras, mas com ações, levar até a vitória final a grande causa da Paz, da Cultura, do Progresso e da Fraternidade entre os povos”.

Por ser uma perspectiva que vem se alicerçando há algum tempo, recorreremos a grandes estudiosos a fim de aprofundar a compreensão do fenômeno da violência e seu enfrentamento. Para aprimorar esse entendimento destacamos a perspectiva de Galtung (1969, p. 168) *apud* Palhares & Schwartz (2015, p. 15), que descreve o fenômeno da violência como “a causa da diferença entre o potencial e o real, entre o que poderia ter sido e o que é”, entre o acontecido, e o que poderia vir a acontecer, se nada o impedisse. O autor amplia o conceito, dizendo que “a violência também ocorre quando o real é evitável ou poderia ter sido evitado de alguma forma” e se transformou num ato. Ou seja, pode-se inferir que é possível chegar antes que se perca o controle, por meio de instrumentos focados na prevenção das violências.

A violência acontece quase todo o tempo, se não se trabalhar para sua desconstrução, pois, nas palavras de Galtung (1990, p. 292): “Ameaças de violência também são violência” e podem comprometer as interações nos espaços sociais. O autor ainda afirma que: “Quando um fato ocorre e este não pode ser evitado então este não pode ser considerado uma forma de violência” (Galtung, 1990, p. 292).

Na exemplificação a seguir, reforça-se a explicação do que vem a ser violência e da ideia de que algo que causa danos, se não puder ser evitado, não é considerado violência. Em sentido geral, pode-se observar um atropelamento e, assim, constatar uma violência, pois há recursos e ações que contribuiriam para evitar tal ocorrência, como, por exemplo: o controle da velocidade do automóvel; a condução mais atenta do veículo; o desenvolvimento da previsibilidade no trânsito. Tais ações colaboram para se evitar os atropelamentos com veículos.

Entretanto, noutra situação, se uma pessoa se ferir ou se vitimar devido a um terremoto, não se pode considerar o fato uma violência, pois as condições tecnológicas ainda não conseguem prever com precisão a ocorrência de tal fenômeno e, assim, minimizar os efeitos trágicos resultantes. Então, entende-se que, diferentemente de fenômenos como um terremoto, as violências podem ser evitadas, ou seja, prevenidas.

No sentido de explicar o conceito de violência, torna-se relevante compará-lo ao de paz, pois tal contraponto é bastante importante para que se entendam esses conceitos relacionados, já que a violência, sob um olhar mais amplo, se apresenta como a ausência de paz. A busca por cessar as guerras e as violências é a base para se constituir a paz.

A supressão desses conflitos e enfrentamentos bélicos é identificada como paz negativa, pois vai apenas reduzir a violência. Assim, buscamos embasamento nas palavras de Galtung (1969, p.169 ep.183), para quem a paz negativa é a ausência de violência direta. A violência direta ocorre quando seres humanos têm destruídos os meios que são necessários à realização de suas capacidades. Nesse sentido, a guerra é um exemplo de violência direta. Em outras palavras, a paz está ligada à ausência de violência pessoal e estrutural e se constitui com a ausência das guerras.

Já a paz positiva decorre de ações constantes para se atingir a paz. Conforme Galtung *apud* Oliveira (2017), “o conceito de paz positiva passa a ser definido como a ausência de violência estrutural articulado a noção de justiça social”, situação em que há garantia de direitos e de fatores que levam à tranquilidade e à harmonia. Chega-se, então, à seguinte definição: “a paz é a transformação do conflito de forma criativa e não violenta” (1996, p. 9). Segundo Galtung *apud* Oliveira (2017, p.157):

Desse modo, se o conceito de paz negativa se define pela ausência de violência direta (física), o conceito de paz positiva passa a ser definido como a ausência de violência estrutural e a ser articulado por Galtung através da noção de justiça social.

Nas palavras de Kemmer e Pereira (2015, p.138), “O conceito de paz positiva implica o fim não apenas da violência direta, mas, também, da violência estrutural ou da injustiça social”, as quais contribuem para fazer surgir e ampliar os conflitos e as violências que já se apresentam. Segundo Galtung (1967, p.12; 1969, p.183):

a injustiça social é uma forma de violência que impede a distribuição igualitária de poder e de recursos e, portanto, impõe limites ao potencial dos indivíduos. Consequentemente, a construção de uma paz positiva requer iniciativas que permitam a distribuição igualitária de poder e de recursos mediante a promoção de valores relativamente consensuais entre as nações, como a cooperação entre países, o desenvolvimento, a igualdade, a justiça e o pluralismo.

O processo implica ações nos âmbitos pessoal e social, interferindo na cultura de paz.

Embora muitos esforços se façam no sentido de explicar que a concepção de paz se opõe ao conceito de violência, a tarefa não é simples. Ao definir a violência de forma mais ampla, dialógica e complexa, é possível reconhecer que o desafio se acentua pela infinidade de tipos de violência que se apresentam. No entanto, a cada tipo correspondem específicas possibilidades de prevenção, que conduzem a distintas ações de paz, no sentido de combater a violência.

Em se tratando de tipos de violências, Galtung (1985) e Vorobej (2008) referem três categorias: a direta, a estrutural e a cultural.

A *violência direta* refere-se à relação sujeito-ação-objeto. É possível observá-la e facilmente expressá-la em linguagem. Trata-se de eventos concretos e visíveis, que geralmente envolvem ao menos dois participantes: o emissor e a vítima da violência. O sujeito emissor realiza determinada ação, desrespeitando o direito e a liberdade de outra pessoa; o objeto da violência foi o ser prejudicado ou ferido, sendo ele a vítima no processo. Os ferimentos ou danos decorrentes da violência direta podem ser de caráter físico ou psicológico, desencadeando ferimentos corporais, medo e insegurança. Um exemplo é o que ocorre com vítimas de assalto. Para Galtung (2015, p. 17), é “por estas características, que a violência direta é identificada com facilidade porque é concreta e visível, nisso se aproxima do conceito de *agressão física*”.

Já a *violência estrutural* se estabelece sobre a estrutura social e pode ser identificada em situações que envolvem a distribuição desigual de recursos ou serviços, em razão da desigualdade que atinge as pessoas, as quais têm acesso limitado ou dificultado a renda,

educação, alfabetização, assistência médica, assistência social, segurança, transporte, entre outros. A escassez de recursos e serviços, incluindo o acesso deficiente ou fortemente prejudicado, decorre da *violência estrutural*. Conforme Galtung (1969) *apud* Santos (2021, p. 2167), “a distribuição de recursos de forma desigual está então relacionada com a estrutura social habilitante, muitos problemas na estrutura social resultam em violências estruturais devido baixo nível de instrução, alimentação insuficiente, saúde precária entre outras”. O autor acrescenta ainda: “A violência é embutida na estrutura e aparece como desigualdade de poder e conseqüentemente como chances desiguais de vida” (Galtung, 1969, p. 171).

A *violência estrutural* pode abrir lacunas para outras violências, como a real/física, caso os conflitos se ampliem, conforme Oliveira (2017, p. 156-157):

Estabelecida como uma forma indireta de violência, cujas raízes estão na distribuição desigual de poder e de recursos nas sociedades ou entre as sociedades, a violência estrutural chama a atenção para um tipo de violência quase sempre latente, invisível ou disfarçada que resulta das desigualdades sociais, das injustiças, da pobreza, da exploração e da opressão.

Sendo assim, a precariedade de recursos compromete alguns resultados das ações e respostas, interferindo na vida do sujeito submetido à pobreza e à miséria. Essa segunda interfere diretamente no bem-estar e na saúde das pessoas, as quais estão expostas à austeridade da miséria e precisam sobreviver à escassez de recursos.

A *violência estrutural* apresenta-se ampliada, na medida em que a miséria faz a pessoa sentir a escassez à qual está sujeita, em contraste com a abundância de outras pessoas. Assim à proporção que o desenvolvimento avança e as nações se tornam mais prósperas, muitas vezes o distanciamento entre a abundância e a miséria, como destacam Palhares e Schwartz (2015), torna-se invisível. Conforme Galtung (1969), a *violência estrutural*, comparada à *violência pessoal direta* e à *violência cultural*, age independentemente da existência de um autor específico e claramente identificável. De acordo com o autor, “A violência pessoal representa mudança e dinamismo, não são ondulações dentro de ondas, mas ondas dentro de águas tranquilas. A violência estrutural é silenciosa, não se mostra – é essencialmente estática, assim como águas tranquilas” (Galtung, 1969, p. 173, tradução nossa)¹.

¹ Do original: “Com base nas considerações de Lopes (2013b) e na tentativa de obter uma leitura minuciosa da obra de Galtung, acreditamos que a denominação utilizada pelo autor poderia ser aprimorada. Nossa argumentação baseia-se no fato de que a pobreza (violência estrutural) e o preconceito (violência cultural) não são ‘tipos invisíveis’ de violência. Tais fenômenos podem ser observados, percebidos, visualizados e combatidos. Nesse sentido, por exemplo, movimentos sociais são uma tentativa de combater e diminuir a violência estrutural presente em uma sociedade.” (Lopes, 2013, p. 19)

A *violência estrutural* abarca aspectos que não interferem sutil, mas muito intensamente, na vida das pessoas, em um acumulado de exclusões que decorrem dessa condição, provocando um mal-estar social. Nessa perspectiva, Palhares e Schwartz (2015, p. 19) alegam que:

Apesar de seu caráter silencioso, estático e consolidado, a violência estrutural não deve ser vista como mero resultado de um acidente ou como fruto de uma força maior. Na verdade, é consequência direta ou indireta da ação humana sobre estruturas que refletem a distribuição desigual de poder.

Ao considerar a *violência estrutural* na perspectiva de seu caráter silencioso, estático e consolidado, retoma-se a percepção da invisibilidade, e, portanto, destaca-se a necessidade de prevenção e de segregação, pois esse tipo de violência se desenvolve enquanto quase ninguém a percebe.

Após quase vinte anos da proposta de definição de *violência direta* e *violência estrutural*, em meados dos anos 1990, Galtung (1990, p.20) desenvolve o conceito de *violência cultural*:

Os aspectos da cultura que tornam legítimas ou válidas as outras duas formas de violência (direta e estrutural) formam a violência cultural. Estrelas, cruzeiros, bandeiras, hinos e paradas militares, retrato onipresente do líder, discursos inflamados e pôsteres estão entre os inúmeros exemplos de aspectos da cultura que podem legitimar ou justificar a violência.

Palhares e Schwartz (2015, p. 20) mencionam o cuidado que Galtung dispensa quanto ao uso das palavras, quando citam:

O uso da palavra ‘aspecto’ mostra-se como um cuidado teórico do autor, a fim de diminuir, ou até mesmo evitar, a possibilidade da criação de estereótipos culturais. Elementos como educação, meios de comunicação, arte, ciência, religião e ideologia fazem parte da formação, construção ou reconstrução de valores, ideias e normas de uma sociedade. Dessa forma, são capazes de influenciar, direcionar e moldar a construção da realidade social, seja em âmbito pessoal ou coletivo.

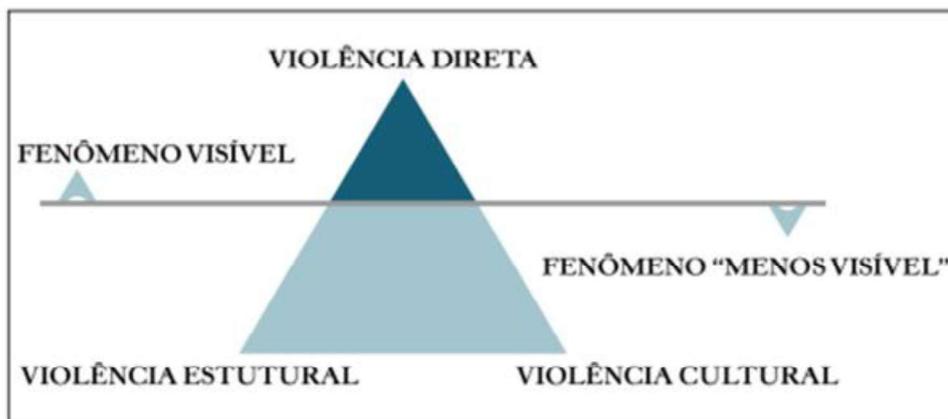
A cultura está muito arraigada à condição de vida das pessoas e, mesmo justificando as outras duas modalidades (*física* e *estrutural*), ainda assim adquire um sentido muito maior, uma vez que se apresenta de forma ampla, advindo de todos os lados, de todas as vivências e de todas as pessoas em suas vivências. Todos esses ingredientes encontram-se referenciados na cultura. Nessa perspectiva, contata-se a dificuldade em designar e categorizar uma cultura e seus aspectos como essencialmente violentos. Assim, identifica-se uma linha tênue entre

contribuir para a formação cultural, embasada na apropriação, em contraposição a aceitar a violência cultural.

De acordo com Jiménez-Bautista (2012, p. 29), “O estudo da violência cultural demonstra de que forma o ato da violência direta e o fato da violência estrutural são legitimados e considerados aceitáveis pela sociedade.”. Com base nas representações culturais (estrelas, cruzeiros, bandeiras, hinos etc.), podem-se considerar aceitáveis determinadas situações sociais que ocultam ou disfarçam as violências. Nesse contexto, as manifestações vão se tornando repetitivas e condicionadas à aceitação dos eventos relacionados à violência real, ou *estrutural*, que continuam, mesmo assim, configurando atos de violência.

Galtung (1990) propõe um modelo gráfico, conforme Figura 1, expondo os elementos que compõem a violência, os agentes determinantes do processo e a evidência na relação entre os tipos de violência.

Figura 1 – Triângulo da Violência de Johan Galtung



Fonte: Palhares e Schwartz (2015, p. 21).

Palhares e Schwartz (2015, p. 21) apresentam o triângulo da violência de Galtung (1990), o qual sustenta o argumento de que acontecem ligações e fluxos entre os tipos de violência. Pode-se começar a leitura por qualquer ponta do triângulo; entretanto, por questões específicas, a violência direta, por ser mais visível, é a mais comum a ser percebida.

Para ampliar o entendimento conceitual sobre a violência, sua categorização nos ajuda a compreender como ela se apresenta na sociedade. Krug e Dahlberg (2006) apontam que ela pode ser subdividida em três grandes categorias: a *violência autoinfligida*, a *violência interpessoal* e a *violência coletiva*. Cada uma contém suas especificidades, conforme afirmam Krug e Dahlberg (2006, p. 1166):

A *violência auto infligida* é subdividida em comportamentos suicida, tentativa de suicídio, identificada em alguns países como "parassuicídios" ou "auto injúrias

deliberadas" e suicídios propriamente ditos. A autoagressão inclui atos como a automutilação.

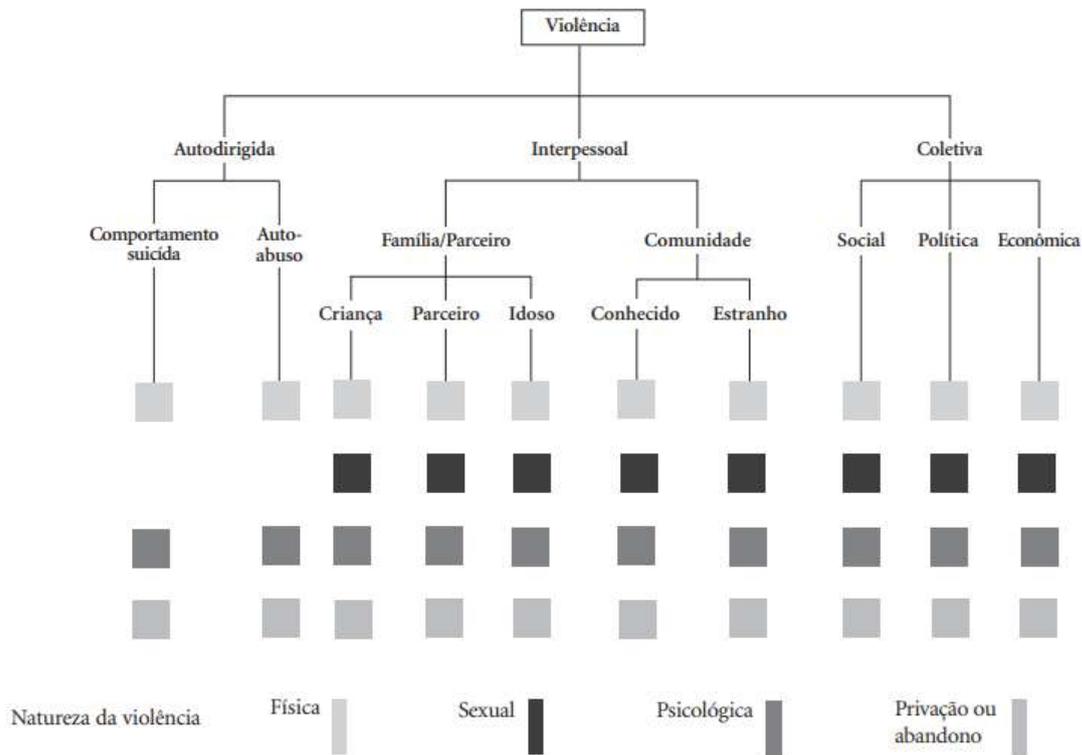
Já a *violência interpessoal* subdivide-se em: a) violência de família e de parceiros íntimos, principalmente entre membros da família ou entre parceiros íntimos, ocorre normalmente em lares. b) violência na comunidade, a qual ocorre entre indivíduos sem relação pessoal, conhecidos ou não, geralmente em espaços sociais. Ao primeiro grupo se encontra referência sobre abuso infantil, violência entre parceiros íntimos e maus tratos a idosos. O segundo grupo inclui violência entre jovens, atos variados de violência, estupro ou ataque sexual por desconhecidos e violências em instituições escolares, locais de trabalho, prisões e asilos.

E por último, Krug e Dahlberg (2006) citam a *violência coletiva*, que se divide em três subcategorias: violência social, política e econômica. Essas subcategorias da violência coletiva sugerem possíveis motivos para a *violência social* cometida por grandes grupos ou países, com a finalidade de realizar um plano específico de ação social, incluindo crimes que expressam muito ódio, praticados por grupos organizados, terroristas e violências de hordas. A *violência política*, por seu turno, engloba a guerra e os conflitos relacionados, a violência do Estado e atos semelhantes praticados por grandes grupos. A *violência econômica* inclui ataques de grupos que buscam o lucro econômico, podendo ter múltiplas motivações, entre elas a desintegração da atividade econômica, provocando, assim, divisão e fragmentação econômica.

Numa análise mais aprofundada, constata-se que, muitas vezes, a violência não se apresenta de maneira única, mas vai gradativamente atingindo a pessoa, até que essa fique quase totalmente subjugada ao sujeito agente. Com base nas caracterizações dos autores acima, é possível observar uma estrutura no emaranhado, bem como envolvimento que atingem o cenário social em que se desenrolam as ocorrências.

E quanto à natureza de qualificação dos eventos de violência (Figura 2), citam-se: a física, a sexual, a psicológica e a que se dá por privação ou abandono. Como destacam Krug e Dahlberg (2006, p. 1166): “Esses quatro tipos de violência ocorrem em cada uma das grandes categorias e subcategorias descritas, com exceção da violência auto-inflingida”. A chave de leitura da Figura 2, na série horizontal, indica quem é atingido; e o sentido de leitura na vertical descreve como a vítima é atingida.

Figura 2 – Tipologia da violência



Fonte: Dahlberg e Krug (2002, p. 1167).

São muitas as subdivisões, as quais nos alertam para a enorme interferência na sociedade desencadeada por esses fenômenos.

Mesmo que aconteça com menor intensidade, a violência é sempre prejudicial à saúde e ao bem-estar das pessoas. Deve-se estar atento, pois esses fatos quase invisíveis e silenciosos podem, inclusive, ser interpretados como aceitáveis. Ainda que a *violência direta* seja mais marcante, as violências *estrutural* e *cultural* são, a longo prazo, mais impactantes na vida das pessoas e no desenvolvimento das sociedades, pois interferem e condicionam as análises e levam a implicações.

Com base nesse quadro geral, podemos constatar que vários tipos de violência estão presentes nos mais diversos ambientes sociais, inclusive na escola, lugar de desenvolvimento de crianças e jovens, futuros adultos, o que gera um impacto gigante na sociedade como um todo. Por ser um assunto recorrente, um olhar mais direcionado à violência escolar tende a oferecer uma perspectiva de compreensão para que, assim, se possa atuar na prevenção e mobilização, com vistas à construção da cultura de paz nesse contexto.

A escola se apresenta como um espaço social que atende a toda a população em algum momento do seu ciclo evolutivo. Nesse sentido, é importante que nos aproximemos desse ambiente com um olhar que procure analisar como estão ocorrendo as interações, os diálogos e

como se dão os conflitos sociais provenientes das vulnerabilidades biopsicossociais das pessoas envolvidas, bem como projetar estratégias a serem usadas para mediar esses fenômenos das violências.

Conforme Arent (1999) *apud* Minayo (2013, p. 252), “só existe violência quando há incapacidade de argumentação e de convencimento do outro, e aí a vontade do poderoso se impõe pela força”. Quando o ambiente coletivo se mostra favorável à interação e ao diálogo, a argumentação encontra seu espaço como um elemento inerente ao processo de aprendizagem. Torna-se imprescindível, então, pensar sobre esse fenômeno, a fim de diminuir a ocorrência das violências e de preparar os indivíduos para que compreendam suas necessidades e, com base nisso, argumentem com as outras pessoas.

Dessa forma, justifica-se o que apontam Dahlberg e Krug (2007, p.1164):

A violência pode ser evitada, e suas consequências, reduzidas, da mesma forma que a saúde pública conseguiu prevenir e reduzir, em todo o mundo, as complicações relacionadas à gravidez, aos ferimentos em locais de trabalho, às doenças contagiosas e enfermidades causadas por alimentos e água contaminados.

Com o panorama aqui apresentado, iremos adiante na pesquisa sobre a violência na escola, a fim de que possamos atuar na prevenção à saúde física e mental dos estudantes e, dessa forma, pensando além do espaço escolar, dificultar a incidência de violência na sociedade, contribuindo para a cultura de paz. Sendo assim, na sequência, traremos mais detalhes sobre esses fenômenos no espaço escolar.

2.2 VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Uma palavra qualquer pode gerar uma discórdia
Uma palavra cruel pode ser destrutiva
Uma palavra amarga pode provocar o ódio
Uma palavra brutal pode romper um afeto
Uma palavra agradável pode suavizar o caminho
Uma palavra a tempo pode evitar um conflito
Uma palavra alegre pode iluminar o dia
Uma palavra amorosa pode mudar um comportamento

A escola configura-se como um espaço multifocal, além de uma relevante oportunidade para encontros diversos. Segundo Casagrande (2019, p. 1036), “No espaço da escola há uma leitura sobre os comportamentos, ideias, bem como consequências dessa conduta e qual o entendimento para a resolução dos conflitos e da violência nesse contexto”.

“A escola e a família são dois microsistemas de desenvolvimento fundamentais na construção do ciclo vital do ser humano e possuem relação estreita. Ambas fazem parte da transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, atuando como alavancas para o desenvolvimento de habilidade no processo de desenvolvimento humano”. (Monteiro *et al.*, 2020, p. 212) Essas duas instituições, quando atuam sincronizadas e com uma comunicação estreitada com base em valores humanizadores, promovem uma educação bastante qualificada, lembrando que “o sentido etiológico da palavra educar significa promover, assegurar o desenvolvimento de capacidades físicas, intelectuais e morais, sendo que, de forma geral, tal tarefa tem sido de responsabilidade dos pais”. (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010, p.100).

Os cuidados desempenhados pela família e pela escola se diferenciam, mas estão voltados para a mesma finalidade: promover o desenvolvimento da civilidade nas pessoas. “A função da família é basicamente o cuidado e a proteção, incitando a formação do sujeito para a sobrevivência social, através do aprendizado de valores culturais enraizados no meio em que vive. Já na escola, o destaque é para a formação acadêmica e da cidadania – o ensino e aprendizagem dos conteúdos acumulados ao longo da história e sua vivência na sociedade.” (Dessen; Polonia, 2007; De Antoni; Koller, 2010; Marcondes; Sigolo, 2012; Souza, 2017). Recai sobre essas agregadas, família e escola, a responsabilidade de promover e ampliar o processo civilizatório. O papel educativo da família e da escola deve estar focado na prevenção das violências, partindo da sensibilização para a responsabilidade individual e contribuindo assim com a coletividade, pois é comum as pessoas descreverem sempre a violência manifestada pelo outro indivíduo, sem incluírem a si mesmas como agentes sociais daquele contexto.

A escola, por se tratar de um espaço de encontros – dos quais provêm a multiplicidade, as diferenças, as divergências e os conflitos – apresenta evidências de conflitos latentes, que não devem passar despercebidos. Nilia Viscardi (1999, p. 43) descreve: “Quanto às características que assume a violência no espaço escolar, tanto em espaços abertos quanto em

situações de classe, pode observar-se que a maioria dessas violências constituem incivilidades. (...) uma crise de convivência, uma dificuldade para socializar os jovens no marco dos valores que a escola tem por objetivo inculcar (...).”

Verifica-se que a violência na escola tem se apresentado como uma nova questão social mundial, evidenciada por atos praticados contra os indivíduos, ou por roubos, furtos e depredações, ou mesmo assassinatos, que se repetem em um número representativo nos últimos dez anos. Conforme descreve Charlot (2002, p. 434 - 435):

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligado à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou raciais...). Esta distinção é necessária: se a escola é largamente (mas não totalmente) impotente face à violência na escola, ela dispõe (ainda) de margens de ação face à violência à escola e da escola.

Contemporaneamente, o espaço escolar apresenta-se como objeto de debate com referência à violência que nele se apresenta. De acordo com Schilling (2014, p. 61), a escola “é estudada, também, como lugar da reprodução das desigualdades sociais, das desigualdades de gênero e raça, da produção da pobreza e da exclusão. (...) A escola entra no debate contemporâneo sobre violência, ora como vítima da violência externa, ora como algoz, quando vista como uma instituição com sua cota própria de violência”. Nesse sentido, é necessário um olhar específico sobre os eventos que ocorrem no ambiente escolar.

O que se evidencia é que a escola constitui palco de conflitos sociais em diversos países nos quais a questão da violência no espaço escolar tem sido considerada um fenômeno social. (Ohsako, 1997; Charlot; Emin, 1997).

A constatação do aumento da violência é preocupante, conforme destaca o relatório intitulado *O Extremismo de Direita entre Adolescentes e Jovens no Brasil: Ataques às Escolas e Alternativas para a Ação Governamental* (Pellanda *et al.*, 2022, p.13-14):

Dados levantados pelo Washington Post até maio de 2022, indicam que:

- 554 vítimas ao todo, 185 mortos e 369 feridos em ataques violentos às escolas;
- 331 escolas atacadas;
- 2021 foi o ano com o maior número de eventos, com 34 incidentes;

- 311 mil crianças em idade escolar nos EUA foram afetadas pelos tiroteios ou expostas a violência armada.

Os dados se referem a incidentes que aconteceram no ambiente escolar antes, durante ou imediatamente depois das aulas. Não foram contabilizados ataques às universidades, incidentes que ocorreram horas depois do fim das aulas ou disparos acidentais onde ninguém se feriu.

Histórico da violência às escolas no Brasil

Os eventos de violência às escolas no Brasil começaram na primeira década dos anos 2000. Antes deste período não havia registros deste tipo de ataques.

Salvador - BA (2002) O estudante E.R, 17, matou uma colega a tiros e feriu outra no colégio Sigma, em Salvador. Ele disparou 4 tiros contra suas vítimas dentro da sala de aula e depois se dirigiu à quadra de esportes da escola para esperar a polícia chegar. A arma usada no crime pertencia a seu pai, que era perito da Polícia Civil.

Realengo, RJ (2011) W. M. de O., 23 anos, invadiu a Escola Municipal Tasso da Silveira, em Realengo, onde havia estudado, e matou a tiros 12 alunos adolescentes, com idades entre 13 e 15 anos (10 meninas e 2 meninos). Testemunhas dizem que ele atirava nas meninas para matar e, nos meninos, para ferir.

Suzano, SP (2019) G. T. M., 17 anos, e L. H. de C., 25, invadiram a Escola Raul Brasil e mataram a coordenadora pedagógica, a inspetora, e cinco alunos entre 15 e 17 anos. Além das armas de fogo, a dupla de ex-alunos portava machadinha, arco e flecha, e coquetéis molotov. Antes do massacre, G. T. M. matou seu tio. Há um terceiro adolescente envolvido no massacre, mas a investigação corre em segredo de justiça.

Saudades, SC (2021) Massacre na escola-creche Aquarela. F. K. M., 18 anos, fez cinco vítimas fatais: uma professora, uma agente educacional, e três crianças com menos de 2 anos. F. foi à escola-creche de bicicleta e usou um facão como arma.

Aracruz, ES (2022) Adolescente de 16 anos (nome não divulgado) entrou atirando em duas escolas da cidade de Aracruz, região metropolitana de Vitória, deixando 4 mortos e 13 feridos.

Ao todo, no Brasil, foram: • 16 ataques, dos quais 4 aconteceram no segundo semestre de 2022; • 35 vítimas fatais; • 72 feridos.

Depois desse relatório ter sido finalizado, houve também a ocorrência do ataque a uma creche em Blumenau, em 2023.

Os indicativos citados apontam para a existência de uma linha tênue que separa o saudável do problemático nas relações de convivência, o que colabora para o enfraquecimento social e o acúmulo de elementos prejudiciais à saúde mental e ao bem-estar dos envolvidos. A violência escolar reflete a complexidade desses fenômenos, impondo a necessidade de compreendê-los em seu processo histórico-social. De maneira assertiva, Vasquez (1968) enfatiza que “o fenômeno da violência ou determinado ato violento, expressa, de certa forma, a característica da sociedade e as relações sociais onde esses fatos acontecem”.

Santos e Machado (2019, p.117) destacam a violência na escola em cenários de diversos países. Na França, o fenômeno faz parte de debates desenvolvidos pela Federação Nacional de Educação, desde 1981. Já, no Canadá, onde há uma ampla variedade étnica e

cultural, a violência na escola é socialmente determinada, ou seja, as violências entre os jovens assemelham-se aos modelos culturais presentes nos contextos sociais.

Nos Estados Unidos, a violência na escola é tema de debates há três décadas: “o Instituto Nacional de Educação afirmou, já em 1978, que a violência na escola é um problema nacional (...) Num amplo debate, profissionais de áreas afins apontam que os fatores que contribuem para a violência na escola são: mudanças nos padrões familiares e na vida comunitária; falta de espaços para tecer laços sociais; falta de associações; e uma multidão solitária” (Hyman *et al.*, 1997; Johnson; Johnson, 1995; Kreiner, 1966; Remboldt, 1994).

Em Hong Kong, um estudo sobre o fenômeno do *bullying* escolar mostra que “o *bullying* verbal foi o comportamento mais frequentemente realizado e vivenciado. Segundo a pesquisa, os meninos estiveram significativamente mais envolvidos do que as meninas no *bullying* físico direto, como agressores, vítimas e testemunhas da intimidação. As vítimas meninas sofreram mais mentalmente” (Ng; Tsang, 2008).

Na província de Gauteng, situada na África do Sul, “uma pesquisa em 34 escolas aponta um aumento da prevalência de violência escolar, bem como sua ocorrência em uma variedade crescente de formas. Alguns autores destacam aspectos do comportamento hostil e violento na África do Sul que contribuem para a persistência da violência escolar” (Pillay; Ragpot, 2010; Roux; Mokhele, 2011).

O México “enfrenta problemas significativos em relação ao comportamento juvenil antissocial e ao crime. A maioria dos casos está associada a envolvimento de gangues, uso de drogas, *bullying*, ausência de apego às regras escolares e tratamento desigual dos alunos pelos professores”. (Vilalta; Fondevila, 2018).

Santos e Machado (2019, p. 112) citam a pesquisa realizada pela OCDE sobre aprendizagem, divulgada em 2014: “o Brasil lidera o ranking de violência contra professores. Nesse estudo, foram entrevistados mais de 100 mil profissionais, em todo o mundo. No Brasil, 14.291 professores e 1.057 diretores de escolas responderam à pesquisa”. E sobre os dados comentam que “12,5% dos professores foram vítimas de agressão verbal ou intimidação por parte dos alunos. Em países como Coreia do Sul, Malásia e Romênia, o índice é zero” (SINPRO/RS, 2014). Outro resultado é apontado por Miriam Abramovay (2018, p. 111- 112), coordenadora da pesquisa denominada O Papel da Educação para Jovens Afetados pela Violência e Outros Riscos, realizada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), no Rio Grande do Sul. Foram aplicados 1.200 questionários em 25 escolas de Porto Alegre, entre 2016 e 2017, e os resultados indicam o quanto é preocupante o processo que está se desenvolvendo no contexto escolar com relação à violência:

42% dos estudantes já sofreram algum tipo de agressão na escola, entre as mais comuns estão: roubos e furtos (14%); brigas/agressões físicas (14%); xingamentos (13%); uso de drogas ilícitas (11%); uso de bebidas alcoólicas (9%); 79% declararam que já sofreram discriminação: 17% pela roupa/aparência, 12% pela sua raça/cor, 11% pelo lugar de residência, 11% pela religião; 10% pela classe social, 10% por ser homem/mulher, 9% pela orientação sexual, 8% pela preferência política.

Sobre o problema social que é gerado pela violência, Santos e Machado (2019, p. 121) destacam que “a hipótese dialógica confronta a violência como um problema a ser trabalhado no processo pedagógico”. Os autores sugerem uma abordagem que diferencie agressividade de agressão e de violência e que se proponha a compreender os processos que contribuem para essa situação. Propõem também que, além de entender esse cenário social, a abordagem tenha o olhar voltado para ações de prevenção das violências no processo de desenvolvimento social que os estudantes estão atravessando.

Em situações em que os estudantes são marcados pelo conflito social que leva à violência, é imperativo que a sociedade desenvolva práticas de negociação e resolução de desavenças, conforme é apontado por Galtung (1998).

Além disso, o ambiente escolar não se limita ao espaço físico da estrutura de ensino. Abramovay (2003, p. 29) diz que “é preciso analisar as cercanias da escola, citando o portão, o ponto de ônibus, o caminho até o ponto de ônibus, o caminho até a casa”, pois nesses ambientes se desenvolvem situações relacionadas à violência que repercutem na convivência escolar.

Para além disso, na atualidade, encontramos também um amplificador de espaço de convivência, as chamadas “mídias digitais”, que expandem para além da escola as discussões, os encontros e, muitas vezes, os conflitos. Vários eventos que se iniciaram no contexto presencial da escola continuam fora dela e vice-versa. Os fios (invisíveis) que tecem a comunicação dão os direcionamentos que expandem a comunicação por meio das mídias digitais, as quais podem ser consideradas um instrumento benéfico por oportunizarem interações mais amplas entre as pessoas envolvidas na comunidade escolar. Esse contexto, no entanto, exige a utilização de uma metodologia que oportunize, entre os estudantes e os mediadores, a discussão de ideias e de conflitos emergentes nos diversos espaços de convivência. Sendo assim, o ambiente escolar é central no que diz respeito às interações que crianças e adolescentes desenvolvem fora do convívio familiar.

O conflito, conforme Zaluar e Leal (2001, p. 150), “é uma forma de sociabilidade, desenvolvido por meio da interação entre contrários”. Além disso, os autores alegam que ele

“pode ser considerado um mecanismo de externalização de posicionamentos divergentes”. Sendo assim, deve ser encarado como um fator positivo, pois sinaliza que há espaço para posicionamentos e para a exposição de divergências, o que é visto como uma expressão de ser saudável. Quando se garante, dentro do espaço escolar, a possibilidade dessa interação com base na mediação, pode-se considerá-lo um ambiente saudável. Já o oposto a esse posicionamento é o de calar e suprimir sentimentos, o que pode despertar elementos que progridam para a violência, em que se busca aniquilar o oponente. Isso, obviamente, não é salutar para o desenvolvimento dos estudantes.

A clareza sobre o significado do termo *conflito* é importante para a melhor compreensão do conceito de *violência* e para que um não se confunda um com o outro. Conforme Zaluar e Leal (2001, p. 149-150),

há confusão entre o termo conflito e violência, o que faz com que haja barreiras no entendimento adequado do fenômeno. O termo violência é visto como instrumento, envolvendo o uso de força física ou coação moral, e geralmente está associado a um estado social permanente e excessivo das classes menos abastadas, enquanto o conflito faz parte das relações humanas, visto que o consenso não é possível unanimemente, tampouco é permanente.

Torna-se pertinente, no espaço escolar, diferenciar esses termos, pois é fundamental observar como os fatores que desencadeiam os conflitos e as violências estão imbricados no desenrolar dos acontecimentos. Com base nisso, podemos direcionar ações para progredir na discussão quanto à prevenção da violência, bem como distinguir o que precisa, de alguma forma, ser retomado durante o conflito, para, assim, oportunizar a expressão do posicionamento pela manifestação das partes, interferindo em possíveis ocorrências de violência na escola, a fim de preveni-las.

Conforme Zaluar e Leal (2001, p. 150):

A violência se caracterizaria, então, por manifestações extremas baseadas na destruição moral, psicológica ou física dos outros sujeitos e, portanto, está dissociada do processo de conflito. A violência intenta destruir de alguma maneira o adversário, impossibilitando a manutenção do conflito, devido à impossibilidade de existir força de uma das partes, que perde sua possibilidade de manifestação na inexistência de regras justas e partilhadas.

Abramovay e Rua (2002, p. 21) tratam da dificuldade em definir violência escolar quando descrevem: “A percepção no meio escolar muda de acordo como o olhar pelo qual esse meio é abordado”. Destacam também:

No passado, as análises recaíam sobre a violência do sistema escolar, especialmente por parte dos professores contra os alunos (punições e castigos corporais). Na literatura contemporânea, sociólogos, antropólogos, psicólogos e outros especialistas privilegiam a análise da violência praticada entre alunos ou de alunos contra a propriedade (vandalismo, por exemplo) e, em menor proporção, de alunos contra professores e de professores contra alunos.

Nessa abordagem, o olhar dos autores recai sobre a violência propriamente dita dos estudantes entre si, de estudantes para com o patrimônio e a violência para com os professores.

Charlot e Émin (1996) também fundamentam o olhar das autoras quando definem “O que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, do status de quem fala (professores, diretores, alunos etc.), da idade e, provavelmente, do sexo”. (Abramovay e Rua, 2002, p. 21).

Charlot *apud* Abramovay (2002, p.21) especificam:

O conceito de violência escolar, classificando-a em três níveis: a. Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; b. Incivilidades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; c. Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

Segundo Debarbieux (1996, p.42), deve-se considerar violência como:

1. os crimes e delitos tais como furtos, roubos, assaltos, extorsões, tráfico e consumo de drogas etc., conforme qualificados pelo Código Penal; 2. As incivilidades, sobretudo, conforme definidas pelos atores sociais; 3. sentimento de insegurança ou, sobretudo, o que aqui denominamos sentimento de violência resultante dos dois componentes precedentes, mas, também, oriundo de um sentimento mais geral nos diversos meios sociais de referência.

Consoante a isso, Lopes (2001, p. 21) afirma que “a violência que se instala no interior da escola surpreende por múltiplas e diversificadas manifestações”.

Os renomados autores Arent e Sposito afirmam que Hannah Arendt (1961) encontra nexos entre a violência e a quebra do diálogo e da capacidade de negociação que, de alguma forma, são a matéria-prima do conhecimento e da educação. Assim, para a autora, “violência é todo ato que implica a ruptura de um nexo social pelo uso da força”. Num contexto de violência, nega-se a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito (Sposito, 1998, p. 60).

O diálogo, portanto, se apresenta como base para todo o desenvolvimento social e intelectual. Quando, por meio da violência, se impõe o silenciamento, estamos nos distanciando dos direitos democráticos. Ainda nesse sentido, Arent *apud* Schilling (2014) argumenta que “o poder é diferente da violência, no poder as ações são realizadas de acordo e propõe limites das ações permitidas de formas coletivas e individuais. Já a violência onde ela está o poder está ausente, pois não há busca de diálogos e acordos”.

Ainda para ampliar a exposição sobre a especificação do conceito de violências na escola, apontamos o que foi sugerido pela Unesco (2017, p. 8):

A violência escolar engloba a violência física, incluindo o castigo corporal; violência psicológica, incluindo abuso verbal; violência sexual, incluindo estupro e assédio; e bullying, incluindo cyberbullying. O bullying, que é um tipo de violência, é um padrão de comportamento, e não um evento isolado, e tem um impacto adverso sobre a vítima, o agressor e os espectadores. O bullying tem sido definido como comportamento agressivo indesejado entre crianças em idade escolar que envolve um desequilíbrio de poder real ou percebido.

Corroborando o que é apontado por muitos outros autores, Growth (2020, p. 5) reporta a Camacho (2000) e Moura (2011) e problematiza:

A maioria dos adolescentes já viu a cena da violência em vários contextos, mas o local onde eles apontam como aquele onde observam a maioria das cenas de violência foi na escola. O ambiente escolar foi definido como o espaço onde os alunos encontram, elaboram e experimentam violência, contrariando a premissa de que a escola deve ajudar os alunos a construir um relacionamento e conduta adequados com seus colegas de classe.

Esses apontamentos reiteram o que relatam as pesquisas nas bases de dados, descrevendo como podem ocorrer as violências na escola.

O *bullying*, que é abordado por alguns autores como “um tipo específico de violência na escola”, desencadeia uma continuidade de atitudes agressivas ao longo do tempo ou um potencial para que elas se repitam. Feito intencionalmente, sem motivos aparentes e podendo, ainda, ser praticado em grupo ou individualmente, é fruto de um desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima – sendo esta última incapaz de responder às agressões (Antunes; Zuin, 2008; Crochik, 2017, 2019; Coelho, 2016; Neto, 2005; Lisboa; Braga; Ebert, 2009; Oliveira-Manegotto; Pasini; Levandowski, 2013).

No espaço escolar, o conceito de *bullying* e seus desdobramentos abarcam inúmeras ocorrências. A definição de *bullying* é dada por Nancy Day (1996: 44-45):

abuso físico ou psicológico contra alguém que não é capaz de se defender. Ela comenta que quatro fatores contribuem para o

desenvolvimento de um comportamento de *bullying*: 1) uma atitude negativa pelos pais ou por quem cuida da criança ou do adolescente; 2) uma atitude tolerante ou permissiva quanto ao comportamento agressivo da criança ou do adolescente; 3) um estilo de paternidade que utiliza o poder e a violência para controlar a criança ou o adolescente; e 4) uma tendência natural da criança ou do adolescente a ser arrogante. Diz ainda que a maioria dos *bullies* são meninos, mas as meninas também o podem ser. As meninas que são *bullies* utilizam, às vezes, métodos indiretos, como fofocas, a manipulação de amigos, mentiras e a exclusão de outros de um grupo.

Nessa mesma linha, conforme Antunes e Zuin (2008, p. 21) “o *bullying* pode ainda ser de três tipos: direto e físico (uso de agressão física, roubos, destruição de objetos); direto e verbal (insultos, apelidos, comentários discriminatórios e ofensivos); e indireto (fofocas, boatos e ameaças)”. Freire *et al.* (2006, p.160) fazem uma descrição dos “papéis desempenhados em situação de *bullying*: agressor, vítima, vítima/agressor e observador”. Os autores ainda afirmam que “Não importa o papel que se assume no contexto da violência, pois todos vão perder”, visto que a violência na escola projeta invariavelmente resultados negativos.

Segundo Lopes Neto (2005, p. 168), a forma como reagem ao *bullying* tem muitas variantes: “como auxiliares (participam ativamente da agressão), incentivadores (incitam e estimulam o autor), observadores (só observam ou se afastam) ou defensores (protegem o alvo ou chamam um adulto para interromper a agressão)”.

Considerando as variadas situações e posições diante dos eventos de *bullying*, Veiga Simão e col. (2004) *apud* Crochik (2012, p.219) indicam que a maior parte dos alunos – quase 70% – é observadora do *bullying* e 'passiva' frente à violência que assiste; é provável que alguns satisfaçam seus próprios desejos agressivos dessa maneira e que outros se identifiquem com os agredidos” no entanto em contexto que ocorre a violência, praticantes, vítimas ou observadores, sabe-se que as consequências atingem a todos.

Confirmando o que é evidenciado pela Unesco: “a violência [...] afeta de modo significativo o ambiente escolar, pois a deterioração das relações prejudica a qualidade das aulas e o desempenho acadêmico dos alunos”. (Unesco, 2003 *apud* Pereira, 2009, p. 65).

A prática da agressão influencia negativamente o desempenho escolar, conforme aponta a pesquisa de Zequinão *et al.* (2017, p. 23). Com amostra intencional composta por 375 crianças e adolescentes, foi feito um estudo transversal descritivo para estudar a relação entre o desempenho escolar e a participação em situações de violência. Os resultados mostram que existe correlação entre a prática da agressão e o desempenho escolar negativo nas áreas de aritmética, leitura e escrita. Isso nos leva a pensar na urgência de políticas no sentido de

enfrentar e prevenir a violência, contribuindo, dessa maneira, para o desenvolvimento da cultura de paz em detrimento do processo de aprender com sucesso.

Corroborando esses apontamentos, os quais representam a ponta do *iceberg* no que se refere à repercussão desencadeada pela violência na vida das pessoas, destacamos que já existe legislação para o enfrentamento, com o intuito de minimizar as consequências da violência escolar na forma de *bullying*.

Nos termos da Lei Nacional n.º 13.185/2015, de acordo com Brasil (2015):

Art. 2º o *bullying* é caracterizado pela violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação, alcançando, ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistematizados e apelidos pejorativos, ameaças por quaisquer meios, grafites depreciativos, expressões preconceituosas, isolamento social consciente e premeditado e pilhérias. Art. 3º o *bullying* é classificado como verbal (insultar, xingar e apelidar pejorativamente), moral (difamar, caluniar, disseminar rumores), sexual (assediar, induzir e\ou abusar), social (ignorar, isolar e excluir), psicológica (perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar), física (socar, chutar, bater), material (furtar, roubar, destruir pertences de outrem) e virtual (depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social).

Destacamos conforme Azevedo; Miranda; Souza (2012, p. 3) que “o *cyberbullying* é uma das formas do *bullying*, sendo um agir agressivo desenvolvido dentro e fora do espaço geográfico da escola, de modo atemporal e em rápida propagação, por meio da internet”. Tais circunstâncias reiteram a urgência das políticas no sentido de enfrentar e prevenir situações de violência, contribuindo para desenvolver, em oposição à violência descrita, o investimento no sentido da cultura de paz.

Na escola, os estudantes têm a oportunidade de se desenvolver intelectual e emocionalmente. No entanto, ao longo da história, a educação escolar passou a desconsiderar as emoções e os sentimentos, desvinculando-os da aprendizagem, do raciocínio lógico. No entanto, precisamos reconhecer que aprendizagem e sentimentos relacionam-se e interferem na formação da estrutura cognitiva de quem aprende.

A emoção positiva é um fator determinante para a aprendizagem, de acordo com Adorno (1995, p. 165-166):

Com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física. [...] é preciso haver clareza de que até hoje ainda não despertou nas pessoas a vergonha acerca da rudeza existente no princípio da cultura. E que somente quando formos exitosos no despertar desta vergonha, de maneira que qualquer pessoa se torne incapaz de tolerar brutalidades dos outros, só então será possível falar do resto.

Conforme o autor, não se pretende atuar no enfrentamento de uma problemática mais estruturante na sociedade; pelo contrário, busca-se prevenir a violência por meio de uma abordagem que possibilite a atuação escolar na formação de estudantes que respeitem a diversidade cultural e subjetiva dos sujeitos. Com a educação, busca-se que os educandos conheçam outras oportunidades de perceber o mundo à sua volta e as pessoas que ali estão inseridas, compreendendo os modos de ser dentro de cada possibilidade pessoal. Com isso, vai-se ao encontro de uma comunidade escolar a favor da cultura de paz, da linguagem não violenta, da restauração dos sentimentos positivos sobre si e sobre os outros, para que, assim, sejam encontrados caminhos rumo a uma convivência civilizada.

Sob esse viés, deve-se pensar uma educação que atue no âmbito escolar, mas que, além de ajudar as pessoas nesse espaço, possa impulsioná-las a se projetarem socialmente e faça com que elas atuem sobre as relações sociais para além da escola, ou seja, nas interações familiares e nos espaços públicos.

A escola pode ser considerada um dos principais espaços sociais para promover a transformação social, pois congrega a convivência e a interação com possíveis inferências educativas e civilizatórias.

Esses apontamentos confirmam a urgência das políticas de prevenção e enfrentamento da violência, contribuindo para, numa atitude oposta, investir na direção da cultura de paz, em conformidade com o que descreve Watson e Pranis (2011, p. 4):

A educação pública é o comprometimento coletivo para a visão de uma sociedade que pode dar condições para que cada indivíduo busque uma vida com significado. Para que a educação pública sirva como o grande equalizador de nossa sociedade, é essencial que cada criança possa alcançar o sucesso, desde aquelas que ocupam o lugar mais baixo na escala social, como as que estão no meio e no topo.

Diante de tais ideias e considerando o cenário brasileiro, que se apresenta em oposição à violência zero nas escolas, encontram-se razões pertinentes para o investimento em políticas públicas que nos levem a aprender e a ensinar como se previnem as violências, como se

gerenciam conflitos, e que também nos conduzam ao aprimoramento das interações com base na comunicação não violenta.

2.2.1. A construção da prevenção, em oposição às violências: como chegar à paz

Para intervir no cenário de violência instaurada e superar tal quadro, Abramovay e Rua (2002, p. 74) expressam a necessidade de promover a cultura de paz, numa perspectiva escolar, que ofereça:

1. Lugar de encontro de diversidade cultural e habilitado para formas criativas de solidariedade. 2. Potencial estratégico para tecer relações com a comunidade, especialmente a família, tendo os pais como parceiros para tal fim. 3. Possibilidade de experimentar medidas de prevenção e de acompanhar tanto a população-foco como as experiências implementadas de políticas públicas. 4. Formação de valores e transmissão de conhecimentos, o que tem prosseguimento nos processos de interação não somente entre professores e alunos, mas também entre os próprios estudantes. (Abramovay; Rua, 2002, p. 74).

A escola precisa priorizar o bem-estar e os relacionamentos saudáveis entre seus frequentadores, com o intuito de consolidar um ambiente proficiente para a aprendizagem, pois “a violência no meio escolar contribui para a diminuição da qualidade do ensino e faz com que a relação professor-aluno se torne conflituosa, prejudicando o processo ensino-aprendizagem, o desenvolvimento das aulas e o projeto pedagógico” (Abramovay; Rua, 2002, p. 25). Entretanto, mesmo a escola sendo um potencial espaço de materialização das violências, também deve viabilizar a transformação dessa realidade. Para Rosa (2010), “a resolução da violência no ambiente escolar requer a participação efetiva de toda a comunidade escolar (professores, alunos, gestores, família e sociedade)”.

Quanto à importância da escola e da educação, Schilling (2004, p. 61) defende que:

A educação, materializada na escola, tem uma história. Nessa história, percebemos claramente o lugar que a instituição ocupa em nossa sociedade e a disputa pelo sentido desse lugar tão central e importante. A disputa pelo sentido da educação e pelo significado do papel central que a escola ocupa pode ser resumida do seguinte modo: a escola é, por momentos, vista como instituição que construirá a democracia, potencializará os talentos existentes. A escola é promotora de justiça.

As ações positivas promovidas pela escola têm impacto nos resultados sociais de mudanças possíveis, especialmente quando a perspectiva está voltada para o processo de educar, para a potencialização da autonomia, para a responsabilidade e o protagonismo. “A

escola deve ser a referência de um local seguro e tranquilo, já que o ambiente escolar é indispensável na vida social de qualquer indivíduo e vai impactar na constituição do ‘eu’, na sua formação para a vida”. (Fernandes, 2019, p. 9).

Nesse espaço, agrega-se o sentido literal das palavras: *lugar de direito de todos*. De acordo com Schilling (2004, p. 69), “a educação materializada na escola, é um dos direitos humanos fundamentais para a realização de uma série de outros direitos humanos”. Sendo assim, é preciso investir em programas e projetos por meio dos quais se façam conhecer e implementar esses direitos, com base na perspectiva ética diante de si e das outras pessoas.

É preciso que cada um colabore para que se crie um ambiente que busque proporcionar bem-estar e integração de todos no espaço dedicado à aprendizagem. Os colaboradores são mutuamente responsáveis, conforme Dias, Jacon e Vanni (2019, p. 169):

Para que seja possível um ambiente educativo mais democrático, capaz de promover uma educação envolvente por meio de um universo sócio-moral [...], é necessário fazer com que a escola seja um local no qual o aluno sinta-se parte, podendo vivenciar situações em que estejam presentes a democracia, o respeito, a cooperação, a justiça e a igualdade, possibilitando a reflexão sobre normas e valores. Para tanto, têm sido implantadas nos espaços escolares algumas práticas morais como rodas de conversas, assembleias, discussão de dilemas, com a intenção de construir escolas cada vez mais democráticas, nas quais o respeito mútuo e a tomada de consciência sejam aspectos fundamentais e que possibilitem a construção de personalidades autônomas.

Essas ações contribuem para a formação das pessoas, ao mesmo tempo que as desafiam a conviver, explorando aspectos no que se refere à ética, aos valores pessoais e dos grupos. Além disso, promovem um ambiente seguro, agradável e leve, que favorece as trocas de experiências, as constatações, os questionamentos, as formulações de hipóteses e as aprendizagens. Isso se dá por elas, segundo Puig (2004, p. 118), “instituírem práticas de deliberação que, por um lado, atuam na preparação da vida adulta; e por outro, na adoção de formas de convivência adaptadas às possibilidades de seus alunos, mas coerentes com as aspirações éticas da sociedade”. Isso vai ao encontro do que Dias, Jacon e Vanni (2019, p. 169) dizem: “práticas de deliberação, quando incluídas na prática pedagógica de maneira sistemática, tornam-se uma oportunidade incomparável para a criança expressar junto à turma os acontecimentos do dia a dia, colocando suas convicções livremente e debatendo as mesmas junto ao grupo”.

As formulações sobre os dilemas morais, os quais oportunizam o desenvolvimento e a aprendizagem, na construção do pensamento, e a projeção que os indivíduos estabelecem no decorrer do tempo empregado no espaço escolar encorajarão os estudantes a desenvolverem

habilidades quanto à moral e às escolhas mais democráticas, envolvidas nas habilidades emocionais e cognitivas. Conforme Lind (2007, p. 84):

Um conflito direcionando a atenção dos participantes para o núcleo moral de um conflito, ou seja, até os dilemas morais que o embasam. A regra básica de não desqualificar as outras pessoas, contribuem para focar mais no fato. No entanto, isto não significa que este método exclua os sentimentos. Pelo contrário, parte dos laços morais afetivos dos participantes, ajuda a fazê-los conscientes deles despertando sentimentos de dilema e de conflito. Mas estes sentimentos não estão ligados a pessoas nem a si mesmo (como os sentimentos de culpa), nem a outros (como os sentimentos de ódio).

A escola deve priorizar o fortalecimento dessas habilidades, observando que elas são tão importantes para o desenvolvimento pessoal, quanto para o social. Mas o cenário, em muitas oportunidades, é outro, de acordo com Santos (2019, p. 137), que diz: “As escolas, que deveriam ofertar acolhimento e aprendizagem, são avassaladas diariamente por violências no ambiente escolar, envolvendo estudantes com estudantes, estudantes com professores, professores com estudantes, professores com gestores, gestores com as famílias”. A tendência é que os impactos dessas ocorrências prejudiquem o ingresso, a permanência na escola e, especialmente, o sucesso na aprendizagem.

Conforme Assis *et al.* (2010, p. 60):

A não-violência é uma construção social e pessoal. Do ponto de vista social, o antídoto da violência é a capacidade que a sociedade tem de incluir, ampliar e universalizar os direitos e a cidadania. No que tange ao âmbito pessoal, a não-violência pressupõe o reconhecimento da humanidade e da cidadania do outro, o desenvolvimento de valores de paz, de solidariedade, de convivência, de tolerância, de capacidade de negociação e de solução de conflitos pela discussão e pelo diálogo.

A não-violência é uma emergência a ser trabalhada no processo pedagógico, numa perspectiva humanizada e mediadora, a fim de se atribuírem responsabilidades a todos os envolvidos.

Conforme apontam Santos e Machado (2019, p.120), a Unesco tem uma ampla gama de respostas à violência escolar, a partir de uma “abordagem abrangente e [que] inclui intervenções para prevenir e combater a violência escolar e o bullying”. Resultando de um olhar de cientificidade, a UNESCO (2017, p. 10) apresenta as seguintes respostas:

[...] promover uma liderança forte; um ambiente escolar seguro e inclusivo; desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidades; parcerias eficazes; implementar mecanismos para relatar e fornecer suporte e serviços apropriados; e coletando e usando evidências. Mais especificamente, tais respostas incluem: promulgação e aplicação de leis e políticas nacionais e de políticas escolares e códigos

de conduta; compromisso de criar ambientes de aprendizagem seguros, inclusivos e de apoio para todos os alunos; treinamento e apoio para professores e outros funcionários da escola em formas positivas de disciplina e provisão e entrega de currículos e materiais didáticos relevantes; colaboração com uma gama de partes interessadas e participação ativa de crianças e adolescentes; acesso a mecanismos de denúncia e serviços de apoio seguros, confidenciais e amigos da criança; e pesquisa, monitoramento e avaliação. Intervenções que se concentraram em transformar a cultura das escolas, tomando uma posição forte contra a violência e apoiando os professores a usar formas alternativas de disciplinar as crianças e administrar a sala de aula mostraram-se particularmente eficazes.

Esse quadro multifacetado que é a escola comporta a diversidade em muitas nuances. Ao congregiar todos esses contextos pessoais e sociais, ela avança no processo de ensinar e de aprender, como afirma Santos (2019, p. 138):

é possível reconhecer o empenho de cada um dos atores para se inserir adequadamente no modelo de escola que está institucionalizado, com o intuito de realizar parte a parte que cabe a cada um, sem que, no entanto, isso lhes custe a pouca autonomia que lutaram para conquistar, pois, quando ocorrem violências dentro da escola, atingem a comunidade escolar interna e externa.

Muitos esforços vêm sendo empregados, dentro e fora das escolas, para a prevenção às violências no espaço que lhe cabe; todavia, ainda não se observa um número significativo de pesquisas relatando procedimentos que, definitivamente, promovam a prevenção e atenção à violência escolar. Mais especificamente, são muitas as ações não protocolares que abarcam procedimentos direcionados para tais finalidades.

Nesse sentido, torna-se pertinente contribuir com a escola, a partir de projetos e procedimentos que venham a priorizar a política de educação, prevenção e atenção às violências escolares. Uma opção que pode ajudar não só no sentido de equalizar as interações positivas, mas também no que se refere ao bem-estar, são os Círculos de Paz, sobre os quais se dissertará a seguir.

2.3 CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ, NA PERSPECTIVA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

Muitos, muitos milhares de anos atrás, quando isolamos a faísca de fogo e começamos a carregar as brasas do calor, do cozimento e da luz conosco de um local para o outro, o fogo trouxe uma nova experiência à existência [...] O fogo afastou predadores, torrou as raízes e nozes que eram alimentos básicos da nossa dieta e cozinhou nossas carnes. Com a chama, poderíamos fornecer mais comida e sustentar mais pessoas. Entramos em círculo porque o fogo nos levou até lá. Lutando para se manter aquecido, lutando para se manter seguro, fazia sentido colocar fogo no centro. Um círculo permitiu espaço para cada pessoa encarar a chama e, como membro de um círculo de fogo, cada um de nós poderia reivindicar um lugar para se aquecer e um pedaço de comida.

Foi a partir dessa tomada de lugar instintiva, a comunidade se desenvolveu. (Baldwin, 1998, p.27).

Os CCP são uma metodologia qualificada para aproximar e acolher as pessoas, que, nas escolas e na sociedade, estão carentes de boas vivências, de boas conversas, de serem acolhidas, ouvidas e entendidas, pois esses elementos contribuem para seu bem-estar, que é um dos fatores que vai promover o sucesso das relações entre os sujeitos e da sua aprendizagem, para que, assim, eles se desenvolvam e, principalmente, aprimorem suas habilidades de convivência, bem como outras competências cognitivas.

Os CCP, que podem oferecer recursos para a diminuição da violência nas escolas, aproximam-se das categorias “da escuta ativa” e “do dialogar”, cujos objetivos, entre outros benefícios para quem convive diariamente, compreendem a resolução de conflitos, a promoção de aproximações e a construção de vínculos. Com esse propósito de diminuir as violências, verifica-se, como foi descrito por Stéphane Larue (Cônsul-geral do Canadá), em sua participação no III Seminário Internacional de JR, em 2018, que “os processos restaurativos com facilitadores treinados são ferramentas poderosas para transformar indivíduos e comunidades, criando uma sociedade mais justa, tolerante, respeitosa, inclusiva e pacífica” (Larue, 2018, p. 1).

Os CCP, em sua metodologia, integram o aparato da JR, a qual se respalda em uma ampla bibliografia e principalmente nos bons resultados no que diz respeito às suas aplicabilidades, que propõem a pacificação de conflitos e violências. Dessa forma, tal protocolo já se encontra regulamentado, por meio da Corregedoria Geral de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP, 2018), no intuito de conceber diretrizes para a JR.

Sobre isso, aponta a Resolução 225/2016, de São Paulo (2016, p. 2):

Art. 1º. A Justiça Restaurativa constitui-se como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, e por meio do qual os conflitos que geram dano, concreto ou abstrato, são solucionados de modo estruturado.

Sob a perspectiva da JR, entende-se que vítimas e agressores fazem parte da ocorrência e que o enfrentamento dessas situações de violência precisa envolver ambas as partes, a fim de dar voz às vítimas.

Pode-se afirmar que a JR tem “seu foco em seus valores intrínsecos: respeito, busca de sentido, autonomia, participação e pertencimento. Busca a responsabilização do ofensor

diante do dano provocado, mas preocupa-se também com as necessidades advindas do dano causado”. (Brancher, 2008, *apud* Santos, 2019, p. 144). Propõe-se a mobilizar a participação ativa tanto das vítimas, quanto dos agressores/infratores no processo restaurativo. Sobre isso, de acordo com Toews e Zehr (2006, p. 424), “A sua participação é guiada pela exploração dos danos sofridos pela vítima e pelas obrigações que recaem sobre o infrator para sanar aquele dano [...] O objetivo do processo é extrair a experiência pessoal de cada indivíduo no evento”. Essa oportunidade se apresenta de maneira concreta e instrumental, com base na utilização da metodologia dos CCP.

Em conformidade com os valores, a participação ativa das vítimas, seus agressores e as bases históricas da JR, fundamentada por Zehr (2008), a qual foi citada pela primeira vez por Albert Eglash (1977), no artigo intitulado “Beyond restitution: creative restitution”, Zehr (2015, p. 37) estabelece a diferenciação entre Justiça Retributiva, Justiça Distributiva e Justiça Restaurativa, sendo que esta última foca na reparação do dano. Zehr *apud* Santos e Santos (2019, p. 140) descreve: “a Justiça Retributiva tem foco no ofensor e na lógica punitiva, de acordo com a gravidade do ato cometido, em contraponto à Justiça Restaurativa, cujo foco está em seus valores intrínsecos: respeito, busca de sentido, autonomia, participação e pertencimento”. Esses valores são exercidos pela relação dialógica e voluntária que os envolvidos estabelecem, oportunizando a identificação das necessidades de cada uma das partes.

A fim de apresentar de forma clara a diferença entre essas áreas, o Quadro 1, com base em Zehr (2008), apresenta as diferenças entre Justiça Restaurativa e Justiça Retributiva. Nesta, como o próprio nome já diz, contata-se a capacidade de resiliência própria das pessoas no exercício das humanidades.

Quadro 1 – Diferentes visões de justiça

(continua)

Lente retributiva	Lente restaurativa
A apuração da culpa é central	A solução do problema é central
Foco no passado	Foco no futuro
Modelo adversarial de batalha	O diálogo é a norma
Enfatiza as diferenças	Busca traços comuns
A imposição da dor é a norma	A restauração e a reparação são a norma
Um dano social é acumulado no outro	Enfatiza a reparação de danos sociais
O dano praticado pelo ofensor é contrabalançado pelo dano imposto a ele	Quando praticado, o dano é contrabalançado pela reparação do mal

(conclusão)	
A verdade das vítimas é secundária	As vítimas têm a oportunidade de dizer a sua verdade
O sofrimento das vítimas é ignorado	Reconhece-se o sofrimento das vítimas
O Estado age em relação ao ofensor, que é passivo	O ofensor tem participação na solução
O Estado monopoliza a reação ao mal cometido	Vítimas, ofensor e comunidade têm papéis a desempenhar
O ofensor não tem responsabilidade pela solução	Ofensor tem responsabilidade pela solução
Os resultados incentivam a irresponsabilidade do ofensor	O comportamento responsável é incentivado
Denúncia do ofensor	Denúncia do ato danoso
Enfraquecimento dos laços do ofensor com a comunidade	Reforço da integração do ofensor com a comunidade
O equilíbrio é alcançado rebaixando o ofensor	O equilíbrio é alcançado soerguendo vítima e ofensor
A justiça é avaliada por seus propósitos e procedimentos	A justiça é avaliada por seus frutos ou resultados
Ignora-se o relacionamento entre vítima e ofensor	O relacionamento entre vítima e ofensor é central
Não se estimula o arrependimento e o perdão	Estimula-se o arrependimento e o perdão
Procuradores profissionais são os principais atores	Vítima e ofensor são os principais atores, com ajuda profissional
Valores de competição e individualismo são fomentados	Valores de reciprocidade e cooperação são fomentados
Contextos sociais, econômicos e morais são ignorados	Todo contexto é relevante
Presume resultados em que um ganha e o outro perde	Possibilita um resultado do tipo ganha-ganha

Fonte: Zehr e Howard (2008, p. 190-1).

Ainda que não se tenha como foco a comparação, é possível perceber como as injunções da Justiça Retributiva vêm na contramão dos propósitos educacionais e reabilitadores da ação educativa vigentes no espaço escolar, o qual tem como principal intuito agregar, proteger e instaurar boas interações, promovendo a paz e o bem-estar dentro e para além de seus limites. Tal espaço desempenha ainda um papel formativo na vida dos estudantes, corroborando o que prega a JR, que busca reparar os conflitos e prevenir, principalmente com base no processo dialógico, as violências, priorizando a escuta atenta e projetando valores morais até então não apropriados. Consoante a isso, Santos e Santos (2019, p. 144) dizem que o foco da JR “está em seus valores intrínsecos: respeito, busca de sentido, autonomia,

participação e pertencimento”. É essencial que sejam desenvolvidos esses valores no espaço escolar e em outros espaços sociais, exercitando-se a comunicação amigável e não violenta.

Ainda nesse sentido, Santos e Santos (2019, p.145) destacam que:

O mais importante não é a metodologia, pois ela transcende fórmulas e métodos. Os valores são determinantes no processo, os espaços utilizados para este fim devem ser cuidados, o sigilo em relação às histórias compartilhadas deve ser mantido. Os processos e as práticas podem ser flexibilizados, mas os valores precisam estar presentes em todos os encontros, para que se tornem sólidos. Essa solidez dos valores e da concepção possibilita que a Justiça Restaurativa possa ser aplicada em diferentes contextos, espaços diversos e comunidades distintas.

Essa interpretação sugere que, com os CCP, uma das propostas de trabalho da JR no enfrentamento aos conflitos e às violências, são ativadas habilidades de diálogo e respeito pelas pessoas, oportunizando o exercício dos seus direitos e ampliando a perspectiva de convivência social positiva.

Sob esse viés, Santos e Santos (2019, p. 149) observam que “nas escolas, as práticas circulares são utilizadas para dar vez e voz aos estudantes, mas também aos seus familiares, professores, funcionários, com o intuito de solucionar problemas relacionais e evitar que eles evoluam para o *status* de violência”.

Desse modo, como os CCP proporcionam o diálogo e a criação de vínculos num ambiente protegido, pode-se observar o real sentido da prevenção da violência, vivenciando aspectos das humanidades que são desencadeados quando há condições favoráveis para se apresentarem as vulnerabilidades. Restauram-se, assim, as interações e recompõe-se a vitalidade das convivências.

A exploração do sentido do diálogo e da escuta atenta das outras pessoas oportuniza desconstruir a violência, pois, nas palavras de Abramovay (2003, p. 82):

A violência se relaciona com a palavra, assim como com o silenciamento, cerceamento da palavra, em planos diversos. A não negociação de conflitos estimula o recurso da não comunicação. Mas a não palavra se configura em violência além do corte da relação dialógica, a recusa à argumentação, a ouvir e compreender o outro, refletindo e transpondo intolerâncias. A palavra remete também ao lugar da educação, da razão, no debate da violência.

Com o intuito de dar voz às pessoas e aos conflitos que se projetam em suas relações, considerando, nesse contexto, as violências e os desrespeitos que venham a surgir, a JR utiliza a metodologia dos CCP, para promover o desenvolvimento de humanidades num espaço protegido, prezando por uma escuta atenta e amorosa e oportunizando que se fale sobre o

desequilíbrio. Os CCP permitem o autoconhecimento e o apoio no coletivo, como expressam Santos e Santos (2019, p. 149):

Essa metodologia apresenta possibilidades de acordos consensuais, para que a partir deles as pessoas afetadas se sintam compreendidas e respeitadas. Defende o senso comunitário, pois acredita que toda vez que ocorre um conflito ou violência há também um desequilíbrio do qual a comunidade é corresponsável e, como tal, precisa auxiliar na busca da harmonia perdida para que o equilíbrio se reestabeleça, a partir de decisões coletivas que levem à satisfação e boa convivência de todos.

Para identificar os CCP, a Escola Superior de Magistratura do Rio Grande do Sul (AJURIS) apresenta com precisão uma definição fundamentada no *Manual de Círculos em Movimento: construindo uma comunidade escolar restaurativa*, escrito por Carolyn Boyes Watson e Kay Pranis (2019, p.7), onde se encontra que:

Os Círculos de Construção de Paz são uma metodologia da Justiça Restaurativa, amplamente aplicada em diversos países, principalmente nos Estados Unidos e Canadá. Mais do que uma ferramenta de prevenção e superação de conflitos, também é uma estratégia de aprendizado da cultura de paz. Possui uma pedagogia ativa, dinâmica e aplicada pelos interessados, sem intermediários e em tempo real, proporcionando a vivência de valores positivos de forma dinâmica.

A definição mostra que o intuito principal dos facilitadores está em multiplicar e fortalecer os valores com base na metodologia dos CCP. Tais valores também embasam a Cultura de Paz, proporcionando, especialmente no espaço escolar, experiências positivas que conduzam ao acolhimento das dores de cada pessoa, com um sentimento de resiliência. Ademais, os Círculos representam uma forma de acomodar os conflitos para que eles possam ser observados, entendidos, esmiuçados e superados, tendo como principal finalidade prevenir a violência e todos os desdobramentos que podem fragmentar as relações, as pessoas e as sociedades. Essa metodologia não se concentra somente nas dores, mas enfatiza também os sabores do sucesso, das celebrações, das projeções, dos planos. Com base nessa perspectiva, o instrumento aproxima e revitaliza as interações, oportunizando um recomeço, ao mesmo tempo que é potencializado pelos valores e pelas humanidades.

Conforme consta em *Círculos em Movimento* (2011, p. 14):

Há modelos de Círculos para construção de relacionamentos e de comunidade e para ensinar habilidades emocionais e sociais; há Círculos para desenvolver o apoio, coesão e autocuidado da equipe de trabalho; há Círculos para engajar pais e membros da comunidade. E é claro que há Círculos para reparar o dano, até mesmo o dano causado por *bullying*.

Foi a partir de 2005, em resposta ao Projeto Justiça para o Século 21, que teve início a difusão da JR, especialmente pela Escola Superior da Magistratura do Rio Grande do Sul, ligada à AJURIS (Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul), com perspectiva metodológica embasada na Comunicação Não Violenta (CNV), de Marshall Rosenberg. Juntaram-se experiências práticas, estudos teóricos sobre JR e CNV, constituindo-se uma base reflexiva e crítica na perspectiva de avançar diante das vulnerabilidades e do déficit de formação de valores positivos no contexto da sociedade. Em 2010, a Comunidade de aprendizagem da AJURIS agregou os ensinamentos da norte-americana Kay Pranis, que busca a fundamentação para a realização dos CCP, com base nas modulações dos povos ancestrais (indígenas norte-americanos e canadenses).

A JR apresenta como objetivo principal restaurar, quando possível, as condições de convivência por meio da reparação das relações danificadas entre vítima, ofensor e comunidade. Pranis (2011, p. 19) descreve: “o objetivo mais importante da disciplina restaurativa, baseia-se na compreensão de que restaurar um relacionamento, fará com que ambas as partes sintam que há equidade e respeito mútuo no convívio; é isso que assegurará o futuro bem-estar das partes e da comunidade como um todo”.

A partir da análise dos usos da JR nas práticas do sistema penal, verificou-se a oportunidade de ampliá-los para outros espaços sociais e outras situações, incluindo a prevenção e não somente os conflitos. Boyes-Watson e Pranis são referência na esfera da educação. Conforme Gomes (2021, p.11), essas autoras trabalham com a proposta de realização de CCP nas escolas, tendo publicações que servem de referência para os facilitadores que optam por tal método.

A escola traz em seu bojo a ocorrência de muitos conflitos, vulnerabilidades e violências, que disputam a atenção de professores e estudantes, no processo de aprender e ensinar. Nesse sentido, conseguir resolver os conflitos de maneira que todas as partes sintam que o resultado é justo torna-se fundamental para manter uma cultura escolar positiva e saudável. O dia a dia nas escolas é único, pois promove experiências que não se repetem, bem como registros de memória que são especiais, diferentes, muitos dos quais modificarão a vida dos estudantes. Por isso, é importante investir na construção de valores sociais e individuais que engrandecem as pessoas e suas experiências.

A força dos CCP está em seguir a primorosa metodologia e considerar a ampla fundamentação teórica que deve nortear a prática nas escolas. Sobre a fundamentação teórica

relativa aos CCP, a qual compreende uma ampla gama de teorias que agregam informações sobre a formação voltada às competências desenvolvidas pela prática da JR e dos CCP, discorreremos sobre as especificidades. A primeira base está no **enfoque holístico** e apresentamos o que Boyes-Watson e Pranis (2011, p. 15) afirmam nesse sentido:

O enfoque holístico: o primeiro conjunto de teorias é “educação holística”, que chama a atenção para a importância do aprendizado social e emocional. As percepções do que hoje chamamos de “psicologia positiva” acrescentaram muito à nossa compreensão a respeito do papel que o caráter e a emoção desempenham no resultado acadêmico, resiliência frente a acontecimentos de vida adversos e a transição bem-sucedida para a vida adulta. (...) O círculo é um processo que busca, de forma intencional, atender a pessoa de forma holística e dar espaço para o desenvolvimento social, emocional e moral além do desenvolvimento físico e mental.

Sobre a segunda base, temos o enfoque na **importância da construção de vínculos para que aconteça a aprendizagem**. Assim os CCP oportunizam a aproximação, o conhecimento e a possibilidade de perceber a sensibilidade das outras pessoas, quando tomam a palavra. Boyes-Watson e Pranis (2011, p. 15):

O segundo conjunto de teorias tem o enfoque na importância dos relacionamentos no desenvolvimento humano e no processo de aprendizado cognitivo e social. A teoria da vinculação dentro da psicologia; a teoria da escolha dentro da educação; a ética do cuidado dentro da filosofia moral e a teoria do controle social dentro da sociologia estão entre as teorias relevantes que identificam a qualidade do vínculo entre adultos e crianças como a chave para o aprendizado e para o desenvolvimento humano saudável. O círculo é, acima de tudo, um processo para construir relacionamentos.

Também nesse sentido, Boyes-Watson e Pranis (2011, p. 15) destacam:

A jornada de desenvolvimento para chegar a um ser saudável é um desenvolvimento relacional. Na primeira infância, o desenvolvimento saudável depende de um sentido sólido de vínculo seguro com cuidadores específicos. Para os adolescentes, a conexão emocional com os outros é tão importante quanto o é para a criança pequena. Nós nos tornamos quem realmente somos através de nossos relacionamentos com os outros.

Sendo assim, os vínculos bem construídos fortalecem as nossas estruturas emocionais, o que nos leva a acreditar que podemos contar com as pessoas em momentos difíceis e que não precisamos adoecer para superar as dificuldades. Vínculos promovem envolvimento, e esse envolvimento reforça o pertencimento, que é uma necessidade humana universal. No grupo das necessidades de interdependências, o pertencimento é determinante, conforme descrevem Boyes-Watson e Pranis (2011, p. 20):

A necessidade de pertencimento não é o simples resultado da nossa socialização. Está impresso de maneira profunda em nossa constituição genética. A necessidade de pertencer é tão importante para o nosso sentido de *self* que nós faremos o que quer que seja necessário para atender a essa necessidade, inclusive violar nossos valores e nos desconectarmos de nosso eu verdadeiro. Se não conseguirmos atender a essa necessidade de pertença de maneira saudável, nós acabaremos por recorrer a formas não saudáveis.

Por conseguinte, fica claro que a escola precisa se preocupar em promover condições favoráveis ao desenvolvimento dos vínculos e, com base neles, o pertencimento a essa comunidade ampliada. Boyes-Watson e Pranis (2011, p.20) endossam:

Pertencer significa ser aceito e valorizado. Significa ser visto e apreciado. O pertencimento também traz consigo responsabilidade e obrigação: aceitar e valorizar os outros que pertencem ao grupo. Às vezes, o pertencimento está baseado na ação: nosso trabalho coletivo de algum tipo (o que nós fazemos) é valorizado. Às vezes, está baseado em nosso ser: nossa identidade coletiva ou os valores e a visão compartilhados (quem nós somos) são valorizados. Ambas as formas de pertencimento são importantes para o desenvolvimento humano saudável.

Trabalhar para o pertencimento promove o fortalecimento da pessoa e do grupo, pois auxilia na aprendizagem, tendo em vista que comprometer-se com valores e ações no grupo reforça e impulsiona para o sucesso.

A terceira base da fundamentação teórica engloba **os vínculos** como determinantes no sentido de construir o pertencimento e promover a conexão entre as pessoas. Assim, Boyes-Watson e Pranis (2011, p.7) descrevem:

O processo circular é um espaço designado a promover o sentimento de pertencimento, a cultivar a conscientização e a consideração pelos outros e a assegurar a participação democrática respeitosa de todos os membros da comunidade. Por ser um processo estruturado para cultivar e apoiar o comportamento positivo dentro dele e, mais importante, fora do Círculo, nós acreditamos que seja extremamente útil na geração de um clima escolar positivo.

O clima positivo no espaço escolar, que propicia um ambiente seguro e de bem-estar, oportunizando a aprendizagem e a criatividade, corrobora o quarto conjunto de teorias relevantes para o uso dos Círculos nas escolas, referido por Boyes-Watson e Pranis (2011, p.7) como **o campo da disciplina positiva**:

O Círculo é uma estrutura útil na geração e na articulação dos valores compartilhados, traduzindo-os em um conjunto de normas comportamentais comuns e explícitas em relação à conduta dentro da comunidade escolar. (...) um processo estruturado para lidar com o dano de forma que atenda às necessidades daqueles que foram prejudicados, ao mesmo tempo em que promove a assunção de responsabilidade pelos que o causaram.

O senso de restaurar e buscar um desfecho que seja positivo para todos os envolvidos pela via do reconhecimento do dano causado remete à **compreensão do impacto que o trauma e as situações adversas** provocam, maculando a aprendizagem. Essa compreensão compõe a base do quinto conjunto de teorias relevantes ao trabalho com CCP. Por meio dos Círculos, assume-se que o trauma ou as experiências adversas causam alterações quanto às aprendizagens e ao desenvolvimento, admitindo-se, assim, a interferência emocional no processo. Sobre esse aspecto, Pranis (2011, p. 7-8) destaca:

Gostemos ou não, as escolas lidam com muitas crianças que foram negligenciadas, abusadas, e/ou expostas a estresse crônico dentro de suas casas e em seus bairros. Essas crianças estão crescendo sob condições nas quais, de maneira crônica, não têm o apoio de adultos em seus lares e comunidades. Porém, a necessidade de orientação, segurança e apoio – tanto emocional quanto físico – de adultos é muito maior até mesmo do que o sistema terapêutico mais bem financiado poderia lhes proporcionar. (...) Um ambiente de aprendizagem sensível ao trauma é aquele em que a criança se sente valorizada e cuidada por adultos na escola, o ambiente da sala de aula e da escola é emocionalmente e fisicamente seguro e os padrões para o comportamento estão claramente articulados e são reforçados através de intervenções positivas e de relacionamentos positivos com os adultos e com seus pares. Nós acreditamos que a cura do trauma vem da experiência confiável e repetida de relacionamentos saudáveis que oferecem apoio.

Nesse sentido, os CCP têm muito a oferecer, pois as pessoas necessitam de amparo, têm desejo de estar em bons relacionamentos e de viver experiências positivas. Dessa forma, se sentem mais humanizadas, e tudo fica mais leve. Essa leveza nas interações é resultado da aprendizagem e do desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das adversidades.

Existem técnicas que auxiliam nesse processo. As técnicas de Atenção Plena (*Mindfulness*), por exemplo, instrumentalizam as pessoas a compreenderem suas percepções bem como os outros diante das interações. Atenção Plena nomeia a sexta base da fundamentação teórica e é considerada a última, no que se refere aos CCP. Boyes-Watson e Pranis (2011, p.8), sobre a Atenção Plena, escrevem:

O Círculo é uma prática de atenção plena porque encoraja os participantes a desacelerarem e a estarem presentes com eles mesmos e com os outros. As pesquisas científicas confirmam o que milhares de anos da sabedoria humana e da prática afirmam: o uso regular de práticas simples de meditação aumenta o bem-estar mental, físico, emocional e espiritual. Tem sido demonstrado que, assim como acontece com o exercício físico regular, o uso rotineiro da prática de meditação tem muitos efeitos benéficos para todas as faixas etárias.

A atenção que se dá à fundamentação teórica fica visível na atuação dos facilitadores, pois os Círculos expressam a intencionalidade de instaurar a conexão entre adultos,

adolescentes e crianças, em toda a comunidade escolar, pelas práticas que desenvolvem o respeito, a igualdade, a empatia, o letramento emocional, a solução dos problemas, a responsabilidade, o autocontrole e a liderança compartilhada. Essas maneiras básicas de ser, com a prática dos CCP e o bom planejamento, vão desencadear transformações no contexto escolar, bem como na comunidade e em seu entorno.

Na descrição de Boyes-Watson e Pranis (2011, p.23-24), quando se está praticando os CCP na escola, trabalha-se com valores de:

Respeito: No Círculo, a cada voz é dada a oportunidade de falar, e cada participante é ouvido com atenção focada. Em um Círculo, cada perspectiva é valorizada como sendo significativa para aquela pessoa.

Igualdade: No Círculo, ninguém é mais importante ou tem mais direitos ou mais poder do que qualquer outra pessoa participante. Mesmo que alguém escolha não falar, ninguém é invisível. No Círculo, as expectativas são as mesmas, tanto para os adultos como para os alunos.

Empatia e alfabetização emocional: Nós estamos nutrindo e desenvolvendo a nossa capacidade de empatia - nossa capacidade de nos conectarmos e nos espelhar nos outros. Temos maior oportunidade de refletir sobre o que estamos sentindo e de falar sobre nossos sentimentos, muito mais do que em conversas normais.

Solução de problemas: A prática do Círculo implica na hipótese de que cada participante tem algo a oferecer e que a presença de cada participante é importante para o bem do todo. No Círculo, nós agimos a partir da confiança que temos na capacidade inata dos seres humanos como seres coletivos para avançarmos por lugares difíceis sem a ajuda de especialistas.

Responsabilidade: Os Círculos são um espaço para praticar responsabilidade, tanto com palavras como com ações. A estrutura física de um Círculo engloba um tipo de responsabilidade não-verbal. Não há como esconder-se por trás de uma classe, e ninguém se senta atrás de ninguém.

Autocontrole e autoconscientização: Os participantes têm de esperar a sua vez de falar, escutar sem responder imediatamente e retardar sua própria necessidade de falar. Esse não é o jeito usual de conversar. É preciso muita autodisciplina. Cada participante está exercendo autocontrole para que o Círculo seja possível.

Liderança compartilhada: O Círculo permite a reunião de diferenças, contém espaço para perspectivas múltiplas e reconhece a existência de verdades múltiplas. Cada participante é um líder e cada participante é dono das decisões do Círculo. O Círculo é uma prática de democracia fundamental na qual todas as vozes são ouvidas e todos os interesses devem ser tratados com dignidade.

O investimento na metodologia de CCP vai gradativamente tornando a comunidade escolar mais humanizada, mais bem relacionada, principalmente pelos valores supracitados, que passam a fazer parte do dia a dia das pessoas. É importante destacar que tornar-se uma escola restaurativa é um processo que leva algum tempo, mas os resultados são progressivos.

Já se descreveram a fundamentação e os valores que permeiam a interconexão nos CCP, mas é necessário definir o que é um CCP?

Segundo Boyes-Watson e Pranis (2011, p. 27):

O Círculo é um espaço de diálogo intencional, cuidadosamente estruturado. O processo tem raízes em uma filosofia distinta, que se manifesta por meio de elementos estruturais que organizam a interação para que haja a máxima compreensão, empoderamento e conexão entre os participantes. O Círculo acolhe emoções e realidades difíceis, ao mesmo tempo em que mantém um sentido de possibilidades positivas.

Os CCP promovem o desenvolvimento da consciência e competência emocionais, a partir da aprendizagem, que ocorre com base nos exercícios de atenção plena em si e nas pessoas que estão se expressando. Em tal espaço privilegiado, conforme Pranis (2011, p. 13), “se aprende a planejar, criar e facilitar os CCP, como um lugar seguro para compartilhar”.

O ambiente escolar contém toda a estrutura necessária para a atuação na prevenção das violências e na construção de valores a partir dos CCP, cujos elementos constitutivos são essenciais e devem ser sempre observados, para que sua prática seja um sucesso. Esses elementos incluem, segundo Boyes-Watson e Pranis (2011, p. 28):

- Participantes devem se sentar em círculo (preferencialmente sem mesas);
- Momento de meditação/MINDFULNESS;
- Cerimônia de abertura;
- Peça no centro do Círculo;
- Objeto da palavra;
- Identificação de valores;
- Geração das diretrizes com base nos valores;
- Perguntas norteadoras;
- Acordos (se o Círculo for tomar decisões);
- Cerimônia de encerramento.

Nessa mesma linha, Gomes (2021, p. 11) descreve:

Ver um círculo é visualizar pessoas sentadas, dispostas em um círculo. Haverá uma peça de centro e um objeto que passará de mão em mão, o objeto da palavra, dando ao participante o poder da fala e aos demais o poder da escuta. Há uma cerimônia de abertura e outra de encerramento. Esses elementos são essenciais e indispensáveis, juntamente com a discussão de valores, orientações e as perguntas norteadoras.

Ainda sobre a disposição em círculo, é relevante explicar por que ela é necessária: “É muito importante que todos estejam sentados em um círculo. Este arranjo para sentar-se permite que todos se enxerguem e que todos se comprometam uns com os outros frente a frente. Também cria uma sensação de foco em uma preocupação comum, sem criar a sensação de ‘lados’. Um círculo enfatiza igualdade e conectividade”. Boyes-Watson e Pranis, (2011, p. 37).

Um breve momento de constituição do foco de atenção para se conectar ao CCP pode ocorrer por meio de um exercício de respiração, da escuta de uma melodia, de um som agradável ou do badalar de um sino. Tais recursos marcam o início dos trabalhos, quando é necessário desconectar-se do exterior e de outras preocupações. Nessa perspectiva, as cerimônias de abertura e de encerramento marcam de maneira especial, respectivamente, o início e o final do CCP. Boyes-Watson e Pranis (2011, p. 29) discorrem sobre a Cerimônia de Abertura e os outros elementos:

Tabela 1 – Elementos da metodologia dos Círculos de Construção de Paz
Cerimônias de Abertura
Ajudam os participantes a se centrarem, a desacelerarem, a serem mais reflexivos, a estarem completamente presentes no espaço, a reconhecerem a interconectividade, a deixarem de lado distrações que não estejam relacionadas ao momento e a estarem conscientes dos valores do eu verdadeiro. As cerimônias de abertura podem ser relativamente simples, usando-se técnicas de respiração, ou silêncio, ou leituras que sejam fonte de inspiração. Às vezes, é importante incorporar movimentos na cerimônia de abertura para liberar energia antes de esperar que os alunos sintem e fiquem atentos no Círculo. As cerimônias são sempre escolhidas de acordo com a natureza do grupo e com o objetivo do Círculo. A partir do momento em que os alunos estejam familiarizados com o processo circular, eles próprios podem criar e conduzir essas cerimônias.
A Peça de Centro
Os facilitadores de Círculos normalmente usam uma peça de centro para criar um ponto de referência que dá o suporte para falar a partir do coração e a escutar com o coração. É normalmente colocada no centro do espaço aberto dentro do círculo de cadeiras. Usa-se um tecido ou um tapete. A peça de centro pode incluir itens que representem os valores do eu verdadeiro, os princípios fundamentais do processo ou uma visão compartilhada do grupo. Pode-se agregar à peça de centro, objetos importantes para os participantes.
Objeto da Palavra
Os Círculos utilizam um objeto da palavra para regular o diálogo dos participantes. O objeto da palavra é passado de pessoa para pessoa em volta do Círculo. Somente a pessoa que estiver segurando o objeto da palavra pode falar. O objeto da palavra permite que o participante que o tiver na mão fale sem ser interrompido e permite que os ouvintes mantenham o foco na escuta sem serem distraídos pensando no que responder ao que está sendo falado. O uso do objeto da palavra permite a plena expressão das emoções, a reflexão ponderada e um ritmo sem pressa. O facilitador pode falar sem o objeto da palavra, somente quando houver necessidade de regulação do grupo. Ao ser apresentado o objeto da palavra, deve-se descrever o seu significado, deve girar pelo Círculo em ordem, passando de um participante para o seguinte, sem pular um participante, mesmo que este exerça o desejo de ficar em silêncio.

Identificando valores
Os participantes nomeiam os valores que eles querem para aquele Círculo. A prática comum é que cada pessoa escreva um valor e o compartilhe, explicando por que aquele valor é importante. Após compartilhar, cada pessoa coloca o valor no centro do Círculo.
Gerando Diretrizes com Base nos Valores Identificados no Grupo
Perguntas norteadoras
Os Círculos usam perguntas ou temas para estimular o diálogo no início de cada rodada do objeto da palavra, estimulando assim a conversa ou a reflexão pelo Círculo. Cada membro do Círculo tem a oportunidade de responder à pergunta feita ou ao tema proposto a cada rodada. As perguntas norteadoras são elaboradas cuidadosamente para construir relacionamentos, explorar questões ou preocupações e para gerar ideias de como avançar, tudo dependendo da fase em que o Círculo está. Perguntas eficientes são estruturadas para: <ul style="list-style-type: none"> • encorajar os participantes a falarem a partir de sua própria experiência vivida; • convidar os participantes a compartilharem histórias de suas vidas; • focar nos sentimentos e nos impactos causados, em vez de focar nos fatos; • ajudar os participantes a fazerem a transição da discussão de acontecimentos difíceis ou dolorosos para a discussão do que pode ser feito agora para deixar as coisas melhores.
Acordos
O padrão do consenso em um Círculo requer que a decisão permita que cada participante possa conviver com ela. Os acordos são registrados para que haja clareza e para embasar referências futuras.
Cerimônia de encerramento
A função da cerimônia de encerramento é reafirmar a interconexão dos presentes, expressar o sentimento de esperança para o futuro e preparar os participantes para retornarem aos espaços comuns de sua vida.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

É importante dizer que os facilitadores de CCP precisam estar capacitados para desenvolverem os Círculos, pois, conforme já apontamos, essa estrutura a ser observada e seguida é fundamental para que se alcance o produto da interatividade e do pertencimento, o que advém de uma preparação bastante criteriosa dos que atuam como guardiões dos Círculos. O guardião articula os eventos, facilitando a participação das pessoas, de acordo com as etapas do Círculo, pois, sem essas etapas, não há Círculos e, sem a ação dos facilitadores, que são os que garantem essa metodologia, também não há CCP. Os guardiões se preparam para coordenar o evento, mantendo e a metodologia em sua originalidade. O facilitador tem a responsabilidade de organizar e conduzir o CCP, delimitar os objetivos e estabelecer as perguntas norteadoras,

que vão conduzir o processo para se chegar aos objetivos propostos, entre outros elementos que também colaboram para o desenvolvimento dos Círculos. Conforme argumentam Boyes-Watson & Pranis, (2011, p. 42), é indispensável planejar e organizar a logística de:

Quem fará parte do círculo? Qual horário? Onde? Qual vai ser o objeto da palavra? O que estará no centro? Que cerimônia de abertura será usada? Que pergunta será usada para gerar valores para o círculo? Que pergunta será usada na rodada de *check-in* ou de apresentação? Há necessidade de maior construção de relacionamentos antes de entrar nas questões? Se houver, como será feito? Que pergunta(s) se usará(s) para iniciar o diálogo a respeito das questões-chave? Que outras perguntas podem ser úteis, se o grupo não estiver se aprofundando o suficiente nas questões? Que cerimônia de fechamento será usada?

Como é possível perceber, os CCP produzem efeitos muito promissores, mas, para que se tenha o devido resultado e uma evolução emocionalmente positiva das pessoas, é necessário bastante trabalho anterior a eles. As aprendizagens e apropriações não acontecem por acaso, mas exigem planejamento.

Como diz John M. Vogel sobre os CCP (2011, p.11):

Uma coisa é falar sobre o poder da relação e outra muito diferente é montar estratégias para nossas ações, nosso engajamento, nossas avaliações e nosso planejamento em um processo que, na verdade, constrói relacionamentos. (...) Como uma coleção de ferramentas para engajamento, diálogo e investigação, (...) é uma abordagem prática para se conectar com os adolescentes, para levá-los a aumentar sua consciência emocional, sua compreensão das relações saudáveis e para empoderá-los no sentido de que sejam líderes em suas próprias vidas.

Essa metodologia é favorável não só para adolescentes, mas para todas as idades, desde crianças do jardim de infância até adultos da terceira idade, produzindo mais afinidade entre as pessoas e aproximando-as, o que as leva a buscar o melhor para si para si mesmas e para o grupo em que estão interagindo.

Aqui é importante ressaltar que o diálogo é a base de todos os relacionamentos. Ele se inicia pela escuta interna e progride para a interação com o meio externo e, quando acontece de forma autêntica e respeitosa, fortalece os vínculos, promove a compreensão mútua e possibilita a construção de relações saudáveis e harmoniosas.

Para que aconteça o diálogo e se tenham bons resultados nas interações, é preciso que haja uma escuta ativa, sob a lente da comunicação não violenta. Pelizzolli (2019, p.11) descreve: “A escuta empática e transformadora vai além de ouvir para entender, e inclusive de querer resolver a situação. Compõe uma dimensão de: Entrega, Confiança, Abertura de espaço,

de Presença, Corporificação, Atenção e Intenção constante, bem como Apreciação da vida presente na situação/pessoas”.

Na perspectiva da interação, observa-se que a pessoa passa a fazer parte daquele momento, que sua presença é inquestionável. Acerca disso, Pelizzolli (2019, p. 12) acrescenta:

A tarefa de quem sabe e se dispõe a ouvir é ir além das imagens e ruídos. (...) é que se trata da prática do encontro real, contato humano e afetivo (affectus) com pessoas, nos remete às necessidades fundamentais da afirmação de um sujeito humano no mundo, principalmente crianças e jovens, a saber, a aceitação da pessoa tal como ela é, seu ser, o reconhecimento necessário para existir – pois o existir é sempre relacional e codependente.

A atenção que a escuta desencadeia provoca a inserção no contexto do outro, e o processo interativo vai assim se afirmando. Essa coexistência no espaço antecede o poder do reconhecimento do outro, pois, quando se vê o outro, esse outro passa a existir no contexto e é reconhecido.

Depois de ser reconhecido como presença, na escuta, o próximo passo é ser reconhecido no diálogo. Assim, ainda com as lentes da CNV, Pelizzolli (2019, p. 19) descreve:

“a ESCUTA é a chave; é o primeiro pilar do DIÁLOGO. Ele pode nos colocar dentro da empatia – a qual não é acessória, mas revela um sentido fundamental de ser da vida social – para o sucesso não apenas da transformação de conflitos, mas também para a realização do encontro e da convivência social possível e prazerosa. E o segundo pilar do Diálogo são as PERGUNTAS verdadeiras. Ou seja, perguntas que de fato querem saber o que o outro sente, pensa, o que acontece com ele. (...) Perguntas são preciosidades, pois abrem, chamam o outro a se colocar, geram conexão, mostram interesse na pessoa, participam com ela as posições e decisões. Sem perguntas verdadeiras não há Diálogo”.

Nesse sentido, os CCP podem reforçar aspectos positivos na comunidade escolar, bem como construir um posicionamento acolhedor na prática social. Boyes-Watson e Pranis (2011, p.16) declaram:

Nós acreditamos que precisamos de práticas que nos ajudem a nos conectar com nosso eu verdadeiro, de modo que possamos viver alinhados com nossos valores e que possamos construir relacionamentos saudáveis nas salas de aula e na comunidade escolar. O tipo de relacionamentos entre os alunos e os adultos dentro de uma comunidade escolar é uma questão de intenção: se nós escolhermos nutrir relacionamentos positivos, eles vão prosperar.

Os CCP agregam valores e emoções, desenvolvendo, com base na sua metodologia, a perspectiva da cultura de paz, o que oportuniza, conforme Pranis (2010), “um lugar para construção de relacionamentos e conexão entre as pessoas. A conexão é sempre o primeiro plano, a partir dela qualquer questão pode ser desenvolvida para um caminho de paz. Sem esse

laço que se forma quando se escuta verdadeiramente, a discussão (...) fica prejudicada, pois compreender o outro e se sentir compreendido é fundamental para a busca compartilhada de soluções”. A autora completa (2010, p. 49) (...) “o círculo é um espaço distinto porque convida seus integrantes a entrarem em contato com o valor de estar profundamente ligados entre si”.

Os CCP podem ser oferecidos com múltiplas finalidades: como oportunidade de escuta em relação a situações de conflito, na reparação dos danos, na formação de valores mais humanizados e especialmente na prevenção às violências. Conforme Boyes-Watson e Pranis, (2011, p.14):

Os círculos podem ser adaptados para uso dentro da sala de aula, em casa, em conferências de família, encontros de equipes de trabalho, ou onde quer que esteja ocorrendo uma programação. Qualquer um pode aprender a respiração profunda ou outras técnicas de meditação simples que reduzam o estresse, que não custam nada, que não exigem nenhum equipamento especial e que podem ser usadas em qualquer hora e em qualquer lugar. Conscientizar-se de suas próprias emoções, as emoções dos outros, e como cada um causa impacto no outro é, reconhecidamente, uma habilidade interpessoal decisiva para uma vida bem-sucedida, tanto pessoal como profissionalmente.

Com base nessa premissa, Gomes (2021, p.12) completa: “As emoções desempenham um papel importante no processo de raciocínio e das escolhas conscientes que fazemos; são fruto do engajamento de nossa subjetividade e influenciam diretamente na autogestão de nossas ações”. Como as emoções têm uma enorme interferência no processamento da aprendizagem, sugere-se atuar no espaço escolar com a perspectiva de caminhar em direção à construção da paz para que se desenvolvam nos estudantes emoções positivas e estruturadas, contribuindo, inclusive, para o bom desempenho escolar, conforme Vasquez (1997, p. 207) descreve:

[...] entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Devido à constatação de muitos incidentes de violência contra crianças e adolescentes, à omissão por parte dos responsáveis e à ocorrência em ambientes escolares, gestores e o poder público têm se sensibilizado, o que levou à criação de ações de prevenção às violências com amparo legal. O sistema legal vem avançando nos âmbitos municipal, estadual e federal, no

sentido de promover o bem-estar, resultando em garantias dos direitos humanos, especialmente aquelas baseadas nos princípios da dignidade.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, de novembro de 1959, preconiza, em seu artigo segundo:

A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços, a serem estabelecidos em lei por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade. Ao promulgar leis com este fim, a consideração fundamental a que se atenderá será o interesse superior da criança.

No Brasil, o amparo aos direitos das crianças na Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação são as mais conhecidas e com conteúdo mais amplo de proteção e de garantia de direitos das crianças e adolescentes, porém existem outras mais específicas. Conforme Gomes (2021, p. 8):

Tabela 2 – Leis de Proteção à Criança e ao Adolescente de tratamentos físicos cruéis e degradantes

Lei	Número e Ano	Ementa e Resumo	Observações
Lei da Palmada	13.010/2014	Proíbe tratamentos físicos cruéis e degradantes contra crianças e adolescentes.	Inspirada no caso Bernardo Boldrini, assassinado em 2014 pelo pai e pela madrasta, no estado do Rio Grande do Sul.
Lei da Primeira Infância	13.257/2016	Trata de políticas públicas para a primeira infância (0 a 6 anos).	
Escuta Protegida	13.431/2017	Estabelece o sistema de garantia de direitos para vítimas/testemunhas de violência.	Garante a escuta protegida.
Proibição de Casamento Infantil	13.811/2019	Proíbe o casamento antes dos 16 anos.	Revoga permissões do Código Civil.
Busca de Pessoas Desaparecidas	13.812/2019	Aumenta a idade mínima para viagens desacompanhadas e cria Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes Desaparecidos.	Idade mínima passou de 12 para 16 anos, para os adolescentes viajarem desacompanhados dos pais.

Faltas Escolares	13.803/2019	Obriga a notificação ao Conselho Tutelar de faltas superiores a 30% do permitido.	As escolas registram e informam as notificações de faltas.
Prevenção da Gravidez na Adolescência	13.798/2019	Institui a Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência.	As escolas realizam palestras e estudos para orientação aos estudantes.
Faltas por Motivos Religiosos	13.796/2019	Permite alternativas à prova e frequência por razões religiosas.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Com referência à legalidade da metodologia dos CCP nas Escolas, os quais agem no sentido de prevenir as violências e oferecer proteção contra elas, destacamos que a Lei 13.185/2015 foi sancionada assim:

Tabela 3 – Classificação e Objetivos do Programa de Combate ao Bullying	
Categoria	Descrição
Bullying	A intimidação sistemática, conhecida como <i>bullying</i> , caracteriza-se por atos de violência física ou psicológica que envolvem intimidação, humilhação ou discriminação.
Formas de Bullying (as principais)	<ul style="list-style-type: none"> • Ataques físicos • Insultos pessoais • Apelidos pejorativos • Ameaças (presenciais ou virtuais) • Grafites depreciativos • Expressões preconceituosas • Isolamento social premeditado • Pilhérias
Cyberbullying	Ocorre no ambiente virtual, por meio da utilização da internet para depreciar, incitar a violência ou adulterar informações pessoais, causando constrangimento psicossocial.
Classificação Bullying/Cyberbullying	<ul style="list-style-type: none"> • Verbal: insultar, xingar e criar apelidos depreciativos. • Moral: difamar, caluniar e disseminar rumores. • Sexual: assediar, induzir e abusar. • Social: isolar, ignorar e excluir. • Psicológico: amedrontar, intimidar e manipular. • Físico: socar, chutar e agredir. • Material: furtar, roubar e destruir pertences. • Virtual: enviar mensagens intrusivas e adulterar dados pessoais.
Objetivos do programa de combate ao Bullying/Cyberbullying	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prevenir e combater o <i>bullying</i> na sociedade. 2. Capacitar docentes e equipes pedagógicas para a prevenção e orientação. 3. Implementar campanhas de conscientização. 4. Instituir práticas de conduta para pais e responsáveis. 5. Oferecer assistência psicológica, social e jurídica. 6. Integrar escolas e meios de comunicação para identificação e combate ao problema.

	<p>7. Promover cidadania e respeito mútuo.</p> <p>8. Evitar punição excessiva, focando em mecanismos de responsabilização.</p> <p>9. Implementar medidas de conscientização e combate à violência escolar.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O ano de 2023 foi marcado, por declaração do Ministério da Educação, como o ano dos CCP nas escolas de todo o Brasil. E a partir de novembro de 2023, criou-se, por iniciativa da Deputada Federal por São Paulo, Sra. Rosângela Moro, a Política Nacional de Promoção da Cultura de Paz nas Escolas, com base no PROJETO DE LEI N.º 1.841, de 2023:

Tabela 4 – PROJETO DE LEI N.º 1.841, de 2023	
Dispositivo	Conteúdo
Art. 1º	Institui a Política Nacional de Promoção da Cultura de Paz nas Escolas da educação básica, com a participação permanente da comunidade escolar.
	<p>Parágrafo único</p> <p>Define que integram a comunidade escolar:</p> <p>I – alunos;</p> <p>II – professores;</p> <p>III – profissionais que atuam na escola;</p> <p>IV – pais, responsáveis e demais familiares dos alunos matriculados.</p>
Art. 2º	Objetivos da Política Nacional de Promoção da Cultura de Paz nas Escolas
	<p>Inciso I</p> <p>Unir e compartilhar esforços, experiências e boas práticas que fortaleçam a boa convivência no ambiente escolar, com o envolvimento de toda a comunidade, promovendo-se, assim, a cultura de paz.</p>
	<p>Inciso II</p> <p>Adotar medidas preventivas e educativas visando ao controle de atos de violência no ambiente escolar, garantindo um ambiente seguro e acolhedor.</p>
	<p>Inciso III</p> <p>Promover palestras, seminários, debates ou outras atividades que busquem o conhecimento e a conscientização da comunidade escolar sobre atos de violência, enfatizando a importância do diálogo, da cooperação, da empatia, da convivência respeitosa e da resolução pacífica de conflitos.</p>
	<p>Inciso IV</p> <p>Oferecer suporte e assistência psicológica prioritariamente a estudantes envolvidos em situações que ameacem a segurança e a cultura de paz.</p>

	Inciso V	Adotar estratégias pedagógicas que promovam aprendizagens relacionadas à promoção da paz, da cidadania e da boa convivência.
	Inciso VI	Fomentar instâncias estudantis ativas (como representação de turmas, comissões, grêmios etc.) para ampliar e garantir a colaboração efetiva dos estudantes no cotidiano e nas decisões da escola.
	Inciso VII	Desenvolver projetos de mediação de conflito em contexto escolar, compartilhando medidas de sucesso entre estabelecimentos de ensino para combater a violência e promover a cultura de paz.
	Inciso VIII	Criar mecanismos para ampliar o envolvimento das famílias e responsáveis legais dos alunos na conscientização, prevenção e combate à violência, promovendo a cultura de paz.
	Inciso IX	Criar ambiente acolhedor nas unidades escolares para o recebimento de denúncias ou ameaças, assegurando a devida apuração e o rápido encaminhamento às autoridades competentes, com o intuito de prevenir atos de violência.
Art. 3º	A Política Nacional de Promoção da Cultura de Paz nas Escolas será implementada pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.	
	§ 1º	As redes de ensino dos Estados e Municípios deverão elaborar um plano de ação para o combate à violência e a promoção da cultura de paz nas escolas, considerando sua realidade e especificidade. Esse plano deve observar os seguintes parâmetros: I – Diretrizes gerais estabelecidas pela União; II – Debate prévio e participação da comunidade escolar; III – Ampla divulgação das ações e dos canais para denúncias; IV – Avaliação regular de riscos e vulnerabilidades; V – Desenvolvimento de mecanismos de controle de entrada e saída de pessoas, utilizando recursos de segurança e tecnológicos, para a comunicação imediata com autoridades policiais; VI – Monitoramento, com auxílio de autoridade policial, de estudantes já envolvidos em casos de violência e comunicação de ocorrências, especialmente em casos de transferência.
	§ 2º	O plano de ação deverá conter protocolos de segurança, com atividades de treinamento que incluam simulações de emergência e rápida evacuação, visando minimizar riscos e evitar danos.
	§ 3º	A União poderá distribuir material didático especializado (em formato físico ou virtual) e, quando necessário, promover a capacitação dos funcionários das unidades escolares para suporte à implementação da política.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Tabela 5 – Dispositivos da Lei 1.841/2023 (Página 3 de 6)	
Dispositivo	Conteúdo
Art. 4º	Para a execução da Política Nacional de Promoção da Cultura de Paz nas Escolas, poderão ser firmados convênios, termos de compromisso, acordos de cooperação, termos de execução descentralizada, ajustes ou outros instrumentos congêneres, com órgãos e entidades da administração pública federal, estadual, distrital e municipal, bem como com entidades privadas, nacionais e internacionais, buscando formar uma rede de apoio para ação em situações de risco e emergência e a promoção da cultura de paz nas escolas.
Art. 5º	A Política Nacional de Promoção da Cultura de Paz nas Escolas deverá ser monitorada e avaliada permanentemente, a partir de relatórios anuais enviados pelas unidades escolares sobre a execução do seu plano de ação para promoção da cultura de paz, de que trata o § 1º do art. 3º, que deverá conter as ocorrências de violência escolar e as medidas adotadas.
Art. 6º	Casos de ameaças, ainda que praticados fora da escola, mas que a envolvam, mesmo que indiretamente, deverão ser imediatamente reportados às autoridades policiais, ao Conselho Tutelar e demais autoridades competentes, inclusive de áreas especializadas em redes e ambientes digitais, para que as monitorem de forma permanente e evitem possíveis casos de violência escolar.
Art. 7º	O Poder Executivo deverá disponibilizar canais acessíveis e gratuitos exclusivos para o recebimento de denúncias de violência escolar ou ameaças que coloquem em risco a segurança de estudantes e profissionais das unidades escolares, com vistas à correta apuração e monitoramento desses casos.
Art. 8º	O art. 19 da Lei nº 8.313, de 20 de dezembro de 1991, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo: “Art.19 § 9º Terão prioridade na alocação de recursos para o apoio à cultura previstos nesta Lei os projetos culturais que promovam a prevenção e o combate à violência nas escolas e que promovam a cultura de paz nesses ambientes.”
Art. 9º	Fica instituída a campanha Março de Paz nas Escolas, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todo o território nacional, para estimular ações de prevenção e enfrentamento à violência escolar e de promoção da cultura de paz nas escolas.
Art. 10º	Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Diante de casos de violências e conflitos, temos o respaldo legal para a ação e a potência da metodologia dos CCP, instrumento que carrega uma proposta de dinamicidade e agilidade, necessárias no espaço escolar, mas, principalmente, instaura o respeito pelas pessoas em sociedade e em suas perspectivas emocionais, por meio da inclusão e do sentimento de pertencimento.

Sendo assim, os CCP são espaços criados intencionalmente, que obedecem a uma estrutura, a qual fornece o suporte necessário para o desenvolvimento da interação e da convivência harmonizada, para dar conta do objetivo de enfrentar os conflitos e as violências, mas que vai atender a muitos outros objetivos subjacentes, pois, em todos os CCP são desenvolvidas, entre outras, habilidades de escuta atenta, de não julgamento e de respeito. Essas habilidades são necessárias às práticas pedagógicas e vão fortalecer o desenvolvimento das competências inclusivas no âmbito da diversidade de pessoas, ideias, valores e abordagens.

Seguindo essa linha, tem-se que:

Um diálogo franco com os estudantes em que haja espaço para, inclusive, discordarem dos adultos, pode fortalecer as relações, mostrar que há uma outra forma de resolver conflitos corriqueiros sem que ganhem uma proporção desnecessária e diferentes manifestações de violência. Se o estudante conseguir vislumbrar outras maneiras de convivência, poderá usar o poder de reivindicação, ao invés do confronto (Santos; Santos, 2019, p. 157).

Trabalhar com os CCP na escola pode contribuir para desconstruir os conflitos por meio dos diálogos, o que ajuda na construção de relacionamentos saudáveis e na resolução de pendências e desafetos existentes na comunidade escolar e em seu entorno. Ademais, essa prática contribui para o desenvolvimento da empatia, de valores mais humanizados e autônomos, numa perspectiva dos CCP:

Na natureza, a diversidade é a fonte da força. Interdependência é essencial para a sobrevivência. [...] Precisamos ter humildade – perceber que cada um de nós sozinho não tem todas as respostas – e sentir gratidão, para podermos estar abertos aos talentos e dons que os outros trazem. (Boyes-Watson; Pranis, 2011, p. 31).

Conforme um provérbio suaíli², “o maior talento que nós podemos dar um ao outro não é compartilhar nossas riquezas com os outros, mas revelar as próprias riquezas dos outros a eles mesmos. Todos nós precisamos sentir que temos algo valioso a contribuir para os outros”

² O suaíli ou suaíle (*Kiswahili*), também chamado de **suahíli** e conhecido pelas formas vernáculas **Swahili** ou **Kiswahili**, é língua banta da família nigero-congolesa falada por esse povo. É usada largamente como língua franca em alguns países da África Oriental e Central, além de ser língua oficial do Quênia, da Tanzânia e da República Democrática do Congo. (Dicionário Michaelis, 2024)

(Boyes-Watson; Pranis, 2011, p. 31). A escola se destaca como um espaço adequado para desenvolver essa habilidade de acolhimento de si e do outro, junto de outros.

Para Boyes-Watson e Pranis (2011, p. 20):

É importante que as escolas nutram um sentimento de pertencimento em cada aluno. A dor e o medo de não pertencer está na raiz de muita da violência e do dano em nossas escolas. Viver juntos, como se todos pertencessem, pode ser a maior medida de prevenção da violência que nós podemos conceber. A prática do Círculo de construção de paz ajuda-nos a viver como se todos pertencessem. Os Círculos oferecem uma maneira de criar e de seguidamente reforçar esse sentimento de pertença. No Círculo, todos pertencem. Mesmo que um participante opte por não falar, o participante pertence e é valorizado. Quando se está em um Círculo, o objeto da palavra transmite uma mensagem de pertencimento. Se você está neste Círculo, o objeto da palavra chegará até você. Você pertence. Nós vemos você.

Essas propostas de trabalhos, instrumentos ou metodologias dos CCP ainda terão muito a contribuir com os espaços escolares e sociais. Para isso, um passo determinante é fazê-los ser conhecidos e experienciados, como na perspectiva de Pranis (2011, p. 31), que expressa: “A esperança é o motor silencioso, conduzindo o poder pessoal em um sentido positivo”. A esperança de experimentar o sentimento de paz e de prover a paz e as aprendizagens mediadas pelos diálogos no espaço escolar é o que nos move a defender a implementação desta metodologia, pois já se constataram, pela pesquisa, resultados significativos na direção de promover a paz e contribuir com a aprendizagem significativa.

3 ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS E RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE PUBLICAÇÕES SOBRE O AMBIENTE ESCOLAR UTILIZADAS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ESCOLAS DOS ESTADOS DO PARANÁ, DE SANTA CATARINA E DO RIO GRANDE DO SUL

A presente pesquisa documental exploratória teve por objetivo inventariar publicações em desenvolvimento sobre a Construção de Paz por meio dos CCP, nas Escolas da Região Sul do Brasil, compreendendo os três estados (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), em nível de educação básica, com foco nas séries finais e no ensino médio da Rede Estadual de Educação, além de reunir materiais publicados que fizessem referência à realização dos CCP, fundamentados pelos pressupostos da JR no que diz respeito a desenvolver a Cultura de Paz e a Comunicação não violenta nas Escolas. Com base em tal propósito, foram contatados os representantes das Secretarias Estaduais de Educação dos três estados, pessoas ligadas ao Tribunal de Justiça e outras pessoas ligadas ao movimento de realização dos CCP, as quais estiveram participando da capacitação realizada por Kay Pranis, na cidade de Florianópolis, em Santa Catarina, no período entre nove e dez de setembro do ano de dois mil e vinte e quatro. Dessa interação resultaram outras indicações de contatos, bem como sugestões de instituições e Ongs comprometidas com a Construção da Cultura de Paz, fato esse que ampliou a perspectiva da pesquisa. Palavras e títulos que foram agregando sentido à mineração dos dados estenderam a pesquisa ao âmbito da Rede Mundial de Computadores, interligados pela internet, a fim de reunir materiais para completar o inventário.

Com base nas fontes documentais, realizou-se um levantamento filtrando na internet as cartilhas e folders, mediante palavras-chave: “Círculos de Construção de Paz”, “Cartilhas” e “Região Sul”.

As principais fontes de investigação reportaram resultados que constituem os achados de nossa pesquisa. Observou-se a ampla funcionalidade dos materiais, os quais oportunizam inventariar os programas e projetos decorrentes da JR e efetivar a realização dos CCP, considerando sua devida finalidade e ampliando a perspectiva diante do assunto e suas funcionalidades no espaço escolar, ao contribuir com a comunicação não violenta em direção à promoção de uma Cultura de Paz.

A classificação em dois quadros (6 e 7) se deu com base nos seguintes critérios: o público-alvo em processo de aquisição de conceitos; a estrutura social; e a perspectiva de se

apropriar da cultura de paz desde o início da aquisição de valores, especialmente do escolar, bem como um total de cinco livros, com a mesma indicação de público – sociedade em geral, estes cinco livros se utilizando de outro formato de linguagem, que agregam todas as realizações que se referem a Construção da Cultura de Paz deste mesmo programa, além de citarem a realização dos CCP nas Escolas, e outros programas que promovem destaque para o programa descritos nos livros com o mesmo objetivo, ampliar a Cultura de Paz. Na investigação, encontraram-se documentos relativos a projetos realizados em escolas dos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul. Identificaram-se materiais com descrição minuciosa e criteriosa quanto à orientação, desde o planejamento de um projeto a ser desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação nas escolas, até a formação de professores com a finalidade de atuarem nessas escolas. E por fim encontrou-se uma cartilha com informações breves sobre a JR e os CCP direcionados para a sociedade em geral. Todos os achados na pesquisa documental foram importantes, pois cada elemento identificado corresponde a informações diferentes, adequadas a cada propósito, então nesse sentido nos auxiliaram em usar uma linguagem no formato direcionado para estudantes e a comunidade escolar. Esses materiais comprovam as inúmeras possibilidades oferecidas na aplicação da metodologia dos CCP.

3.1 REVISTAS EM QUADRINHOS: MATERIAL PARA ESTUDANTES E COMUNIDADE ESCOLAR

Com o objetivo de conferir maior clareza ao material que será descrito e analisado, esta seção tem início com a apresentação do Quadro 6, que reúne as publicações destinadas aos estudantes e à comunidade escolar, acompanhadas dos respectivos *links* de acesso. O material está no formato de Revistas em Quadrinhos e encontra-se no do *site* Londrina Pazeando, num total de 5 publicações.

QUADRO 6 – PUBLICAÇÕES E *LINKS* DE ACESSO

1	<p>GIB – Uma Turminha pela Paz – Caminhada pela Paz: Por uma Cultura de Paz e Não violência – 20 páginas – 2003 – 1ª Edição https://londrinapazeando.org.br/wp-content/uploads/2019/01/gibi_pela_paz_paginas_organizadas_web-1.pdf</p>
---	--

2	GIB – Uma Turminha pela Paz – Desarmamento: uma mudança de mentalidade – Arma não é brinquedo... Dê abraço! 24/13 páginas – 2011 – https://issuu.com/londrinapazeando/docs/gibi_colorido2011?utm_medium=referral&utm_source=londrinapazeando.org.br
3	GIB – Uma Turminha pela Paz – Uma História de um outro mundo: Pazear é possível – Arma não é brinquedo...Dê abraço – 20 páginas – 2014 – 3ª Edição https://issuu.com/londrinapazeando/docs/gibi_sesi_final_2014_web?utm_medium=referral&utm_source=londrinapazeando.org.br
4	GIB – Uma Turminha pela Paz – A importância do Diálogo na Construção da Paz – Londrina Cidade da Paz – 20 páginas – 2015 – 1ª Edição https://issuu.com/londrinapazeando/docs/pazeando_gibi_2015_final_6mg?utm_medium=referral&utm_source=londrinapazeando.org.br
5	GIB – Uma Turminha pela Paz – A importância do Diálogo na Construção da Paz – Londrina Cidade da Paz – 20 páginas – 2016 – 2ª Edição https://issuu.com/londrinapazeando/docs/pazeando_gibi_2015_final_6mg?utm_medium=referral&utm_source=londrinapazeando.org.br

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

3.1.1 DESCRIÇÃO DAS REVISTAS EM QUADRINHOS QUE ABORDAM OS CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ E A ESCOLA

GIB – Uma Turminha pela Paz – Caminhada pela Paz: Por uma Cultura de Paz e Não violência – Autor: Luis Claudio Galhardi; Ilustração: Naudemar Nascimento – 20 páginas – 2003 – 1ª Edição

Descreve a concepção de uma trajetória para construir a paz e a CNV. Quanto aos personagens: Seu Pacífico é descrito como uma pessoa muito conhecida na cidade; Eupasiano e Edu Vidoso são meninos que brincam no parque. Numa caminhada esses quatro personagens vão conversando sobre transformar o modo de pensar, por meio da CNV e da paz entre as pessoas. Fazem referência a personagens históricos identificados como pacifistas, citando-os. Ampliam o conceito sobre a paz, descrevendo-a, além de mencionarem o excesso de violência e a inversão de valores. Citam nesta obra o Manifesto da Paz da UNESCO, se propõe ser a favor da Paz, dar ênfase à Paz e não a Violência, indicações de Paz Interior, A Paz social e a Paz ambiental. Dá indicativos que se deve sair do plano das ideias para a ação.

GIB – Uma Turma pela Paz – Desarmamento: uma mudança de mentalidade – Arma não é brinquedo... Dê abraço! – Autor: Luis Cláudio Galhardi; Ilustração: Lucas Shimada Rodrigues, Marcelo Kioyassu Nakasse – Londrina: Pazeando, 2011

Este Gib cita as espirais de violência e as espirais de paz e faz referência à cultura que se utiliza de linguagem que faz referência à violência até nas cantigas de ninar, nos programas de TV aberta, citando outros exemplos. Amplia o vocabulário mencionando outras línguas e os conceitos relacionados ao tema. Descreve os movimentos de paz, faz referência ao desarmamento, descreve conceitos como pacifismo e exemplifica citando alguns pacifistas. Se refere aos movimentos sociais voltados para a cultura de paz. Dá ênfase à ideia de que a educação pode ser aprendida e faz referência à formação de Educação pela Paz. Menciona *sites* e redes sociais. Descreve os 8 jeitos de mudar o mundo baseados nas ODS e indica a importância de se trabalhar em grupo para se atingir bons resultados.

GIB – Uma Turminha pela Paz – Uma História de um outro mundo: Pazear é possível – Arma não é brinquedo...Dê abraço – Autor: Luis Cláudio Galhardi; Ilustração: Lucas Shimada Rodrigues, Marcelo Kioyassu Nakasse – Londrina: Pazeando, 20 páginas – 2014

Esta revista em quadrinho apresenta mais uma personagem, a Justina, a qual é descrita como sempre atendida, pois está sempre envolvida em muitas ações sociais ligadas à sustentabilidade. Os personagens conversam sobre programas, como o COMPAZ, sobre as reuniões semanais, sobre a coleta de lixo sustentável e outras políticas municipais, como o desarmamento e as consequências do uso de armas. Outros assuntos são a implementação da Lei Municipal e a instituição do Selo de Cumprimento da Lei. Se descreve ações e atividades educativas das propostas pedagógicas e educacionais. Os destaques são: a sociologia educacional, que vai sendo discutida pelos personagens; a educação para a paz: a cidadania e o compromisso social; a paz; a Segurança Pública. A obra lança, no formato de *cards*, o Jogo que traz as propostas pedagógicas na perspectiva de refletir sobre ações pacificadoras.

GIB – Uma Turminha pela Paz – A importância do Diálogo na Construção da Paz – Londrina Cidade da Paz – Autor: Luis Cláudio Galhardi; Ilustração: Lucas Shimada Rodrigues, Marcelo Kioyassu Nakasse – Londrina: Pazeando, 20 páginas – 2015 – 1ª Edição

A obra aborda a importância do diálogo para a construção da paz, expressando a importância da conversa para que se instituem relações pacíficas. Descreve ações coletivas para expressar essa construção e destaca o número de pessoas que participaram das ações para promover a paz. Como exemplo, o 1º Abraço reuniu 1.200 pessoas e o 6º reuniu 3.000 pessoas. Apresenta os 8 jeitos de mudar o mundo e melhorar, com base nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Refere os estabelecimentos comerciais que receberam o Selo de Londrina a Cidade da Paz: Arma não é brinquedo...Dê um Abraço. Faz referência às Leis Municipais que instituíram os Projetos em Ação. Discorre sobre Haward Zehr e a metodologia da escuta ativa, bem como referência as etapas dos CCP: (Pré-Círculo, Círculo e Pós-Círculo), explicando numa linguagem acessível e de fácil entendimento. Descreve exemplos de casos judicializados, fazendo referência à AJURIS/RS e ao Programa Caxias da Paz. Cita exemplos de ações para promover a paz e menciona o Guia de Facilitadores de Círculos de Construção de Paz, que norteia o trabalho de organizar os CCP. Referência as ODS e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), a Sustentabilidade e as Diretrizes da ONU e da UNESCO.

GIB – Uma Turminha pela Paz – A importância do Diálogo na Construção da Paz – Londrina Cidade da Paz - Autor: Luis Cláudio Galhardi; Ilustração: Lucas Shimada Rodrigues, Marcelo Kioyassu Nakasse – Londrina: Pazeando – 20 páginas – 2016 – 2ª Edição

Aqui discute-se a importância do diálogo para a construção da paz e para que se instituem relações de paz. Descrevem-se ações coletivas para expressar essa construção e destaca-se o número de pessoas que participaram das ações para promover a paz. Como exemplo, é citado o 1º e o 6º Abraço, os quais reuniram, respectivamente, 1.200 e 3.000 participantes. Descrevem-se os 8 jeitos de mudar e melhorar o mundo, com base nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS. Indica os estabelecimentos comerciais que receberam o Selo de Londrina a Cidade da Paz: Arma não é brinquedo...Dê um abraço e faz referência às Leis Municipais que instituíram os Projetos em Ação. Discorre sobre Haward Zehr e a metodologia da escuta ativa, assim como alude aos CCP, Pré-Círculo, Círculo e Pós-Círculo, explicando numa linguagem acessível e fácil de entendimento. Descreve exemplos de casos judicializados e menciona a AJURIS/RS e o Programa Caxias da Paz, citando exemplos de ações para promover a paz. Cita o Guia de Facilitadores de Círculos de Construção de Paz, que norteia o trabalho de organizar os CCP. Referência as ODS e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), a Sustentabilidade e as Diretrizes da ONU e da UNESCO. Esta 2ª Edição conta com o formato fonado do Gib.

3.1.2 ANÁLISE DO MATERIAL INVENTARIADO: REVISTAS EM QUADRINHOS

A primeira edição da revista em quadrinhos, intitulada *Uma Turminha pela Paz – Caminhada pela Paz*, de autoria de Luiz Claudio Galhardi e ilustrada por Naudemar Nascimento, foi publicada em 2003, na cidade de Londrina, sendo parte integrante das ações desenvolvidas pelo município e mencionadas no *site* Londrina Pazeando. O exemplar analisado corresponde ao gênero textual história em quadrinhos, no formato de revista (Gibi). Foram analisadas também as revistas publicadas em 2011, 2014, 2015 e 2016.

Todas as edições caracterizam-se por narrar histórias, as quais sensibilizam não apenas o jovem leitor, mas todos os leitores, pois associam elementos presentes em seu cotidiano, numa narrativa básica, mostrando diálogos entre os personagens e utilizando referências básicas, com um enredo simples, mas que leva à imediata identificação de crianças e adolescentes, em suas formas de questionar. O enredo e os personagens são criativos e originais e fazem referência aos elementos relacionados à paz e à comunicação não violenta, as quais se identificam como sendo as ideias centrais. Os nomes dos personagens principais são “*Seo Pacífico*”, descrito como uma pessoa conhecida na cidade; um menino que se chama “*Eupasiano*”; e um outro menino que se chama “*Edu Vidoso*”. No ano de 2014, inseriu-se mais uma personagem, que se chama “*Justina*”.

Os títulos dos Gibis agregam elementos que remetem a um esmiuçamento do assunto proposto, embora todos estejam relacionados à construção da Cultura de Paz e à Comunicação Não Violenta. Desde o início, a narrativa, juntamente com o nome dos personagens principais, lança mão de um jogo de palavras. Por exemplo: quando “*Seo Pacífico*” os convida para uma caminhada, logo de cara se imagina o início de um trajeto entremeado de diálogos que vão se alongando durante o espaço a percorrer. E essa caminhada também representa o início de uma jornada para a construção da paz naquele município que arquitetou o projeto, Londrina Pazeando. Esse jogo de palavras transporta o leitor para um outro espaço mental, aquele que é habitado pelos personagens, levando-nos a pensar num senhor pacífico, que fala devagar, que transmite segurança, tranquilidade e sabedoria. O jogo de palavras também está presente no nome dos meninos., pois envolve o leitor que sabe que reflete sobre o nome do menino Eupasiano, através de trocadilhos. Ao ler o nome desse personagem, não há como não identificar nele o processo de fazer/promover a paz, o que podemos entender pela junção de “*Eu*” (o leitor) a “*Pazeando*” (promovendo a paz). Essa junção de palavras, que cria um equívoco divertido, também aparece quando lemos o nome do personagem “*Edu Vidoso*”, em

que o verbo “É” (verbo ser) junta-se ao adjetivo “duvidoso” (duvidar, sentir incerteza, aquele que duvida, que questiona). E numa artimanha estilística, escreve o autor em resposta à pergunta do Edu Vidoso: “Eu acredito”. Essas descrições apontadas, se encontram na 1ª edição (2003), p. 3, levando o leitor a sair do lugar comum na leitura do Gibi e conduzindo-o a um movimento reflexivo, o que atrai sua atenção e cria uma situação polifônica, visto que “a voz do autor requisita a voz do leitor para o diálogo e para entrar no entrevero dos vários planos ideológicos que são chamados para o texto, que é comparado a uma arena com pontos de vista em disputa, em que não há escravos do narrador, mas gente livre para contradizê-lo” (Tamanini-Adames, 2010, p.40).

A narrativa no formato de histórias em quadrinhos facilita a leitura para as crianças, mas também estimula e desafia os leitores de todas as idades, pois é uma atividade confortável e provoca uma curiosidade agradável. Na mesma perspectiva da Cultura de Paz, as revistas em quadrinhos apresentam o leitor aos nossos hábitos de consumir notícias sobre violência e destacam que, se nos apropriarmos mais de informações sobre violência, estaremos com nossos arquivos de vivências harmoniosas escasso. Destacam também que os noticiários dão mais tempo para a apresentação de uma notícia de assalto do que para uma caminhada pela paz no lago, o que nos leva a concluir que o que é apontado pelas revistas em quadrinhos também se replica em outras formas de comunicação. Ao invés de serem valorizadas ações que contribuem para a construção de paz nas comunidades, enfatizam-se constantemente acontecimentos violentos e conflituos, que vão permanecendo mais destacados de forma geral na nossa sociedade.

Nas edições analisadas observa-se a referência à potência das ações para construir um mundo melhor e promover a paz. Destacam-se as inúmeras parcerias envolvendo *sites*, radiodifusão, livros e seus autores, empresas, grupos, associações, conselhos, entre muitos outros, imbuídos do mesmo propósito. As iniciativas referidas no Gibi estimulam as pessoas (crianças, adolescentes, adultos e idosos) a aderirem a ações para a construção de paz, pois essas ações são valorizadas, agregando informações e vivências positivas, como, por exemplo: o abraço ao lago, que juntou muitos estudantes e profissionais para promover a paz. A ênfase de algumas das revistas está na campanha de troca de brinquedos que representem ações de violências (como as armas) por ações que promovam harmonia e bem-estar. Além da versão colorida, no ano de 2011 foi publicada uma revista em quadrinhos para colorir.

Nessas revistas em quadrinho, os conteúdos são recorrentes, pois convergem para a mesma finalidade. Elas estão direcionadas ao público escolar, devido à utilização de recursos dialógicos explicativos, descrevendo ações cotidianas que preconizam a paz e apontando

também exemplos de ocorrências que se desdobram em conflitos e violências, os quais são desaconselhados por divergirem da formação dos estudantes/cidadãos, em processos de busca de paz e harmonia entre as pessoas, os animais, o meio ambiente etc. A leitura dessas revistas aprimora a percepção do leitor quanto às próprias escolhas e quanto a manifestações sociais voltadas para o coletivo, além de propiciar a reflexão sobre a paz individual. Outro elemento que se faz presente nos Gibis são os “Oito jeitos de mudar o mundo” e as ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) referenciados pela UNESCO, que estimulam a interação com vistas a esses avanços. Sendo assim, enfatizamos o potencial pedagógico dos Gibis, por sugerirem ações que podem ser replicadas em outros espaços culturais.

Por fim, apreciamos o material especialmente pela sensibilização que provoca, pela sutileza em ensinar e por apresentar conceitos, detalhando-os em explicações, a fim de auxiliar o leitor a se apropriar do conteúdo como um todo.

3.2 MATERIAL DIRECIONADO AO PÚBLICO EM GERAL, À COMUNIDADE ESCOLAR E A PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM COM ESTUDANTES

Para dar maior visibilidade ao material que será descrito e analisado, inicia-se o item apresentando o Quadro 7, que contém informações sobre as publicações direcionadas aos estudantes e à comunidade escolar, bem como o *link* de acesso a cada uma.

QUADRO 7 – PUBLICAÇÕES E LINKS DE ACESSO

01	17º Livro Londrina Pazeando 2019 https://londrinapazeando.org.br/
02	18º Livro Londrina Pazeando 2020 https://londrinapazeando.org.br/
03	19º Livro Londrina Pazeando 2021 https://londrinapazeando.org.br/
04	20º Livro Londrina Pazeando 2022 https://londrinapazeando.org.br/livro-2022-virtual/
05	21º Livro Londrina Pazeando 2023 https://heyzine.com/flip-book/c581ab0792.html#page/7
06	Cartilha do CIPAVE https://cipave.rs.gov.br/upload/arquivos/201904/10130346-revista-cipave-11-cre.pdf
07	Produção Didática Pedagógica: Mediando Conflitos na Escola por meio das Práticas Restaurativas – Os desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_ped_uepg_elianalara

08	Círculos de Construção de Paz: Intervenção em uma Escola Pública 001120945 URGS_Círculos de Construção de Paz.pdf
09	Guias de Práticas Restaurativas e Mediação de Conflitos – IFFAR Guia Práticas (2) Instituto de Farroupilha-2020.pdf
10	Orientação Administrativa e Pedagógica nº 007/2023 – Assessoria aos gestores e facilitadores de Justiça Restaurativa (Escolas) https://edu.umuarama.pr.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/007-2023-ORIENTACAO-ADMINISTRATIVA-E-PEDAGOGICA-ESTUDANTES-Circulo-de-Construcao-de-Paz.pdf
11	Oficina 9: MULTIPLICANDO CÍRCULOS DE CULTURA DE PAZ Aula-17-julho-Multiplicando-circulos-de-cultura-de-paz.pdf
12	Justiça Restaurativa Cartilha TJSC - Justiça Restaurativa.pdf

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

3.2.1 DESCRIÇÃO DOS MATERIAIS QUE FAZEM REFERÊNCIA AOS CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ E A ESCOLA, DIRECIONADOS AO PÚBLICO EM GERAL, À COMUNIDADE ESCOLAR E AOS PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM COM ESTUDANTES

Descritiva 1

17º Livro Londrina Pazeando – 2019. Com 140 páginas, este livro apresenta um breve relato da história do movimento, mostrando os trabalhos que vêm sendo realizados ao longo de 19 anos de história. Nele constam os textos e desenhos de alunos, de pais e de professores das Escolas Municipais, Estaduais e Particulares de Londrina e Região. Estão incluídos também os relatos sobre como as escolas fizeram essa seleção internamente, visando socializar dinâmicas e métodos de trabalhos e assim contribuir com a troca de experiências na produção dos textos e desenhos. Com o tema “Nossa Proposta para Pazearmos na Comunidade Escolar”, alinhado aos conceitos das Práticas de JR e de Pacificação Social, que é o objetivo 16 dos ODS, utilizou-se o significado do verbo pazear, que é estabelecer paz ou harmonia, e solicitou-se aos autores que escrevessem e desenhassem o que lhes viesse à mente. O conceito está pautado na proposta da ONU (Organização das Nações Unidas), que, de 2000 até 2015, trabalhou com os ODM (Objetivos de Desenvolvimento do Milênio - Os 8 Jeitos de Mudar o Mundo) e agora trabalha com os ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis), que são 17, apresentam 164 metas e 300 indicadores e que, tendo iniciado em 2016, vão até 2030. Justiça e Paz, o ODS 16, faz parte dos objetivos e metas da ONU e é mais um que contribuirá para a Construção de uma Cultura de Paz Planetária. O livro faz referência histórica às iniciativas municipais, citando

ações, leis criadas e livros, como o Guia do Facilitador de Círculos de Construção de Paz e a publicação Trocando Lentes.

Descritiva 2

18º Livro Londrina Pazeando – 2020. A obra concentra-se no tema “20 anos pazeando”. As edições anuais do Livro Movimento pela Paz e Não Violência Londrina Pazeando descrevem sobre os 20 anos de história, destacando que se realizou centenas de CCP, de 2016 a 2019, em Prol da Construção da Cultura de Paz e Não Violência. Detalha-se um pouco todas as modalidades de ações realizadas. Em meio à PANDEMIA, que fez repensar o modo de viver e os relacionamentos, todos foram atingidos, pobres e ricos, e, de um jeito ou outro, cada pessoa teve que lidar com o chamado ao “cuidado” consigo mesmo e com o outro. Depois de vencidos os desafios do autocuidado com a saúde, as escolas apresentaram os textos de alunos, professores e comunidade escolar das Redes Municipais, Estaduais e Particulares de Londrina e Região, com a utilização da tecnologia. Todas as escolas participaram, enviando três textos para o livro virtual, o que permitiu que o projeto do livro continuasse. O material apresenta ações do GDIL (Grupo de Diálogo Inter-religioso) e GDI.GE (Grupo de Diálogo Intergeracional), 2ª Marcha Mundial pela Paz/Londrina, sobre a Organização da Festa das Nações e pôr fim a coletânea de textos e desenhos produzidos.

Descritiva 3

19º Livro Londrina Pazeando – 2021. Composta por 141 páginas, a publicação trata do tema “Em 2040, a Londrina que queremos é - Londrina Cidade da Paz” Como estou contribuindo para isto? - mencionando o Apelo de Haia pela paz e a necessidade da educação para a paz. A estatística apresentada indica os participantes (estudantes, pais e professores), os quais desenham e escrevem, como forma de contribuir com este livro. Estão envolvidas no projeto Escolas Municipais, Estaduais, Particulares e das universidades de Londrina e Região, que escrevem sobre assuntos relacionados ao Projeto Londrina Pazeando. São citadas também outras publicações, como os Jogos de Paz, e indicados alguns *sites* e canais do Youtube, bem como os Círculos de Diálogo Virtuais. Salienta-se a reportagem sobre o primeiro curso, focado no “Aprender a Educar para a Paz”. A obra cita os Núcleos de Estudos pela Paz e descreve ações como “O abraço ao lago” e faz referência aos Gibis, compostos de personagens e histórias que convergem para a construção da paz. Refere também que o projeto da Rede Desarma, se

destaca como membro fundador, Pazeando é membro fundador do GDIL (Grupo de Diálogo Inter-religioso) e do GDI.GE (Grupo de Diálogo Intergeracional). Menciona-se a realização da noite de autógrafos do Livro Pazeando 2021.

Descritiva 4

20º Livro Londrina Pazeando – 2022. Esta edição, com objetivo lúdico e pedagógico, tem como tema a Agenda 2030, seus ODS e a Cultura de Paz. Artesãos locais criaram avatares para o projeto, dando ênfase ao pensamento de pacifistas como Mahatma Gandhi, Dalai Lama, Martin Luther King, Madre Teresa de Calcutá, Zilda Arns, Maria Montessori, Malala Yousafzai, Chico Xavier, Nelson Mandela, Seu Pacífico (personagem dos Gibis) e outros. Procura apresentar o Apelo de Haia pela Paz e a necessidade da educação para a paz, como também a indicação do número de participantes, além de se descrevem os objetivos e histórico do Projeto Londrina Pazeando. Citam-se outras publicações, como os Jogos de Paz, alguns *sites* e canais do Youtube, a coletânea das participações das Escolas Municipais, Estaduais e das universidades de Londrina e Região, incluindo toda a comunidade escolar. Menciona o curso: “Aprender a Educar para a Paz” e os Núcleos de Estudos pela Paz (NEP), que é recomendado. São referidas ações como “O abraço ao lago” e os Gibis, compostos de personagens e histórias que convergem em direção à construção da paz. Pondera sobre o projeto da Rede Desarma, se destacando como uma instituição membro fundador. Menciona a noite dos autógrafos do Livro Pazeando 2022. E ressalta que Pazeando é membro fundador do GDIL (Grupo de Diálogo Inter-religioso) e GDI.GE (Grupo de Diálogo Intergeracional).

Descritiva 5

21º Livro Londrina Pazeando – 2023. No formato digital contendo 56 páginas e havendo também o livro físico, a obra contém o pensamento de pacifistas como Gandhi, Malala e outros, e discorre sobre o Apelo de Haia pela Paz e a necessidade da educação para a paz. Na indicação de números de participações apresenta-se os objetivos e o histórico do Projeto Londrina Pazeando. Cita outras publicações como os Jogos de Paz e faz referência a *sites* e canais do Youtube, bem como à coletânea das participações das Escolas Municipais, Estaduais e das universidades de Londrina e Região. A publicação destaca a reportagem sobre o primeiro curso, “Aprender a Educar para a Paz” e indica os Núcleos de Estudos pela Paz. São descritas ações como “O abraço ao lago” e feitas referências aos Gibis, compostos de personagens e histórias

que convergem no sentido da construção da paz. Há referências ao projeto da Rede Desarma, destacando-se como instituição membro fundador e à noite dos autógrafos do Livro Pazeando 2023. Pazeando é membro fundador do GDIL (Grupo de Diálogo Inter-religioso) e do GDI.GE (Grupo de Diálogo Intergeracional). Mencionam-se os destaques para o Ano de 2023, considerado o Ano da JR na educação, durante a Semana Municipal da Paz em Londrina. São mencionadas também iniciativas como: Campanha Arma não é brinquedo, Visita do Coordenador do *Living Peace International* a Londrina e Ibiporã e Selo Social ACIL.

Descritiva 6

Cartilha do CIPAVE

Na revista CIPAVE/COPREVE, que contém 40 páginas e foi publicada no ano de 2016, é abordado, de forma lúdica e pedagógica, o tema Prevenção a Acidentes e Violência na Escola. As histórias em quadrinhos foram selecionadas por meio de um concurso e discutem situações de violência na escola, oportunizando ao leitor a reflexão. Foram realizados pelos estudantes os desenhos e o conteúdo comunicacional do texto da revista, coordenada pela CIPAVE (Comissão de Prevenção a Acidentes e Violência na Escola), da 11ª CRE, articulado em parceria com COPREVE (Comitê Comunitário de Prevenção à Violência na Escola – Regional). Apresenta histórias em formato de Mangá/histórias em quadrinhos e oferece também textos e atividades lúdicas para pensar a Paz, como Caça-palavras. Indica a rede de Apoio à Prevenção às Violências no Espaço Escolar. desenvolver o seu dicionário da Paz, produzido pelos estudantes.

Descritiva 7

Produção Didática Pedagógica: Mediando Conflitos na Escola por Meio das Práticas Restaurativas

Da autoria de Eliana Lara, a obra Caderno II – Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor – PDE contém 22 páginas e foi publicada em 2016. O projeto da cartilha é descrever os CCP com a finalidade de mediar brigas e conflitos entre os estudantes. Na publicação encontramos a definição do termo conflito, as maneiras de encará-lo, a busca de soluções e as formas de explorá-lo para se entender o problema em torno dele. Apresenta a CNV e a JR, os métodos como forma de estabelecer relações mais profundas, a aplicação dos

CCP (o passo a passo e os elementos que os compõem) e sugere materiais complementares para se trabalhar com a cartilha em foco.

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_ped_uepg_elianalara

Descritiva 8

Círculos de Construção de Paz: Intervenção em uma Escola Pública

Das autoras Joseane Frassoni dos Santos (Rede Municipal de Porto Alegre) e Luciana Fernandes Marques (Faculdade de Educação –UFRGS), o livro foi publicação em 2018 e contém 8 páginas. Apresenta o desenvolvimento do Projeto de Extensão entre a Escola e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizado pelas professoras autoras e desenvolvido em escola pública em Porto Alegre, a partir da necessidade de abordar o autoconhecimento e o autocuidado junto a estudantes pré-adolescentes e adolescentes. Descreve a metodologia dos Círculos Restaurativos e de Construção de Paz, destacando as especificidades dos CCP e atendendo aos seguintes tipos: Círculo de Diálogo e Aprendizagem, Círculo de Construção de Senso Comunitário, Círculo de Fortalecimento de Vínculos Familiares, Círculo de Fortalecimento de Equipes de Trabalho e Círculo de Celebração. Com o intuito de constituir um espaço de vivência, de formação humana e de aprimoramento de habilidades emocionais, no contraturno, ocorreram seis encontros com frequência semanal. Finalizando, a obra apresenta alguns apontamentos das aprendizagens durante o processo, destaca os benefícios da realização dos CCP e aponta essa metodologia como uma ferramenta primordial para a formação integral do educando.

Descritiva 9

Guias de Práticas Restaurativas e Mediação de Conflitos – Instituto Federal de Farroupilha – RS

Dos autores Daniela Camargo *et al.* e publicado em 2017, a obra contém 92 páginas, e nela são feitas referências às práticas restaurativas, à Comunicação Não Violenta e aos Processos Circulares, dando ênfase aos CCP, à mediação, ao Trabalho em Rede e às atitudes de Esperança e Compromisso. Descreve o processo formativo dos profissionais a fim de produzir mudanças na cultura e contribuir para a construção de uma política institucional e para a implementação de práticas restaurativas. Este guia auxilia na compreensão das práticas restaurativas focadas

nos diálogos e na conexão para restabelecer as relações. Ao citar as práticas restaurativas, a obra ressalta: os CCP no espaço educacional, que proporcionam um ambiente inclusivo; o bem-estar; a consciência coletiva; e o desenvolvimento da comunidade para atingir a Cultura de Paz. Aborda o planejamento dos Círculos e as etapas dos CCP, citando finalidades do Pré-círculo, dos Círculos e do Pós-círculo.

Descritiva 10

Orientação Administrativa e Pedagógica nº 007/2023 – Assessoria aos gestores e facilitadores de Justiça Restaurativa (Escolas)

A Secretaria Municipal de Umuarama – PR orienta sobre a realização de CCP com estudantes para o ano letivo de 2023 e, neste material, aborda a configuração instrumental dos Círculos no campo educacional e sua importância para a aprendizagem. Menciona as unidades escolares do ciclo Fundamental I, que apresentam um calendário específico de realização de Círculos de Construção de Paz no final de cada bimestre. Na publicação indicam que fica facultativo adaptar o planejamento oferecido à faixa etária e à realidade da turma, além de informar que devem ser respeitados os temas dos encontros. Os organizadores apresentam nos anexos 1, 2, 3 e 4, o planejamento das etapas dos Círculos, conforme o que segue com o respectivo tema/título: Encontro 1: Espaço Seguro; Encontro 2: Construção de Laços; Encontro 3: Criando um mundo melhor; Encontro 4: Visão de um futuro. E no Anexo 5, contido na obra analisada, apresenta o quadro de registros da realização dos Círculos.

Descritiva 11

Oficina 9: MULTIPLICANDO CÍRCULOS DE CULTURA DE PAZ

Em formato de jornal, a apresentação da Oficina 9 discorre sobre o desenvolvimento e a descrição dessa oficina, que está dividida em momentos com o intuito de promover o aprofundamento da temática dos CCP e apresentar parte do Curso Virtual identificado como: Aprender a Educar para a Paz, o qual está dividido em 6 momentos: o primeiro momento destina-se à integração; o segundo é o de sensibilização; o terceiro descreve o aprofundamento da temática; o quarto é o da síntese; o quinto é de reconstrução da prática; e o sexto momento é o de avaliação. Mostra também o texto forjando um espaço de cultura de paz, na referência que faz aos CCP. Expõe a oficina a qual é dividido em momentos de aprofundamento da temática dos CCP.

Descritiva 12 – Justiça Restaurativa do MP – SC

A cartilha Justiça Restaurativa do Tribunal de Justiça de Santa Catarina, Região de Lages, com 12 páginas e sem ano de publicação, apresenta, inicialmente, os conflitos e questiona como lidar com eles. Discorre em seguida sobre a JR, descrevendo-a brevemente, informando sua origem e os motivos pelos quais ela pode ser considerada uma filosofia. Na sequência, discorre sobre as bases da JR, sobre os valores que ela trabalha e os princípios que defende. Na continuação, discute as necessidades que a JR busca atender e por fim cita os Círculos para a construção de uma Cultura de Paz, informando que eles auxiliam as pessoas a se comprometerem umas com as outras e a construírem acordos. É um espaço para escutar os sentimentos de cada participante, oferecendo um ambiente seguro, para que cada um tenha experiências significativas, consigo e com o grupo. Descreve os diferentes tipos de Círculos, entre os quais destacamos: Círculos de Diálogo, de Compreensão, de Apoio, de Restabelecimento, de Construção de Senso Comunitário e de Celebração. Ressalta que a CNV é uma ferramenta que auxilia na prática restaurativa. E ao finalizar, sugere um vídeo no Youtube, com a Psicóloga Monica Mumme, a qual apresenta explicações mais amplas sobre o assunto.

3.2.2 ANÁLISE DO MATERIAL INVENTARIADO DIRECIONADO AO PÚBLICO EM GERAL, À COMUNIDADE ESCOLAR E AOS PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM COM ESTUDANTES

1º, 2º, 3º 4º e 5º - Livros Londrina Pazeando

Os 5 livros Londrina Pazeando seguem a mesma perspectiva dos Gibis/Revistas em Quadrinhos, mas com uma linguagem diferenciada que se baseia na função social desempenhada pelo suporte livro, por congregar um espaço mais amplo que oportuniza descrever muito mais fatores presentes no desenvolvimento das ações. Os Livros Londrina Pazeando, apresentados nos últimos cinco anos, têm como principal referência as ações articuladas pelas escolas para promover a paz. Usando recursos diversos para se apropriar da cultura de paz, a descrição principal está voltada para a apresentação dos textos e desenhos selecionados, realizados pelos estudantes que frequentam cada escola participante nas Redes Estaduais, Municipais e Particulares, incluindo as universidades da região. Descrevem-se os

Projetos e Programas desenvolvidos que possibilitam atuar na construção de paz entre as pessoas. São utilizados textos descritivos sobre os eventos e apresentados registros de imagens, as quais ampliam ainda mais a percepção, por oferecerem muitas informações acerca das pessoas que vivenciaram os eventos, o que torna atrativa a leitura de cada evento. Os livros, que seguem a perspectiva dos “Oito Jeitos de Mudar o Mundo” e dos dezessete ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), também podem ser apresentados para todos os públicos, tanto quanto os Gibis, pois utilizam uma linguagem explicativa da realidade apresentada em suas páginas. Descrevem a realização dos CCP de Diálogos nas escolas e apresentam breves registros nesse sentido. No entanto, é importante destacar que são muitas as ações realizadas neste programa, portanto o Livro obedece ao formato explicativo. O organizador do material é Luiz Claudio Galhardi, que, no formato de livro, explora uma perspectiva de realidade nada fantasiosa para tratar dos problemas sociais que fomentam a violência estrutural. As obras apresentam relação com os assuntos contidos nos Gibis aqui analisados, produzindo a intertextualidade entre ambos, conforme descreve Bakhtin (1895-1975): “Em toda parte é o cruzamento, a consonância ou a dissonância de réplicas do diálogo aberto com as réplicas do diálogo interior dos heróis. Em toda parte um determinado conjunto de ideias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada uma de modo diferente”. Esses elementos estão presentes na leitura das narrativas que se encontram nos livros, levando o leitor a participar dessa caminhada, alternado os textos produzidos pelos estudantes, com os desenhos dos estudantes, os quais mostram conceitos e ações com referência à prevenção da violência, valorizando a paz. Nos livros o apelo realístico da narrativa e das exposições engloba elementos históricos, servindo de recurso à pesquisa histórica e às ações mais do presente, estimulando o leitor a ter interesse por desempenhar um papel social na promoção da cultura de paz. Essa característica de sensibilizar também acontece pela criatividade com que são tratados os eventos que promovem a cultura de paz, os quais ficam bem óbvios nos livros. Isso se verifica na valorização das pessoas envolvidas nestas ações de produzir o programa e o livro: estudantes, professores, comunidade escolar, gestores etc. Semelhante perspectiva também é encontrada nos Jogos apresentados no *site*, porém a modalidade “Jogos” se distancia dos objetivos da pesquisa e, dessa forma, não entraram na seleção de conteúdo para análise.

A noite de autógrafos, que envolve desde a comunidade escolar até os patrocinadores, é o evento de entrega do Livro Londrina Pazeando para a sociedade. Tal envolvimento inserido no registro destas ações citadas no livro, no qual presentifica o impacto social que as ações promovem nas pessoas em suas individualidades, mas também no aspecto coletivo de uma sociedade. O material foi determinante durante a pesquisa, por apresentar a concentração

histórica e significativa dessas ações tornando-se determinante para se construir a Cultura de Paz na cidade.

6º – A cartilha da CIPAVE

A cartilha da CIPAVE, especialmente direcionada às séries finais, é um excelente recurso para tratar de reflexões sobre a exclusão, o *bullying* e outras violências a que está sujeito o estudante. As imagens artísticas são feitas manualmente em desenhos e remetem à linguagem expressiva de estudantes que participaram da realização das histórias em quadrinhos. Numa das histórias, são retratados problemas de relacionamento entre estudantes e uma colega recém-chegada na escola; em outra aparecem situações cotidianas que geram conflitos e podem induzir à violência. Em ambas as situações, fica evidente que a condução do diálogo reprime as violências. São sugeridas campanhas no sentido de prevenir as violências, ao mesmo tempo em que se propõem atividades lúdicas, como cruzadinhas, que abordam a cultura de paz. As histórias, não muito extensas, são bem dinâmicas, apresentam qualidade significativa e reflexiva para quem as lê, mas poderiam ser em maior quantidade. Esta cartilha expõe principalmente o potencial e a capacidade que os estudantes adolescentes têm de observar os problemas com que se deparam e de refletir sobre o assunto, além de expressar resiliência que se desenvolve quando estas ações são realizadas. A expressão artística é um destaque nesta publicação. Os desenhos de qualidade reportam às vivências dos estudantes na escola, apresentando elementos interativos e reflexivos que foram inseridos ampliando assim seu vocabulário verbal/explicativo e emocional. Ao estimular a elaboração da cartilha, incentiva-se a autonomia e o protagonismo, os quais vão refletir num melhor desempenho escolar e especialmente se constituir como parte aquele espaço social, no qual os estudantes aprendem sobre a valoração de si e dos outros, o que fica evidente na utilização de diálogos. Compactua-se, assim, com os princípios da educação básica na BNCC, que, no tópico 4, descreve: “Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (Brasil, 2018, p. 9). Nesse sentido a cartilha oportuniza diferentes formatos de expressões, propiciando que se caminhe rumo ao desenvolvimento de uma cultura de paz, desde a organização de ações coletivas até a pesquisa para organizar as demandas de textos a serem abordados. Tudo isso exige um trabalho coletivo que respeite as diversas manifestações expressivas das pessoas que com ele

contribuíram. As diversas linguagens empregadas oferecem um amplo cabedal de oportunidades de se ir ao encontro de uma educação de qualidade, além de caminhar no sentido de fazer uso de uma linguagem não violenta para se construir a paz entre as pessoas, contribuindo para o autoconhecimento e o exercício de habilidades sociais.

7º – Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE

Esta revista, também direcionada para um público estudantil, apresenta reflexões e conceitos sobre conflitos e violências no espaço escolar, destacando a perspectiva de se resolverem os conflitos por meio dos CCP e enfatizando a grande oportunidade de se desenvolver emocional e culturalmente, no sentido de se prevenirem as violências com a realização dos CCP. A publicação está mais direcionada a estudantes das séries finais, pela linguagem e pelos recursos gráficos que utiliza. Fica evidente que este material foi construído com base numa demanda escolar, pois os conflitos descritos são próprios desse tipo de espaço de convivência. Além disso, a obra sugere como administrar conflitos para que eles não levem a situações de violência, consoante o que afirma Becker (2004, p. 657)

No intuito de se promover saúde é preciso adoção de atitudes positivas pela sociedade e, nessa linha de raciocínio, a literatura advoga o conceito de *empowerment* em saúde. Este se relaciona com as reais oportunidades que as pessoas têm a seu favor para a participação e crescimento individual, podendo ser definido como o meio de aquisição de maior controle sobre as decisões que afetam as suas vidas ou como mudanças em direção a maior igualdade nas relações sociais de poder.

Com tal perspectiva, a cartilha leva o estudante a pensar sobre o processo e sobre possibilidades de se encararem os conflitos: ou no intuito de resolvê-los, ou de mantê-los. Concentra-se na perspectiva de resolver os conflitos e não de arrastá-los ainda mais, usando para isso uma linguagem muito agradável, receptiva e positiva. A forma como o texto foi construído, com base no uso de metáforas e outros recursos nas explicações, aproxima-o da linguagem dos estudantes e facilita a compreensão do assunto. Um exemplo é a referência à tentativa de remediar para que as desavenças se resolvam rápido, distanciando-se, assim, do reconhecimento, do diálogo, da compreensão e do respeito que decorrem da CNV. O emprego de linguagem verbal apropriada auxilia inclusive na ampliação do vocabulário. Um exemplo é o uso da palavra “assertivo”, que é definida na nota de rodapé. Além das explicações objetivas sobre os conceitos, são utilizadas imagens gráficas estilizadas e autoexplicativas, levando o leitor a compreender a situação em foco. Esta cartilha é representativa por agregar diversos conteúdos, entre eles os que dizem respeito a: CNV, JR, Abordagens Circulares, Práticas Restaurativas na Escola e CCP. Apresenta os CCP em seus pressupostos, a descrição oferece

fácil de compreensão, além de sugerir ótimos materiais de apoio em *sites* que complementam a obra, rica em explicações. A proposta mostra-se adequada para a utilização nas escolas.

8º – Círculos de Construção de Paz: Uma Intervenção em uma Escola Pública

Este material oferece apoio no sentido de descrever a realização dos CCP, como forma de intervir em numa escola pública da região de Porto Alegre. Caracteriza as especificidades na realização dos CCP, apontando elementos encontrados no desenvolvimento desses Círculos. Fornece dados sobre a comunidade, o público-alvo e suas urgências no campo social. Apresenta os propósitos de intervenção metodológica dos Círculos e a maneira como eles devem funcionar, incluindo também relatos sobre a sua utilização nas escolas, o que oferece ao leitor uma perspectiva acerca de como eles ocorrem. Descreve as atividades participativas dos estudantes no decorrer de cada um dos 6 encontros realizados, incluindo apontamentos que possibilitam ao leitor observar fatos que podem ocorrer durante a prática de um projeto de CCP e apontando a possibilidade de analisar elementos que podem intervir no processo. Esse material também serve para aprofundar um olhar reflexivo dos articuladores e gestores e ainda para atrair a atenção de pessoas interessadas em aprender e refletir sobre a realização dos CCP no espaço escolar. Mostra-se muito útil no processo de preparação do articulador e na indicação de referências que fundamentaram esse programa, permitindo ao leitor, com base numa leitura breve, se apropriar de experiências amplas, tendo em vista a realização dos Círculos de Construção de Paz com os estudantes. Este material se torna significativo no sentido de explicitar, de maneira precisa e detalhada, como ocorreu o projeto de Construção de Paz a partir dos CCP. Muitos outros projetos nesse sentido estão ocorrendo em várias escolas na Região Sul do Brasil, mas sobre a maioria deles não são feitos os devidos registros. No material aqui analisado encontramos a essência da realização do projeto, de forma bem acessível e sintética. As pessoas que conhecem o espaço escolar e suas peculiaridades entendem que esse programa descrito aborda na descrição questões referentes às emoções, aos conflitos, às necessidades emocionais dos participantes, à diversidade nas emoções, aproximando as pessoas e, mais especificamente, os estudantes. Cruz *et al.* (2022, sem página) escrevem o seguinte sobre a realização dos CCP: “A escola amplia seu escopo para além do fazer pedagógico e passa a ser geradora de um espaço de compartilhamento de experiências, sentimentos, histórias, dificuldades, conflitos, medos, sonhos, dentre outras coisas, desde que se sinta à vontade para falar”. Esses elementos foram também os achados/descobertas descritos nesta publicação. Assim o material em análise serve para aprofundar a análise dos fundamentos dos CCP a partir

da sua implementação no espaço escolar e de seus potentes resultados no sentido de contribuir para a formação integral das pessoas.

9º Guias de Práticas Restaurativas e Mediação de Conflitos – IFFAR – Instituto Federal de Farroupilha

O material introduz conteúdos sobre as práticas restaurativas, oferecendo explicações referentes ao desenvolvimento dessas práticas e descrevendo-as como parte de um processo de socialização que vai acontecendo durante os eventos de aprendizagem. A forma como os indivíduos se comunica interfere nos resultados da comunicação, como referenciam os autores Marshall Rosenberg e Cappellari, em textos que apresentam com a finalidade de se referir a comunicação e seus resultados. Ao longo de noventa e duas páginas, este material organiza o conteúdo referente à fundamentação da CNV, aprofundando os quatro componentes que a constituem, a saber: observação, sentimento, pedido e necessidade. Apresenta os processos circulares e os CCP, descrevendo em detalhes seus componentes instrumentais. Faz menção às ações, incluindo a rede de apoio à escola e à comunidade, além do atendimento de necessidades especiais, os núcleos de apoio à diversidade de gênero e os grupos de apoio aos estudos afro-brasileiros e indígenas, sistematizando orientações para atuações, no sentido de oferecer subsídio técnico a facilitadores e mediadores já capacitados. Embora esteja voltado ao atendimento das especificidades da Rede de Trabalho do Instituto Federal, serve como referência à iniciativa de apoio a outras redes, levando em conta as devidas adequações. Também serve no sentido de auxiliar no desenvolvimento de produções direcionadas às outras redes, servindo como material de pesquisa bastante completo quanto a informações e orientações. Apresenta iniciativas que vão desde a rede primária de apoio até a rede de atendimento, descrevendo ações que envolvem o Ministério Público, o Conselho Tutelar, o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), o CREAS (Centro de Referência Especializado da Assistência Social), o CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), as UBS (Unidades Básicas de Saúde), entre outros. O material se destaca pelo aprofundamento que apresenta e por ampliar a percepção e o olhar de cuidado para além do contexto escolar, enfatizando a rede de proteção social, a qual muitas vezes é esquecida, mas desempenha um papel fundamental na resolução de conflitos e problemas mais graves, especialmente aqueles que extrapolam os limites de atenção da escola. Apresenta organogramas explicativos, como o Organograma de Processo de Práticas Restaurativas e a Mediação de Conflitos, onde se encontra a descrição de uma possibilidade de caminho. Nos casos das demandas espontâneas

de conflitos e na hipótese de que os envolvidos não aceitem participar dos CCP, sugerem-se os procedimentos a serem adotados. Recomendam-se outros materiais de pesquisa, que podem servir de apoio e que contêm listas de sentimentos e de necessidades, materiais esses direcionados aos articuladores. São oferecidos também modelos de registros de procedimentos restaurativos, entre outros. Como descreve Cruz (2019):

A escola está em consonância com as práticas restaurativas, pois na escola são onde todos têm participação. A educação é tarefa de toda gente, desde família, governo e sociedade para que possam inteiramente alcançar objetivos coletivos, dando a plena possibilidade de demonstração de habilidades e lideranças, seu papel vai além de suprir recursos materiais. As práticas restaurativas preocupam-se também com as atitudes humanas, obtendo assim sucesso no ensino-aprendizagem, a fim de conseguir melhor formação do indivíduo, promover a redistribuição de responsabilidades, ideias de participação e trabalho em equipe, decisão sobre as ações que serão desenvolvidas e análise de situações em conjunto.

Esta obra representa um subsídio qualificado para gestores e professores, bem como para outros profissionais que atuam no trabalho da JR e na realização de CCP, e nela destacam-se os usos pelos facilitadores no desenvolvimento dos CCP.

10º Orientação Administrativa e Pedagógica nº 007 – Assessoria aos gestores e facilitadores de Justiça Restaurativa (Escolas)

Este material está direcionado à organização de uma sequência de ações com os estudantes para estruturar um programa de CCP. Tal sequência mostra-se significativa, pois sua organização é sintética, mas, mesmo assim, descreve todos os passos para se implantar os CCP numa estrutura educacional. Envolvendo muitas escolas, de maneira completa e organizada, segue um desenho bem pensado, com vistas à implementação de uma sequência de CCP de Diálogo, correlacionando temas formativos, como: criar um espaço seguro, construir laços de interações, criar um mundo melhor e pensar sobre o futuro. O conhecimento deste material possibilitou a visualização de maneiras de se constituir uma Cultura de Paz numa região, com o intuito de incitar a reflexão sobre valores e costumes sociais. A partir de um olhar formativo, que autoriza o protagonismo, e com investimento atitudinal na garantia de direitos e deveres para consigo e com a sociedade, reflete-se sobre o diálogo como forma de assegurar o papel de pertencimento ao grupo social escolar. Destacam-se ações para desenvolver o programa de cultura de paz e prevenção às violências. Do ponto de vista do gerenciamento de um programa, a publicação apresenta todos os requisitos necessários para o planejamento de ações a serem implementadas com o objetivo de uniformizar o processo. A perspectiva de se criar uma cultura

de paz com base nos CCP, por apresentar muitos resultados positivos, aponta para a necessidade de que os Círculos ocorram com maior frequência, sugerindo-se que sejam realizados todas as semanas, ou no mínimo uma vez ao mês, pois, conforme cita Pranis (2011, p. 00): “ Enquanto metodologia fundamentada nos princípios e valores da justiça restaurativa, os círculos de construção de paz estabelecem uma conectividade profunda entre as pessoas, oferece igualdade no falar e no ouvir por meio da partilha coletiva”. Devido ao fato de as pessoas estarem sempre em movimento, a realização dos CCP com maior regularidade pode ampliar a conectividade e os resultados quanto ao acolhimento. Os sujeitos envolvidos podem, dessa forma, se sentir mais pertencentes ao espaço, o que contribui, inclusive, para o sucesso pedagógico dos estudantes. O programa está prioritariamente direcionado a crianças mais jovens, não estando impedido de ser implementado, com alguns ajustes, junto a estudantes com mais idade.

11º – Oficina 9: Multiplicando Círculos de Cultura de Paz

Este material, direcionado à formação dos professores e do grupo diretivo da escola, propõe uma oficina que oportuniza a ampliação do conhecimento e a sensibilização dos profissionais sobre a constituição de uma cultura de paz e sobre os círculos de cultura de paz como instrumento de educação para a paz. A oficina, que está desenhada para oferecer vivências sobre paz, comunicação não violenta e diálogos, integra o curso organizado pelo NEP (Núcleo de Estudos pela Paz de Londrina). Nela encontramos, minuciosamente descrito, o planejamento para atuar na formação de professores e na gestão escolar, com o intuito de sensibilizar os professores sobre a importância e os bons resultados na realização dos CCP. A proposta é que se utilize uma variação do Círculo, fazendo com que os integrantes estejam dispostos em dois Círculos, um interno e outro externo; um em movimento e o outro praticando somente a escuta ativa. Isso leva o participante a refletir sobre o processo, para posteriormente exercer um papel atuante nos Círculos de Diálogo para a Construção da Paz. A oficina lança mão de métodos de apropriação por meio da aquisição de conhecimentos teóricos, da reflexão e de vivências que ocorrem na própria oficina. Como afirmam Freire e Bernardes (2017, p. 316), a sensibilização está ligada:

à criação de motivos para que os sujeitos entrem em atividade. Compreendemos que o ensino devidamente organizado deve ter o conhecimento teórico como mediador no experimento didático a fim de que, orientado (...) o estudante encontre motivos para entrar em atividade, executando ações de estudo ao questionar, analisar, explicar, demonstrar e argumentar sobre a realidade concreta, no movimento de internalização e de apropriação do conhecimento teórico.

Isso vem ao encontro do que argumenta Leontiev (1983) apud Freire e Bernardes (2017, p.316): “Os homens mobilizados por uma necessidade social e pessoal entram em atividade, apropriam-se da produção humana elaborada historicamente e desenvolvem-se enquanto gênero humano”.

Nesse sentido, são apresentados: o desenho da estrutura do Curso Virtual: Aprender a Educar para a Paz, que faz parte da estrutura do *site*; e as proposições do Programa Londrina Pazeando, voltado para a capacitação de professores e outros profissionais. A proposta utiliza textos reflexivos e a experimentação analítica da teoria com base nas vivências, o que conduz à imersão no ambiente com o propósito de aprender sobre educar para a Cultura de Paz.

E finalizamos nossa análise citando que se observou também o texto de apoio “Forjando Espaços da Cultura de Paz”, destacamos que o material analisado lança mão de recursos adequados para se atingir os objetivos, pois emprega uma metodologia que leva a vivenciar a superação de obstáculos com a ajuda de um líder. Vale a pena frisar que essa metodologia, calcada na ampliação da compreensão dos conceitos a partir de vivências, é muito potente e sempre apresenta bons resultados.

12º A cartilha da Justiça Restaurativa

Esta cartilha, elaborada pelo Tribunal de Justiça de Santa Catarina, mais especificamente da região de Lages, traz conceitos referentes à JR e faz breve apresentação sobre o que são os CCP. Não direcionada ao público escolar, mas ao público em geral, faz uso de imagens estilizadas, expressando: os conceitos de JR; a origem da JR e seus fundamentos; e a ideia de que a JR representa uma filosofia de vida, com base nos princípios que a norteiam (restauração, responsabilidade e envolvimento). Não fazendo referência a conflitos ou violências acontecidos exclusivamente no espaço escolar, emprega a estratégia de fazer perguntas e oferecer as respostas, o que conduz o leitor a compreender a pergunta que citou os conflitos e violências que acontecem além do espaço escolar, relacionando-os no processo de buscar, com base nos CCP, restaurar a perspectiva que se apresenta. Expõe os conteúdos brevemente, sem aprofundar muito, talvez com o intuito de fomentar a curiosidade e despertar o interesse pelo assunto.

Em síntese, este capítulo procurou fazer uma descrição e uma análise detalhadas dos materiais coletados e inventariados ao longo do processo de pesquisa. Destacou-se na análise a

diversidade de formatos e linguagens utilizados para disseminar o conhecimento sobre a importância e as formas de aplicação dos CCP no contexto escolar.

As publicações examinadas, como gibis, revistas, livros, cartilhas e guias práticos, revelaram-se recursos valiosos, tanto para a comunidade escolar quanto para a sociedade em geral, por abordarem temas como a prevenção da violência, o diálogo, a comunicação não violentos e a promoção de valores essenciais que permitam uma convivência saudável e respeitosa. A análise evidenciou o potencial pedagógico dos materiais, especialmente das histórias em quadrinhos e dos livros, que, fazendo uso de abordagens interativas, criativas e reflexivas, sensibilizam estudantes e profissionais da educação sobre a relevância dos CCP como ferramenta eficaz na prevenção da violência. Além disso, foram encontrados materiais de caráter mais técnico, com linguagem formal, voltados para o público adulto, como guias de práticas restaurativas, que representam, para gestores, professores e facilitadores, instrumentos úteis na implementação dessas metodologias nas escolas. Ressalta-se, ainda, que tais materiais não se limitam a um papel de recurso didático, mas são instrumentos transformadores, capazes de fomentar a construção de um ambiente escolar inclusivo, seguro, acolhedor e propício ao aprendizado.

Essa diversidade de recursos reforça a relevância dos CCP, destacando a necessidade de ampliar o acesso a esses materiais e de incentivar a produção de novos conteúdos para a disseminação do conhecimento. Com tal objetivo, foi elaborado, como produto técnico, dois folders digitais, que descreve como funcionam os CCP nas escolas, visando ampliar a visibilidade dessa metodologia e evidenciar seu potencial na promoção da cultura de paz e na formação de valores no ambiente escolar. O produto técnico supracitado encontra-se no Apêndice A desta dissertação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta dissertação percebemos que muitas oportunidades foram apresentadas no decorrer dos estudos corroborando com a finalidade de atingir nosso principal objetivo de identificarmos metodologias de prevenção às violências na escola e promoção da paz no enfrentamento às violências na escola.

Nesta pesquisa documental aprofundou-se a percepção das oportunidades que tem em proporcionar uma educação de qualidade e formativa quando da preocupação de planejar e desenvolver programas e projetos de Círculos de Construção de Paz nas Escolas, pois a escola apresenta vitalidade quanto as trocas de experiências, não somente de relações sociais, mas de todas as vivências.

Ao realizar a pesquisa bibliográfica reuniu-se conteúdos e conceitos, descrições de experiências analíticas que apresentaram a percepção dos autores, já a pesquisa documental oportunizou-nos tecer uma perspectiva para além da investigação, no sentido de olhar o quanto estas ações de prevenir as violências e promover a paz são significativas para as pessoas que estão envolvidas nas ações.

Destacamos também que a pesquisa modifica os paradigmas de vida do pesquisador, nos exige um movimento de reorganizar dinâmicas e rotinas, melhora o tônus das ações, pois nosso pressuposto de vida se atualiza e nos aligeira no sentido de observar as urgências as quais precisamos enfrentar por primeiro.

Ao sistematizar o conhecimento sobre as violências nas escolas do Brasil, identificou-se muitos elementos presentes no espaço escolar que podem ser orientados para se promover a cultura de paz, um exemplo destes elementos são a organização de rotinas que priorizem o a aproximação, o diálogo e o pertencimento, os quais vão contribuir amplamente na formação dos estudantes, bem como contribuir para o sucesso no processo de aprender, tendo em vista que quando se investe num ambiente qualificado que oportuniza o bem estar, este sentimento interfere diretamente no processo de aprender dos estudantes.

Neste estudo revelou-se que a maioria dos estudantes já presenciou ou mesmo já experimentou, violência física ou psicológica, as incivildades ou a violência simbólica. Quanto mais o abandono se pronuncia, mais identificamos o surgimento das violências. Neste sentido identificamos a importância de a escola oferecer oportunidades de escuta, acolhimento e oportunidade de se constituir o pertencimento nestes espaços que se espera protegidos e atuante na formação individual e coletiva.

A fundamentação se deu por via de autores como: Arendt, Charlot, Abramovay, Galtung, Bauman, Caroline Boys-Watson e Kay Pranis, entre muitos outros, os quais foram a medida do aprofundamento da pesquisa desvelando a situação, os contextos, os eventos desta realidade que se apresenta.

A escola na contemporaneidade está inserida num contexto social de violência estrutural e violência cultural, o qual mescla perspectivas diante das oportunidades que a sociedade apresenta, e nos deparamos com inúmeras situações de violência que marcam a trajetória, o desenvolvimento e desempenho das pessoas, nas instituições e fora destas.

São as relações de poder imbricadas com as interações desencadeando eventos que vão arrastando as vulnerabilidades e desencadeiam as violências.

Ao serem identificadas e expostas as violências nos contextos sociais e na escola, se anuncia que há movimentos no sentido dirimir a violência e implementar a perspectiva de proteger através da prevenção as pessoas mais vulneráveis.

Nas rotinas escolares nos deparamos com inúmeras situações que precisam ser ressignificadas para se prevenir o potencial de violência que se apresenta nas pessoas.

Assim, educar na prevenção às violências se incorpora a partir de aprendizagens, diálogos, e protocolos norteadores de ações educativas para essa finalidade.

Nesta perspectiva os Círculos de Construção de Paz e de Diálogos vem desempenhar um papel significativo, que agrega as situações conflituosas...

Ao inventariar os materiais, observou-se eventos reais e seus resultados diante dos processos sociais, oportunizando uma visão mais ampliada no sentido de observar a Cultura de Paz relacionada aos Processos Restaurativos, a fim de minimizar os danos causados pelas violências, mas, com o foco principal em construir um olhar voltado para interações mediadas pelo respeito, responsabilidade e bem-estar.

Ficou evidente a partir das análises que o processo de educação priorizando a cultura de paz e comunicação não violenta em detrimento das violências, depende de investimento de tempo e recursos em programas e projetos específicos para auxiliar a cultura social em trocar as lentes para estabelecer relações mais humanizadas e acolhedoras.

Algumas regiões e mais especificamente cidades, já apresentam trabalhos bastante relevantes no sentido da caminhada para a cultura de paz, entretanto, a maioria das pessoas, mesmo os professores, gestores e toda a comunidade escolar precisa ser sensibilizada, pois quem conhece as potencialidades dos Círculos de Construção de Paz, sabe o quanto essa metodologia e suas potencialidades podem auxiliar em fazer avançar na construção dos

vínculos, diálogos e em contribuir com o sentido de pertencimento nos espaços sociais, especialmente o espaço escola que congrega diversidades: cultural, emocional e social.

Destacamos as ações citadas pelo programa Londrina Pazeando o qual descreve uma sistematização de ações voltadas para a formação de valores e humanidades, direcionados para construção da paz, com inúmeras ações e movimentos sociais, para além dos Círculos de Construção de Paz, que passaram a fazer parte da cultura coletiva.

Outro exemplo com bastante destaque é o Programa Caxias da Paz, que acontece na cidade de Caxias do Sul, o qual tem regulamentação da Lei Municipal nº 7.754, de 30.04.2014, este Programa já acontece a mais de dez anos, e integra diferentes políticas setoriais, especialmente as de segurança, assistência social, educação, saúde e justiça, que decorrem da colaboração da Administração Municipal, do sistema de justiça e da sociedade civil organizada. Envolve toda a comunidade escolar, entretanto os estudantes são os principais atendidos, os quais trabalham conjuntamente para a prevenção da violência física e verbal. Os resultados vem transformando o contexto com a realização dos Círculos de Construção de Paz, oportunizando diálogos, e melhorar a expressão dos estudantes, além de melhorar a saúde mental, decorrentes de uma rotina pacificadora.

Os Círculos de Construção de Paz oferecem oportunidade de acessar conhecimentos que promovem o bem-estar físico, mental e espiritual e o autocuidado, pois amplia o olhar para o cuidado com as outras pessoas, orienta a se trabalhar com valores como o respeito, a igualdade, a empatia, a solução de problemas, a responsabilidade, o autocontrole e a autoconscientização e a liderança compartilhada, as quais decorrem do exercício dos facilitadores orientando o uso da metodologia.

Essa metodologia que se guia por valores, enleva os processos restaurativos do círculo de construção de paz, através de um diálogo intencional, com cuidado e intencionalidade, acolhendo emoções e situações difíceis.

Muito ainda precisa ser feito, mas já identificamos movimentos sociais gerenciados por instituições preocupadas com a garantia dos direitos humanos, neste sentido os materiais publicados encontrados na pesquisa demonstram inúmeros avanços no sentido de promover a cultura de paz e a justiça social.

Depois de inventariados e identificados os programas e projetos relacionados a Justiça Restaurativa/Círculos de Construção de Paz, utilizados na Rede Pública utilizados para as turmas de 6º/9º Ano ao Ensino Médio, identificou-se quão diverso é o contexto de enfrentamento às violências e em especial a violência na escola nos três estados da região sul.

Um dado presente é de que os três estados identificam a violência escolar como um problema a ser enfrentado, tendo em vista que já existem as políticas de enfrentamento, no entanto a diversidade se apresenta especialmente quanto às ações direcionadas a comunidade escolar, enquanto há programas já bem enraizados de enfrentamento, com materiais publicados, com um calendário planejado de ações no decorrer do ano letivo, há outros locais onde ainda não há uma apropriação de que a violência é um problema social que afeta os estudantes e a comunidade escolar, apresentando ações isoladas neste sentido, e portanto refletindo na descontinuidade, impedindo o avanço na direção de construir a cultura de paz entre as pessoas, mostrando a enorme diversidade quanto às ações de enfrentamento.

As escolas são um espaço que congregam educadores muitas vezes com o perfil para além de ensinar os conteúdos específicos, estes profissionais também estimulam a pensar sobre as relações de convivência, o autocuidado e o autodesenvolvimento social, facilitando assim todo o desenvolvimento cognitivo, pelo aparato e segurança social que assim se oportuniza, no entanto não se utilizam de rotinas para a educação e a prevenção às violências, no qual a metodologia dos Círculos de Construção de Paz prestariam um trabalho favorável neste sentido, mas não é empregada em todas as regiões.

Observando o enorme distanciamento entre identificar a violência, pelo fato de que a escola não considera ser uma pauta de sua responsabilidade, e por identificar o avanço na prevenção às violências e a propulsão em constituir espaços de bem estar, decorrentes da utilização das metodologias sugeridas pelas justiça restaurativa, compreendemos a necessidade de que os Círculos de Construção de Paz se torne uma política pública a fim de que mais profissionais na escola e mais pessoas na sociedade a conheçam, para assim contribuir com a cultura de paz promovendo um espaço de bem viver, priorizando o acolhimento, o diálogo e os valores, um ambiente educativo e democrático onde se prioriza os direitos humanos e o desenvolvimento das humanidades.

Tudo isso nos mobilizou sobre a necessidade de contribuir com espaços educativos, profissionais da educação e a sociedade em geral, organizando um conteúdo digital a ficar disponível para a mobilizar sobre a importância de ações educativas no sentido de construir a paz e prevenir as violências.

Com este propósito se organizou os materiais para o produto técnico sobre aspectos da Justiça Restaurativa e os Círculos de Construção de Paz no enfrentamento aos conflitos e violências que se apresentam especialmente nos espaços de convivência educacional e escolar, o qual se apresenta no Anexo 1.

Esse material tem o intuito de proporcionar a reflexão e instigar a conhecer mais sobre a finalidade da Justiça Restaurativa e os Círculos de Construção de Paz para promover o autoconhecimento, o sentimento de pertencimento e o avanço na perspectiva de aquisição de valores sociais voltados para as humanidades.

Ao se desenvolver um sentimento de pertencimento ao coletivo, se combate às desigualdades, as injustiças, as precariedades nos recursos e serviços, priorizando a qualidade de vida. Através do ensino são implementadas ações adequadas para a prevenir as violências corroborando com Charlot (2006, p.24) *apud* Assis (2023, p.16): “A ‘violência’ é o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação etc., onde um ser humano é tratado como um objeto, isto é, onde são negados seus direitos à dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Assim definida, a violência é o exato contrário da educação, que ajuda a advir o ser humano, o membro de uma sociedade, o sujeito singular”. Se justifica assim, toda a preparação para atuar na prevenção, pois entendemos que o ensino é o potencializador da prevenção às violências, além de auxiliar na garantia dos direitos humanos.

O acesso à educação e a justiça de qualidade oportunizam a garantia do acesso aos direitos humanos, pois as escolas são espaços apropriados para se desenvolver valores e oportunizar o convívio social, propiciando trocas de experiências, conhecimento e perspectiva positivas diante do mundo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M; DE OLIVEIRA, V; XAVIER, F; BASTOS, L. Os caminhos da pesquisa em Violência nas Escolas: Entrevista com Miriam Abramovay. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 292–315, 2019. DOI: 10.31060/rbsp.2018.v12.n2.1084. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/1084>. Acesso em: 6 set. 2024.
- ABRAMOVAY, M. Violência nas escolas. Brasília: Unesco, 2002.
- ABRAMOVAY, M. **Violências nas escolas**: versão resumida. Brasília: UNESCO, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145265>. Acesso em: 4 abr. 2024.
- ABRAMOVAY, Miriam. Violências no cotidiano das escolas. In: ABRAMOVAY, Miriam (org.). Escola e violência. Brasília: Unesco, 2002. p. 67-86.
- ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: Unesco, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.
- ABRAMOVAY, M. (org.). **Violência nas escolas**: situação e perspectiva. Boletim 21, Brasília/DF, 2005.
- ABRAMOVAY, M.; WAISELFISZ, J. J.; ANDRADE, C. C.; RUA, M. G. **Gangues, galeras, chegados e rappers**: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- ASSIS, SG., e MARRIEL, NSM. Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola. In: ASSIS, SG., CONSTANTINO, P., e AVANCI, JQ., org. Impactos da violência na escola: um diálogo com professores [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, pp. 41-63. ISBN 978-85-7541-330-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.
- ASSIS, S. G.(org.) *et al*, Impactos da Violência na escola: Um diálogo com professores [online]. 2nd ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CDEAD/ENSP, 2023, pp. 16-70. ISBN: 978-65-5708-150-1.
- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, dez. 1998.
- AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 11. ed. São Paulo: Summus, 1996.
- ARENDT, Hannah. Sobre a violência. Tradução de André Duarte, [15ª Edição] Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. São Paulo: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. São Paulo: Zahar, 2009.

BOYES-WATSON, C. e PRANIS, K. No Coração da Esperança: guia de práticas circulares. Disponível em: https://parnamirimrestaurativa.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/guia_de_praticas_circulares.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília/DF: Secretaria de Educação Básica: MEC, CNE, 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Senado Federal, Brasília, 2011.

BRASIL. Sumário Executivo: Escola que protege. Brasília: MEC; SECAD, 2006. Disponível em: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/secad_escproteje.pdf. Acesso em: 07 out. 2020.

BRASIL. Manual do Projeto “Escola que Protege” para obtenção de apoio financeiro por meio do FNDE. Brasília: MEC; SECAD, 2008. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/centraisdeconteudos/publicacoes/category/100-resolucoes?download=620:resolucao-cd-fnde-n-37-de-22-7-2008-anexo-1>. Acesso em: 07 out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Poder Legislativo, Brasília, DF, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 07 abr. 2019.

BECKER, D., Edmundo, K., NUNES, N. R., BONATTO, D., & SOUZA, R. de. (2004). Empowerment e avaliação participativa em um programa de desenvolvimento local e promoção da saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9(3), 655–667. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232004000300017>

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Thomaz. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil, 1989.

BULLYING VIDEOAULA 1, 2019, São Paulo: Grupo GEPEN, 2021 vídeo (29 min). Vídeo publicado no Grupo Gen. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3NKL9u11ARk>. Acesso em: 5 abr. 2024.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2001.

CAMILLO, da S.; CASTRO FILHO, M. de. Convergências entre as políticas públicas nacionais de promoção do livro, leitura e bibliotecas sul-americanas e o ODS 4 da Agenda 2030: o que há por trás? **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, [S.l.], v. 25, p. 01–23, 2020. DOI: 10.5007/1518-2924.2020.e68384. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2020.e68384>. Acesso em: 29 dez. 2022.

CANAVEZ, Fernanda. A violência a partir das teorias freudianas do social. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 66, n. 1, p. 33-48, 2014. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672014000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 jun. 2024.

CARLONI, P. R.; SILVA, T. D. B. e SILVA, M. Os professores e o combate à violência na escola: bullying e responsabilidade. *Revista Olhares*, v.9, n. 1 – Guarulhos, SP, abril/ 2021. < <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares>> Acessado em outubro de 2023.

CARVALHO, A.; BENAVENTE, A. Conflitos na escola: textos e contextos. **Educação, Cultura e Sociedade**, Porto, n. 3, set. 2009.

CARVALHO, M. (2020). Recursos educacionais abertos e Agenda 2030. A Universidade Aberta de Portugal (UAb). **Ciência da Informação**, Lisboa, v. 48, n. 3, 2019. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/4898>. Acesso em: 5 abr. 2024.

CASAGRANDE, A. L., COSTA, A.F.C. e FERNANDES, T. Tecnologias Digitais, espetáculo e violência na escola: uma análise de “Urso Branco”. *Revista Diálogos Educ.* Curitiba, PR, v. 19, n.62, jul/set.2019.

CIPAVE. (2015): Comissão municipal de prevenção de acidentes e violência escolar. Prefeitura Municipal de Caxias do Sul-RS, Secretaria Municipal de Segurança Pública e Proteção Social; Secretaria Municipal da Educação.

CIPAVE. Resultados Consolidados – mapeamento. Porto Alegre: Cipave, 2018.

CÍRCULO EM MOVIMENTO. *Círculo em movimento: construindo uma comunidade restaurativa*. Versão WEB-BLOCO II/V Íntegra. [2024]. Disponível em: www.circulosemmovimento.org.br. Acesso em: 10 mar. 2024.

CHARLOT, B. Violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 8, jul./dez. 2002, p. 432-443. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016> . Acesso em: 20 out. 2023.

CHAUÍ, M. “Contra a violência”, São Paulo, 2011, p.1 In. MODENA, M. *Conceitos e formas de violência: Caxias do Sul, RS: Educus.*, 2016.

COSTA, A. O. E ENDO, P. C. *Corpo, transmissão e processor civilizador: Sigmund Freud e Norbert Elias, Artigos Temáticos*, Porto Alegre, 2014.

COSTA, Vitor Hugo Loureiro Bruno; LANDIM, Ilana Camurça; BORSA, Juliane Callegaro. Aspectos éticos das pesquisas em psicologia: vulnerabilidade versus proteção. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 2, p. 16-26, 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702017000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 jun. 2024.

CROCHIK, José Leon. (2012). Fatores psicológicos e sociais associados ao bullying. *Revista Psicologia Política*, 12(24), 211-229. Recuperado em 04 de março de 2025, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200003&lng=pt&tlng=pt

DAHLBERG, L. L., & KRUG, E. G. (2006). Violência: um problema global de saúde pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, 11, 1163-1178. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232006000500007>. Acessado em outubro de 2023.

DEBARBIEUX, E. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. *In:*

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília (DF): Unesco, 2002. p. 59-92.

DEBARBIEUX, Éric. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? *In:* DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (orgs.). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: Unesco, 2002. p. 13-33.

DEBARBIEUX, Éric. **Violência na escola: um desafio mundial?** Paris: Armand Colin, 2006.

DÉR, L. C. S. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. *In* MAHONEY, A. A. e ALMEIDA, L.R. (Orgs.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004.

Dialogando, Vivo, A cultura do cancelamento, o que significa ser cancelado na internet? <https://dialogando.com.br/comportamento/cultura-do-cancelamento-o-que-significa-ser-cancelado-na-internet/> Acesso em: 27 abr. 2024.

DOMENACH, J. M. La violencia. *In:* Unesco (org.). **La violencia y sus causas**. Paris: Unesco, 1981, p. 33-45.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedex**, [S.L.], v. 29, n. 78, p. 201-215, ago. 2009. Fap.UNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622009000200004>. Acesso em: 5 abr. 2024.

DURAN, Felipe Pessoa. O triângulo da violência de Johan Galtung: uma análise acerca do conflito civil no Iêmen. *Revista Ensaios*, v. 18, jan-jun, 2021, p. 6-27.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Sandra B. & BERNARDES, Maria Elisa M. e A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar. *Obutchénie: R. de Didática. e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, MG, v.1, n.2, p. 310 – 329, maio/agosto. 2017.

FREIRE, I. P., SIMÃO, A. M. V., & Ferreira, A. S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157-183. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a08.pdf>

FREUD, S. *Por Que a Guerra*. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 22. (Obras Completas).

GALTUNG, Johan. Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, v. 6, p. 167-191, 1969.

GALTUNG, Johan. Sobre la paz. Barcelona: Fontamara, 1985.

GALTUNG, Johan. Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, Organicon, Ano. 15, v. 28, Ano p. 34-55, 2018.

GROFF, A. R. et al. Estado da Arte sobre Violência e Escola: Análises e Problematizações Ético-Políticas. *Estud. pesqui. psicol.* [online]. 2022, vol.22, n.2 [citado 2024-05-21], pp. 604-623. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812022000200604&lng=pt&nrm=iso>. Epub 03-Maio-2024. ISSN 1808-4281. <http://dx.doi.org/10.12957/epp.2022.68639>

GUIMARÃES, Á. M. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. *In: AQUINO, J. G. (org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 11. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.

HENRIQUE, Layane, Por que os casos de violência escolar têm aumentado? Politize, 2023. Disponível em: <https://www.politize.com.br/violencia-escolar/> acessado em 02 de maio de 2024.

HERZOG, Regina; Do preconceito à intolerância: quando se rouba a humanidade do outro. *Ágora*. Rio de Janeiro, 2022 (3): 273-279. Acessado em 06 de maio de 2024. <https://doi.org/10.1590/1809-44142019003002>

HRYNIEWICZ, Severo. Para Filosofar Hoje. 4a ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Edição do autor, 1999.

HRYNIEWIEZ, S. *In: SILVA, L. C. da. Emoções e sentimentos na escola: uma certa dimensão do domínio afetivo*. Ilhéus, Ba: UFBA/UESC, 2002.

JIMÉNEZ-BAUTISTA, F. Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, Toluca, v.19, n.58, p.13-52, 2012

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; QUADROS, Marta Campos de; FERREIRA FILHO, João. Grupo de Pesquisa Formação de Professores, políticas públicas e espaço escolar. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**, [S.L.], v. 10, n. 18, p. 127-142, 21 dez. 2018. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formacao de Professores*. <http://dx.doi.org/10.31639/rbpf.v10i18.183>.

FRANCISCO, M. V., e LIBÓRIO, R. M. C.. (2009). Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 22(2), 200–207. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000200005>

LIMA, D. C. B. P.; ALONSO, K. M.; HAAS, C. M. (org.), TAVARES, M.; SANTOS, E. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 51, e16272, out./dez. 2019.

LOPES NETO, A. A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria (Rio de Janeiro)*, 81(5 Supl.), 164-172. <https://doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006>

MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da educação* [online]. 2005, n.20, pp.11-30. ISSN 1414-6975

MICHAUD, Y. **A violência**. Tradução de L. Garcia. São Paulo: Editora Ática, 2001.

MINAYO, M. C. de S. Violência e Educação: impactos e tendências. *Revista Pedagógica*, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 249–264, 2014. DOI: 10.22196/rp. v15i31.2338. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2338>. Acesso em: 21 maio. 2024.

MINAYO, M.C.S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, K., ASSIS, S.G., CONSTANTINO, P., and AVANCI, J.Q., eds. Impactos da Violência na Saúde [online]. 4th ed. updat. Rio de Janeiro: Coordenação de Desenvolvimento Educacional e Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, ENSP, Editora FIOCRUZ, 2020, pp. 19-42. ISBN: 978-65-5708-094-8. <https://doi.org/10.7476/9786557080948.0003>.

MINAYO, M.C.S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, K., ASSIS, S.G., CONSTANTINO, P., and AVANCI, J.Q., eds. Impactos da Violência na Saúde [online]. 4th ed. updat. Rio de Janeiro: Coordenação de Desenvolvimento Educacional e Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, ENSP, Editora FIOCRUZ, 2020, pp. 19-42. ISBN: 978-65-5708-094-8. <https://doi.org/10.7476/9786557080948.0003>.

MINAYO, M. C. S. A violência dramatiza as causas. **Violência sob o Olhar da Saúde: infrapolítica da contemporaneidade brasileira**, [S.L.], p. 23-47, 2003. Editora FIOCRUZ. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7476/9786557081150.0003>. Acesso em: 5 abri. 2024.

MINAYO, M. C. S. Violência e Saúde. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. 132 p. (Coleção Temas em Saúde). Acesso em: 5 abri. 2024.

MINAYO, M.C.S. Um fenômeno de causalidade complexa. In: Violência e saúde [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. Temas em Saúde collection, pp. 12-23. ISBN 978-85-7541-380-7. Available from SciELO Books.

MODENA, M. Conceitos e formas de violência: Caxias do Sul, RS: Educs, 2016.

MONTEIRO, M. C. N. **Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MOREIRA, Marcelo Rasga; *et al.* O Brasil rumo a 2030? Percepções de especialistas brasileiros(as) em saúde sobre o potencial de o País cumprir os ODS Brazil heading to 2030. **Saúde em Debate**, [S.L.], v. 43, n. 7, p. 22-35, 2019. Fap UNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-11042019s702>. Acesso em: 5 abr. 2024

MOSER, G. **A agressão**. São Paulo, SP: Ática, 1991.

NJAINE, K.; MINAYO, M. C. S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Revista Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, [S.L.], v. 7, n. 13, p. 119-134, 2003.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Um olhar sobre a educação (Education at a Glance 2018). Disponível em:

<https://www.gov.br/cade/pt-br/assuntos/internacional/cooperacao-multilateral/organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde-1>

<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil-uma-perspectiva-internacional.pdf>

OLIVEIRA, Gilberto Carvalho.

OLIVEIRA, L. C. M. de; FERREIRA, F. J. B.; ALVES, T. S.; ALMEIDA, E. R.; BARBOSA, F. G. Technology and Technocentrism: the impacts on contemporary society. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 16, p. e561111638660, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i16.38660. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/38660>. Acesso em: 6 mar. 2024.

OLIVEIRA, C. B. E. de., & MARINHO-ARAÚJO, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos De Psicologia (Campinas)*, 27(1), 99–108. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>

PALHARES, MFS., and SCHWARTZ, GM. A violência. In: Não é só a torcida organizada: o que os torcedores organizados têm a dizer sobre a violência no futebol? [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 11-26. ISBN 978-85-7983-742-5. Available from SciELO Books < <http://books.scielo.org> >.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso, princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

PINHEIRO, P. S.; ALMEIDA, G. A. **Violência urbana**. São Paulo: Publifolha, 2003.

PITANO, S. C., y CORRÊA, A. M. (2020). “Educação e justiça restaurativa: os círculos de construção e cultura de paz em turmas de aceleração de estudos”, *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana*, Volumen 1, Número 2, 39-54. DOI: 10.5377/rIPC.v1i2.9831.

PRANIS, Kay. *Processos Circulares*. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2010.

PERIN, Sandra. Dois Lobos dentro de nós: lenda ou parábola indígena, *Psicanálise Clínica*, Paulínia SP. Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/doiis-lobos/> Acessado em 15 de dezembro de 2024.

PUIG, J. M. *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Moderna, 2004.

ROSA, M. J. A. *Violência no ambiente escolar: refletindo sobre as consequências para o processo ensino aprendizagem*. Itabaiana: GEPIADDE, 2010.

SALLES, L. M. F.; FONSECA, D. C.; ADAM, J. M. Sobre violência e violência na escola: considerações a partir da literatura na área. In: LUIZ, M. C. (org.). **Conselho Escolar e as**

possibilidades de diálogo e convivência: o desafio da violência na escola. São Carlos: EdUFSCar, 2016, p. 39-76.

SALLES FILHO, N. A.; SALLES, V. O. CULTURA DE PAZ COMO COMPONENTE DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: DILEMAS E POSSIBILIDADES. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 189–193, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/12331>. Acesso em: 24 abr. 2024.

SALVADORI, M. Conceito de violência. 2022. Disponível em: <https://mateusalvadori.com.br/conceito-de-violencia/>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SANTOS, E. e SANTOS, S. X. D. Violências escolares e justiça restaurativa na escola básica estadual de São Paulo na visão dos professores – o papel do diálogo. *Dialogia*, São Paulo, n.32, p.136-164, mai./ago.2019.

SANTOS, Thaianie Goulart dos; SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca. *Bullying* na escola e suas implicações na aprendizagem. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 44, 7 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/44/ibullying-na-escola-e-suas-implicacoes-na-aprendizagem>

SARMENTO, D. F.; MENEGAT, J. **Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. Roteiro**, [S.l.], v. 45, p. 1–20, 2020. DOI: 10.18593/r. v45i0.23370. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23370>. Acesso em: 30 dez. 2022.

SCHILLING, F. A sociedade da insegurança e a violência na escola. São Paulo: Moderna, 2004.

SILVA, Maria de Fátima da Silva Gonçalves; SILVA, Gilmara Belmiro. A afetividade e sua influência no processo de ensino - aprendizagem na perspectiva de Wallon. **Monumenta, Paraíso do Norte**, PR, v. n. 1, p. 13-21, 5, dez. 2022.

SILVA, L. C. da. Emoções e sentimentos na escola: uma certa dimensão do domínio afetivo. Ilhéus, Ba: UFBA/UESC, 2002.

SILVA, L.J. C., SOUTO, D.T., VALE, E.C.D. A importância da afetividade para o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem da criança. VI Encontro de iniciação a docência da UEPB – Formação de Professores da educação básica, Editora Realize, Campina Grande, PB, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2019/TRABALHO_EV134_MD4_SA27_ID5_22_18102019113804.pdf

SILVEIRA, G. U. D. (2022). #Eleitas: violência simbólica e resistência em interações na página *quebrando o tabu* no facebook sobre a participação feminina na política. **Ilha do Desterro**, v. 75, n. 3, p. 76–94, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2022.e85580>. Acesso em: 5 abr. 2024.

SUAÍLI. In: MICHAELIS, Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2024. Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/suaili>> Acesso em: 14 de maio de 2024.

SUSIN, F.P. e FREITAS, H.F.R. O mal-estar na civilização e a gênese da violência, Caxias do Sul, RS, 2016, p.121 *In*. MODENA, M. Conceitos e formas de violência: Caxias do Sul, RS: Educ, 2016

TAMANINI-ADAMES, Fátima A.de J. Análise Polifônica de Estereótipos na Mídia: Uma nova identidade para a mulher na maturidade? Santa Maria, RS, 2010.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SÃO PAULO. III Seminário Internacional de Justiça Restaurativa é realizado na EPM. 2018. Disponível em: <https://tjsp.jus.br/noticias/Noticia?codigoNoticia=50419&pagina=910>. Acesso em: 3 mar. 2024.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/#> Acessado em 10 de novembro de 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. A educação no brasil: uma perspectiva internacional. Tradução do OCDE em inglês sob o título: *Education in Brazil: an international perspective*, OECD 2021. Todos pela Educação, 2022. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf. Acesso em: 5 abri. 2024.

UNESCO. Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial. *In*: Ambiente do Meio. Disponível em: <https://ambientedomeio.com/2019/05/23/violencia-escolar-e-bullying-relatorio-sobre-a-situacao-mundial/>. Acesso em: 5 abr. 2024.

VALLE, Leonardo. Relatório da Unesco aborda situação mundial do bullying e da violência escolar. Educação. Instituto Claro, 2019. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/noticias/relatorio-da-unesco-aborda-situacao-mundial-do-bullying-e-da-violencia-escolar/>. Acesso em: 5 abr. 2024.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. *In*: VELHO, G.; ALVITO, M. (eds.). **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000. p. 11-25.

WASELFISZ, J.J. **Mapa da violência 2012**: crianças e adolescentes do Brasil. CEBELA – Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos. 1. ed. Rio de Janeiro, 2012.

WATSON, C., PRANIS, K. (2015): *Círculos em Movimento: Construindo uma Comunidade Escolar Restaurativa* (Trad. Fátima Debastiane). Boston, Massachusetts: Center for Restorative Justice, Suffolk University.

WIERVIORKA, M. O novo paradigma da violência. Tempo Social. **Revista de Sociologia da USP**, v. 9, n. 1, p. 5-41, 1997.

ZALUAR, A. Violência intra e extramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 16, n. 45, 2001.

ZALUAR A. Juventude violenta: processos, retrocessos e novos percursos. **Dados**, [s.l.], v. 55, n. 2, p. 327-65, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582012000200003>. Acesso em: 5 abr. 2024.

ZEHR, Howard. Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça. São Paulo: Palas Athena, 2008.

ZIZEK, Slavoj. Violência. São Paulo: Boitempo, 2014.

Círculos de Construção de Paz

Uma estratégia para
construir a Paz

*Vale muito conhecer essa metodologia e visão de
mundo para construir relações mais harmônicas e
sustentáveis.*



ODS 16 - Objetivo de Desenvolvimento Sustentável pela Paz

**Construir Vivências
que promovem a
Paz na Escola
através dos CCP**

Josephine Delavan - 2025

É preciso devolver ao ser humano sua história e dar a chance de ser uma pessoa em movimento constante.

É preciso rever os sistemas injustos.

É preciso considerar a corresponsabilidade em todos os aspectos que legitimam e perpetuam as dinâmicas violentas.

Se isto começa a ser revisitado à luz de princípios humanizantes, os impactos naturais e orgânicos vão mexer, gradativamente, nas grades que engessam os padrões violentos nas relações, nas instituições, por consequência, na sociedade. somos convidados a pensar as próprias violências e as presentes nas convivências.

O desafio consiste em incluir a todos na resolução do conflito, acolhendo e oferecendo a escuta, envolvendo-os na busca por mudanças de comportamento no espaço escolar, como território em potencial de convivência que implica na qualidade das relações.

(Mumme, 2016, p. 22)

Educar para a Paz

Mudanças acontecem quando as pessoas se sentem motivadas e trocam as lentes no sentido de mudança de paradigma.

Ao dar novo significado para questões antigas e ter coragem de enfrentar concepções errôneas, mudá-las estabelecendo dimensões saudáveis para a convivência pacífica.

*Os Círculos de Construção de Paz podem
oferecer essas mudanças.*



**CNJ declarou 2023 -
Ano pela Justiça
Restaurativa na Educação**

Educar para a conectividade

- **O QUE NOS ENSINA O CONFLITO** -
- Pensar sobre a nossa condição de ser humano;
- Descobrir o nosso potencial criativo;
- Aprender a reconhecer sentimentos;
- Expressar tais sentimentos nos conectando com nossas necessidades mais verdadeiras e legítimas. (Mumme, 2019)

No livro "Justiça, o que é fazer a coisa certa", Michael J. Sandel apresenta a três ideias em torno da Justiça:

- aumentar o bem-estar;
- respeitar a liberdade;
- e promover a virtude.

Sabemos que a implementação de uma filosofia envolve mais do que ensinar um conjunto de práticas.

Implementar práticas restaurativas demanda uma mudança de paradigma - uma mudança na cabeça e no coração.

(Carolyn Boyes-Watson e Kay Pranis, 2014)

Há muito que a humanidade vive crises e situações de violências.

Há tempos se busca compreender caminhos que possam reverter problemas decorrentes dos impactos destas experiências.

(Mumme,2019)

A escola é um ambiente de socialização e de aprendizagem que, na contemporaneidade, tem se deparado com questões relacionadas à violência, presentes na sociedade como um todo e que tem reflexos na escola. A violência contra a escola, da escola e na escola são exemplos de manifestação deste fenômeno. Com isso, é necessário refletir sobre as responsabilidades no enfrentamento de brigas entre alunos, bullying, automutilação, desentendimentos entre servidores, alunos e pais, indisciplina, entre outras violações de direitos.

(Duvernoy e Souza, 2023, p.240)

Os conflitos atrapalham nossas emoções, elas ficam embaralhadas como fios quando estão em desordem. Organizar as coisas e os sentimentos exige paciência. É preciso paciência para entender os outros e ouvir com atenção e respeito, sem ignorar nossos próprios sentimentos e necessidades. É algo que aprendemos na prática, ao se envolver nas convivências e interações para construir uma cultura de paz.

Organizar coisas e sentimentos exige paciência.

O processo circular é um encontro de pessoas que querem pensar, decidir, se entender e, principalmente, quem usar sua criatividade para inventar novas formas de estabelecer relações parceiras, solidárias, respeitosas e verdadeiras.

(Mumme,2016).

Para trocar essas lentes Educar para a paz



Capitã no Câma

O Círculo de Construção de Paz é um processo simples e estruturado para organizar a comunicação em grupos que desejam prevenir e transcender os conflitos, tomar decisões de forma eficiente, mas, acima de tudo, é um espaço seguro para construir relacionamentos saudáveis, com qualidade.

No círculo é possível atender os sentimentos e as necessidades de todos.

Essa é uma prática restaurativa amplamente utilizada em escolas, comunidades e no judiciário.

<https://emporioedi.eto.com.br/leitura/circulos-de-construcao-de-paz-e-transformacao-de-conflitos>

Consiste na criação de uma atmosfera acolhedora que inspire empatia, harmonia e confiança, numa perspectiva de segurança, de tal forma que as pessoas sejam compreendidas em suas potencialidades e limitações.

(Duvernoy e Souza, 2023)



idbnet, 2019, p. 11

Sou guiado por duas filosofias principais: saber mais sobre o mundo hoje do que sabia ontem e diminuir o sofrimento dos outros. Você ficará surpreso em ver até onde isso pode te levar.

Neil de Grasse Tyson

As perguntas abrem o diálogo. Os diálogos nos levam às conexões. E os Círculos de Construção de Paz nos levam ao bem viver.

Círculos de Construção de Paz tem elementos estruturais:

1. Cerimônia de abertura: consiste no acolhimento inicial e, a partir dele, começamos a nos conectar uns aos outros com a proposta de trabalho ou atividade.
2. Apresentação/check in: é provável que, em um CCP, nem todas as pessoas se conheçam. Assim, este é o momento no qual os participantes têm a oportunidade de se apresentar para o grupo.
3. Construção de valores e diretrizes: Como a construção é coletiva, os participantes são convidados a eleger os valores, diretrizes para o bom andamento do encontro, garantindo segurança, acolhimento e afetos.
4. Perguntas norteadoras: são estratégias para conduzir o diálogo entre os participantes.
5. Check-out: Neste momento, os participantes têm a oportunidade de expressar como estão saindo do encontro e o que estão levando.
6. Cerimônia de encerramento: Consiste no encerramento do encontro e celebração do esforço e empenho de cada participante.



Pausar para escutar, para cuidar, e se cuidar. Para aprender a conviver.

CEIP

Na Escola se constrói ambientes saudáveis e seguros

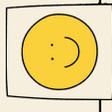
Círculos de Construção de Paz



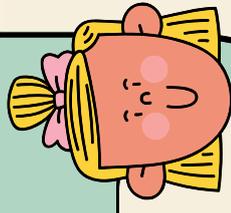
Captada no Canva

Vale muito conhecer essa metodologia e visão de mundo para relações mais harmônicas e sustentáveis.

A escola é um ambiente de socialização e de aprendizagem.



Juntos somos mais fortes!



Quando alguém lhe escuta de verdade, algo se transforma em Você e no outro.

CONSTRUIR A PAZ ATRAVÉS DO DIALOGO!

Organizar coisas e sentimentos exige paciência e diálogo



Os Círculos de Construção de Paz são uma prática colaborativa que busca promover a resolução de conflitos e o fortalecimento de comunidades através do diálogo aberto e respeitoso. Inspirados em tradições indígenas e em práticas restaurativas, esses círculos oferecem um espaço seguro onde todas as vozes podem ser ouvidas

A comunicação não violenta permite trocar as lentes



Participantes sentam-se em círculo e, geralmente, utilizam um objeto da palavra que é passado de mão em mão para indicar quem tem o direito de falar, incentivando a escuta ativa e a empatia. Essa abordagem não apenas ajuda a resolver conflitos, mas também fortalece as relações interpessoais e promove um senso de pertencimento e responsabilidade coletiva.



As perguntas abrem o diálogo. Os diálogos nos levam a conexões. Os Círculos de construção de Paz nos levam a criar essas conexões.

Ao focar na compreensão mútua e no respeito, os Círculos de Construção de Paz se mostram eficazes em diversos contextos, desde escolas até ambientes corporativos, contribuindo para a criação de culturas mais inclusivas e harmoniosas.

*Reconhecer o outro
criar vínculos
reconhecer a diversidade.*

CÍRCULO DE CONSTRUÇÃO DE PAZ

Capitada no Ceniva

“Resolução de conflitos, fortalecimento de vínculos e a construção de um senso de comunidade escolar”.

Mudanças acontecem quando as pessoas se sentem motivadas e trocam as lentes no sentido de mudança de paradigma.

Ao dar novo significado para questões antigas e ter coragem de enfrentar concepções errôneas, mudá-las estabelecendo dimensões saudáveis para a convivência pacífica.

É preciso paciência para entender os outros, ouvir com atenção e respeito, sem ignorar nossos próprios sentimentos e necessidades. É algo que aprendemos na prática, ao se envolver nas convivências e interações para construir uma cultura de paz.

Nos impulsionam a crescer e a amadurecer.

A cada dia, você pode ser uma pessoa que, por lidar com seus conflitos e os dos outros, apresentar ações que constroem paz. Esta postura diante de si e do outro desfaz a lógica da violência e da punição, inaugurando relações mais humanas.

Para isso, é essencial apoiar conhecimentos e práticas que promovam uma postura mais pacífica e transparente nas interações



O **Círculo de Construção de Paz** é uma metodologia simples e bem-estruturada que facilita a comunicação em grupos. Seu objetivo é prevenir e superar conflitos, promover a tomada de decisões de maneira eficiente e, acima de tudo, proporcionar um espaço seguro para cultivar relações saudáveis e de qualidade. Essa prática restaurativa, amplamente adotada em escolas, **permite acolher os sentimentos e necessidades de todos os participantes**. Explorar essa abordagem e essa perspectiva é essencial para fomentar conexões mais harmônicas e sustentáveis.

Consiste no uso de uma técnica, desenvolvida por Kay Pranis que se configura, em síntese, da seguinte forma:

- 1- Um círculo (formado, por no máximo, de 15 a 20 pessoas);
- 2- Um centro com tapete e objetos que são significativos para as pessoas que vão participar do círculo;
- 3 – Um relaxamento inicial;
- 4- Uma apresentação das pessoas do círculo;
- 5- Como estão se sentindo naquele momento;
- 6- De preferência, a coordenação desses processos ocorre com a participação de 2 facilitadores;
- 7- As perguntas são realizadas pelos facilitadores, que irão conduzir os diálogos, para se conseguir atingir o objetivo daquele círculo. Os facilitadores planejam os círculos com antecedência;
- 8- As rodadas todos falam até esgotar as necessidades;
- 9- Um fechamento do círculo.

(Galhardi, 2016, p.11)

Estamos sempre fazendo escolhas

Trocando lentes

Todos podem mudar, melhorar e produzir paz, transformando a realidade de violência em outra: aquela que acredita, acima de tudo, no poder de ser humano.

Compartilhando opiniões dos jovens sobre o momento de estar em Círculo

- “Aqui no círculo posso falar o que eu penso sem ser julgado.”
- “Eu aprendi que pra tudo tem limite, respeito, tem formas diferentes de se expressar além da fala. E que às vezes é necessário ouvir calado, por mais difícil que seja.”
- “Caraca, ouvir é difícil para caramba!”
- “É fácil provocar, fazer conversar é mais difícil.”

Coisas tipo respeito e companheirismo não são apenas palavras bacanas: na vida real são possíveis de aprender e de fazer parte das nossas relações.

(Mummé, 2012, p. 19)

Paz também precisa ser cultivada.

Seja Você um jardineiro.

“O que é que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro? Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Mas, havendo um jardim, sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro. O que faz um povo são os pensamentos daqueles que o compõem.”

Rubem Alves