

CULTURA DE PAZ E PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA

REFLEXÕES E DIAGNÓSTICO

Frank Marcon
Elida Damasceno Braga
João Vítor Pinto Santana
Juliano Machado

Organizadores



Criação Editora

**CULTURA DE
PAZ E PRÁTICAS
RESTAURATIVAS
NA ESCOLA**

**REFLEXÕES E
DIAGNÓSTICO**

**CULTURA DE PAZ E PRÁTICAS
RESTAURATIVAS NA ESCOLA**
Reflexões e Diagnóstico

ORGANIZADORES

Frank Marcon
Elida Damasceno Braga
João Vítor Pinto Santana
Juliano Machado

ISBN

978-85-60102-93-8

**EDITORA CRIAÇÃO
CONSELHO EDITORIAL**

Ana Maria de Menezes
Christina Bielinski Ramalho
Fábio Alves dos Santos
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira
Martin Hadsell do Nascimento
Rita de Cácia Santos Souza

CULTURA DE PAZ E PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA

REFLEXÕES E DIAGNÓSTICO

Frank Marcon
Elída Damasceno Braga
João Vítor Pinto Santana
Juliano Machado

Organizadores



Criação Editora
Aracaju | 2022

Copyright 2022 by organizadores

Grafia atualizada segundo acordo ortográfico da Língua Portuguesa, em vigor no Brasil desde 2009.

Projeto gráfico

Adilma Menezes

Revisora

Taís C. S. de Figueiredo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

M321c Marcon, Frank (org.) et alli.
Cultura de Paz e Práticas Restaurativas na Escola:
Reflexões e Diagnóstico / Organizadores: Frank Marcon,
Elida Damasceno Braga, João Vítor Pinto Santana e Juliano
Machado. – 1. ed. – Aracaju, SE : Criação Editora, 2022.
212 p.; il.
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-60102-93-8

1. Educação 2. Políticas Públicas. 3. Violência nas escolas
1. Educação. 2. Políticas Públicas. 3. Violência nas Escolas. I.
Título. II. Assunto. III. Organizadores.

CDD 371.5
CDU 37.048.4

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Educação - Aconselhamento e orientação educacional: Delinquência / Vandalismo / Violência.
2. Gestão de conflitos e aconselhamento na escola.

REFERÊNCIAS

MARCON, Frank (org.) et alli. **Cultura de Paz e Práticas Restaurativas na Escola: Reflexões e Diagnóstico**. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2022. E-Book. ISBN 978-85-60102-93-8.

Esta obra não teria sido possível sem o esforço e a colaboração de muitas pessoas e instituições. Agradecemos ao financiamento e apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC) em parceria com Secretaria de Estado, da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe (SEDUC), em nome do seu corpo administrativo e técnico. À Universidade Federal de Sergipe, particularmente aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS), do Departamento de Ciências Sociais (DCS) e aos membros do Grupo de Estudos Culturais, Identidades e Relações Interétnicas (GERTs), pela parceria, pela infraestrutura e pelo estímulo à pesquisa, destacando o apoio das alunas Letícia Oliveira Feijão Galvão e Adrielle da Silva Oliveira. Também somos imensamente gratos aos autores e autoras que colaboraram como nossos e nossas parceiros e parceiras nas reflexões que aqui fizemos e deram um denso e crítico corpo a este livro, que esperamos humildemente venha trazer alguma contribuição para construção de uma sociedade sem violência e uma escola mais criativa e libertadora. Agradecemos muito especialmente aos nossos interlocutores e interlocutoras durante a pesquisa, técnicos e gestores da educação pública do estado de Sergipe, que sem hesitar dispensaram seu tempo e

compartilharam conosco suas memórias, experiências de vida e percepções sobre a educação (Adriane Alvaro Damascena, Nadja Tavares Bispo Reis, Ana Mércia Dantas da Silva Santana, Allan Viana Santos, Elaine Batista dos Santos, Daniela Silva Santana, Maria Luiza Rodrigues de Albuquerque Omena, Ana Clécia Alves dos Santos. João Luiz Andrade Dória, Edina Pinheiros Lima, Elaine Karine Lima dos Santos, Elaine Silva Melo Tomé, Marleide Cruz do Nascimento, Meire Ferreira da Silva, Gilvânia Guimarães, Rayane Luzia Soares Batista de Melo, Edinha Maria de Jesus, Roniela de Carvalho Góis, Fernando César de Oliveira Torres, Maria das Graças Albuquerque Melo, Valéria Santos Pinto, Glauber Evangelista Cruz, Rosenilde Santos, Glézia Kelly Costa Santos, Daniel Mauro Souza Lemos, Tarcísio da Silva Tavares). Agradecemos particularmente aos professores e professoras, servidores e servidoras, alunos e alunas das escolas que visitamos por terem nos recebido de forma extremamente afetuosa e por partilharem conosco sua visão de mundo, suas vivências e angústias em um momento tão sensível como o do retorno às aulas em meio à crise sanitária que vivemos nos últimos dois anos; este livro é especialmente dedicado a vocês. Viva a ciência, o apoio e o financiamento público à pesquisa e à inovação! Viva à educação pública!

INTRODUÇÃO	
A PESQUISA SOBRE CULTURA DE PAZ COMO POLÍTICA PÚBLICA NAS ESCOLAS	13
Frank Marcon	
Elida Damasceno Braga	
João Vítor Pinto Santana	
Juliano Machado	
I PARTE POLÍTICAS PÚBLICAS ESCOLARES CONTRA VIOLÊNCIA EM SERGIPE	
CULTURA DE PAZ (TEORIA E APLICAÇÃO) / POLÍTICA PÚBLICA CONTRA AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS	27
Elida Damasceno Braga	
PRÁTICAS RESTAURATIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR EM SERGIPE	47
João Vítor Pinto Santana	
DIAGNÓSTICO SOBRE VIOLÊNCIA E POLÍTICAS DE CULTURA DE PAZ NO UNIVERSO ESCOLAR EM SERGIPE	65
Frank Marcon	
Juliano Machado	

II PARTE | REFLEXÕES, DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS

JUSTIÇA RESTAURATIVA E O DIREITO FUNDAMENTAL À ASSISTÊNCIA JURÍDICA INTEGRAL: UMA ANÁLISE DO PROJETO ADVOGADO DATIVO FACILITADOR DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SERGIPE 111
Haroldo Luiz Rigo da Silva
Hercília Maria Fonseca Lima Brito

AS POLÍTICAS DE NÃO VIOLENCIA E A IMPLEMENTAÇÃO DA CULTURA DE PAZ NA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DA CULTURA – SEDUC 131
Adriane Alvaro Damascena
Nadja Tavares Bispo Reis
Ana Mércia Dantas da Silva Santana

VIOLÊNCIA DESDE A PERSPECTIVA DE GÊNERO: PERCEPÇÕES DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE ARACAJU (SE) 151
Danielle Parfentieff de Noronha
Renata Barreto Malta
Raquel Marques Carriço Ferreira

PRÁTICAS RESTAURATIVAS EM AMBIENTE ESCOLAR DESDE SANTA CATARINA 171
Alexandre Karazawa Takaschima
Marisa Ester Perin Tonon

UM OLHAR A PARTIR DOS JOVENS DO HIP-HOP E PROJETOS QUE ATUAM CONTRA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: DEPOIMENTO 193
Mano Sinho

CONSIDERAÇÕES FINAIS
PROPOSIÇÕES PARA O APRIMORAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS COMO CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS 197
Frank Marcon

ANEXOS 205



INTRODUÇÃO

Frank Marcon

Doutor em Antropologia. Professor do Departamento de Ciências Sociais, na UFS. Coordenador do Grupo de Estudos Culturais, Identidades e Relações Interétnicas (GERTs). Coordenador do Projeto “Cultura da Paz e Justiça Restaurativa contra a Violência Escolar: estudo e diagnóstico para elaboração de políticas públicas de aperfeiçoamento da prática educacional de adolescentes e jovens em Sergipe” Edital 02/2020 – FAPITEC/SEDUC.

Elida Damasceno Braga

Doutora e Mestra em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe PPGS/UFS. Graduada em Pedagogia também pela Universidade Federal de Sergipe. Colaboradora do Grupo de Estudos Culturais, Identidades e Relações Interétnicas (GERTs). Atua nas seguintes temáticas: Mulheres; Gênero; Adolescentes em conflito com a lei; Juventudes; Direitos Humanos; Abordagem Sociopsicológica da Violência e do Crime; Prevenção Mediação e Resolução Pacífica de Conflitos; Ética e Cidadania; Poder e Teoria Organizacional; Estrutura e Funcionamento da Educação Básica; Didática; Ética e Transparência Pública; Cultura da Paz. E-mail: elidabraga74@gmail.com

João Vítor Pinto Santana

Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe (PPGS/UFS). Mestre em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (PRODIR/UFS). Especialista em Direito Penal Econômico pela Universidade de Coimbra (Portugal). Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos Culturais, Identidades e Relações Interétnicas (GERTS/UFS).

Juliano Machado

Aluno do curso de Ciências Sociais, na UFS. Bolsista do Projeto “Cultura da Paz e Justiça Restaurativa contra a Violência Escolar: estudo e diagnóstico para elaboração de políticas públicas de aperfeiçoamento da prática educacional de adolescentes e jovens em Sergipe” Edital 02/2020 – FAPITEC/SEDUC.

A PESQUISA SOBRE CULTURA DE PAZ COMO POLÍTICA PÚBLICA NAS ESCOLAS

Frank Marcon

Elida Damasceno Braga

João Vítor Pinto Santana

Juliano Machado

Este livro é resultado do projeto de pesquisa “Cultura da Paz e Justiça Restaurativa contra a Violência Escolar: estudo e diagnóstico para elaboração de políticas públicas de aperfeiçoamento da prática educacional de adolescentes e jovens em Sergipe”, financiado com recursos da FAPITEC/SEDUC, Edital 02/2020, que buscou verificar se existe e como vem ocorrendo iniciativas e políticas públicas para a promoção da cultura de paz e práticas restaurativas no âmbito escolar de Sergipe, visando perceber se há ações e políticas escolares neste sentido, com o objetivo de compreendermos sobre seu teor e sua eficácia; bem como para elaboração de um diagnóstico sobre realidades das violências escolares destinado a subsidiar futuros projetos de políticas públicas que promovam a cultura da paz nas escolas.

Fundamentalmente, entendemos que quaisquer políticas públicas devem ser construídas com a articulação dos múltiplos atores implicados por elas, incluindo aqueles que são considerados os destinatários das ações. No caso das escolas, consideramos que coordenadores administrativos e técnicos das secretarias de educação, gestores, docentes, discentes e servidores em geral são os atores implicados. A portaria N° 3625/2020/GS/SEDUC de 23 de setembro de 2020 “Institui a política de promoção da paz a ser implementada nas Instituições Educacionais vinculadas à Rede Pública Estadual de Ensino de Sergi-

pe” (Anexo 1) e a Lei estadual nº 8.796, de 17 de dezembro de 2020 “Institui o Programa de Mediação Escolar nas escolas da rede pública do Estado de Sergipe, e dá providências correlatas” (Anexo 2). Ambos os documentos demonstram que do ponto de vista formal a percepção e concepção de uma política pública orientada e dirigida para a não violência, para resolução de conflitos através da mediação escolar, de práticas restaurativas e promoção da cultura de paz é bastante recente. A primeira questão que buscamos responder é quais são as concepções e quem são os formuladores de tais políticas, programas e ações e em que medida os diferentes atores estão aí implicados. Principalmente quando pensamos nos alunos como principal público destinatário dessas políticas.

Na primeira parte da pesquisa realizamos um levantamento bibliográfico e oficinas de formação sobre cultura de paz e práticas restaurativas junto a equipe de pesquisa e demais interessados no tema, entre discentes e docentes da UFS. Na segunda parte realizamos uma pesquisa documental sobre a legislação escolar, seguido da realização de entrevistas remotas com as responsáveis pelo Serviço de Projetos Escolares para os Direitos Humanos da SEDUC, com representantes das diretorias regionais da educação DRE e DEA e com um(a) gestor(a) escolar de cada uma das diretorias regionais. A seguir, já no segundo semestre de 2021, período em que foi autorizado o retorno ao ensino presencial às aulas, interrompido em função da questão sanitária provocada pelo Covid-19, passamos para as atividades de campo e realizamos observação direta junto a pelo menos uma das escolas de cada regional, nas quais estivemos em diálogo com professores(as) e alunos(as).

No contexto educacional brasileiro há uma grande demanda pública por paz e em Sergipe não é diferente, inclusive pelos altos índices de criminalidade envolvendo jovens¹. A Declaração Universal dos

1 Segundo considerações do Atlas da Violência (2021) “Com efeito, no Brasil a violência é a principal causa de morte dos jovens. Em 2019, de cada 100 jovens entre 15 e 19 anos que morreram no país por qualquer causa, 39 foram vítimas da violência letal. Entre aqueles que possuíam de 20 a 24, foram 38 vítimas de homicídios a cada 100 óbitos e, entre aqueles de 25 a 29 anos, foram 31. Dos 45.503

Direitos do Homem, de 1948, por exemplo, foi criada como uma forma de garantir paz no mundo, partindo do princípio de que “desprezo e o desrespeito pelos direitos do homem resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade” (Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos do Homem). Nesse ínterim, cabe ao Estado reconhecê-los, consolidá-los e institucionalizá-los para que os direitos humanos sejam componentes do direito vigente.

Diante disso, principalmente os jovens adolescentes estão entre um dos públicos escolares mais afetados pela violência, que inclui formas físicas e abstratas, dentro e fora das escolas, incluindo o espaço doméstico. Programas pedagógicos que incluam formas de mediação de conflitos e principalmente pedagogias que promovam a cultura de paz passaram a estar no horizonte das possibilidades da redução das formas endêmicas de violência. Neste sentido, podemos pensar na construção de uma cultura que fomente a paz de diversos modos, a fim de proporcionar conhecimentos, desenvolvendo o espírito crítico e capacidade de argumentação sobre os principais valores que circundam a temática, tais como compreensão, tolerância e solidariedade com participação democrática em meio a um desenvolvimento sustentável.

Sobre a história do conceito e da projeção da concepção de cultura de paz, segundo Noletto (2010),

Em 20 de novembro de 1997, as Nações Unidas proclamaram o ano 2000 como o Ano Internacional da Cultura de Paz, marcando o início de uma mobilização mundial e de uma aliança

homicídios ocorridos no Brasil em 2019, 51,3% vitimaram jovens entre 15 e 29 anos. São 23.327 jovens que tiveram suas vidas ceifadas prematuramente, em uma média de 64 jovens assassinados por dia no país. Considerando a série histórica dos últimos onze anos (2009–2019), foram 333.330 jovens (15 a 29 anos) vítimas da violência letal no Brasil. São centenas de milhares de indivíduos que não tiveram a chance de concluir sua vida escolar, de construir um caminho profissional, de formar sua própria família ou de serem reconhecidos pelas suas conquistas no contexto social em que vivem” (p. 21). Na mesma edição do Atlas da Violência, a taxa de homicídio de jovens homens em Sergipe em 2019 chegou a 176,8 por 100 mil, sendo proporcionalmente o terceiro maior índice do país, que na média corresponde a 84,9 a cada 100 mil (p. 30). Vide: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf> Último acesso em 01/02/2022.

global de movimentos existentes, para juntos transformar os princípios norteadores da cultura de paz em ações concretas. Em 10 de novembro de 1998, por meio de nova resolução, as Nações Unidas proclamam a década 2001-2010, como a Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo a fim de reforçar o movimento global formado e apontando a UNESCO como agência líder para a Década, responsável por coordenar as atividades do sistema ONU e de outras organizações (NOLETO, 2010, p. 11).

E o que vem a ser Cultura de Paz? Trata-se de um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação. Vale salientar o compromisso com a solução pacífica dos conflitos, assim como os esforços em satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente para as gerações presente e futuras; no respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens e, por fim, na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e isso tudo, animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz.

A orientação da Unesco é a de que cultura de paz precisa ser fortalecida entre os povos, entre os grupos sociais e intragrupos para promover o respeito à dignidade da pessoa humana e a prática de relações não violentas. Para tanto, o melhor modo de difundir a construção da cultura de paz é na escola, através das crianças e adolescentes. Construir uma cultura de paz implica em disseminar conhecimentos a fim de provocar uma compreensão dos princípios e respeito pela liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade. Implica também em uma rejeição, individual e coletiva, da violência que tem sido parte integrante de qualquer sociedade, em seus mais variados contextos. Portanto, é necessário conhecermos quais as formas de violência presentes no cotidiano escolar e nas sociedades de seu entorno.

Como princípio de convivência, segundo Noletto,

a cultura de paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância e solidariedade, uma cultura que respeita todos os direitos individuais, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não militares para a paz e para a segurança, como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental. A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis. (NOLETO, 2010, p. 11)

Todavia, o objetivo principal da construção da cultura de paz não é fingir que violência não existe, já que os estudiosos do tema reconhecem que ela faz parte do cotidiano dos seres humanos, mas tornar a valorização da paz o princípio social mais importante entre a família, entre os povos, entre as nações. A prevenção e mediação de conflitos deve ser uma postura adotada no lar, nas escolas, nos locais de trabalho. Logo, se imagina que com a valorização da paz, a consequência será a redução das desigualdades, a partir da qual os povos serão respeitados e a diversidade cultural e ambiental preservada. Neste sentido, entende-se que a educação para a construção da cultura de Paz deve estar presente em todas as palavras, todas as atitudes, todos os momentos de todos os dias. Assim, a criança e o adolescente devem conhecer sobre a cultura de paz, de modo que o respeito a diferença e a diversidade, o convívio, a empatia, a solidariedade, a não violência e a mediação para resolução de conflitos sejam a melhor opção de escolha e a escola se torne o ambiente pedagógico por excelência deste processo de Educação para a Paz.

Sobre os pilares para a Educação para a Paz, podemos pensar no conteúdo dos programas educacionais e na formação dos professores. Jares (2007, p. 87) acredita que “um projeto curricular de Educação para a Paz tem de abordar Direitos Humanos e a relação da estrutura institucional (as normas; o estilo de direção; comunicação;

tratamento de conflitos; e avaliação institucional) com os valores e objetivos almejados pela EP”. Estas questões já estavam tangencialmente presentes nos anos noventa, nas discussões e na concepção da LDB (1996) e nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (a partir de 1997) e passaram a estar mais fortemente presentes como diretriz e referência a partir da publicação da resolução do Conselho Nacional de Educação, sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2013), que define e orienta a inclusão do tema dos direitos humanos no ambiente escolar de forma disciplinar ou transdisciplinar.

Construção da cidadania, direitos humanos e cultura de paz compõe uma tríade de concepções e valores contemporâneos que foram se consolidando como fundamentos de valores pedagógicos para o convívio coletivo.

No Brasil, os textos legais e documentos da política na área dos direitos humanos e da educação estão amparados na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), nos Parâmetros Curriculares da Educação (a partir de 1997), nas versões do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH (1996, 2002 e 2010), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, de 2003 e 2006, e nas Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação em Direitos Humanos – DNEDH (2012). Estes documentos estabelecem as diretrizes e ações direcionadas à formação para a cidadania democrática (LIRA, 2018, p. 69).

Sobre as concepções e as correlações entre cultura de paz e práticas restaurativas como resolução de conflitos no ambiente escolar, podemos afirmar que a concepção de justiça restaurativa trouxe novo ânimo para se pensar e agir de forma propositiva através de meios para construção da cultura de paz nas escolas, no sentido de que um dos seus objetivos é compreender as perspectivas conflitantes, dirimi-los e restaurar as relações em uma perspectiva coletiva, solidária e participativa. A ideia é construir uma cultura não violenta, conside-

rando as diferenças, o conflito de interesses e a tensão social como fenômeno presente em qualquer sociedade, mas que estas questões quando compreendidas a partir da empatia e da escuta do outro podem contribuir para construir soluções mediadas, reduzindo a violência e promovendo uma cultura da responsabilidade coletiva pela paz.

No Brasil, as concepções e iniciativas de práticas restaurativas chegam através do sistema de justiça na primeira década do século XXI, a partir de resoluções e orientações da ONU, passando a ser materializadas e reconhecidas institucionalmente no ano de 2016, com o advento da Resolução nº 225/2016 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que diz em seu Art. 2º, que “São princípios que orientam a Justiça Restaurativa: a corresponsabilidade, a reparação dos danos, o atendimento às necessidades de todos os envolvidos, a informalidade, a voluntariedade, a imparcialidade, a participação, o empoderamento, a consensualidade, a confidencialidade, a celeridade e a urbanidade”². Após esta data, a aplicação de práticas restaurativa passou a ser operacionalizada com maior intensidade através de projetos-piloto do sistema de justiça em alguns estados brasileiros difundindo-se rapidamente. Atualmente, está em tramitação o projeto de Lei n.º 7.006/06 (BRASIL, 2006) que visa instituir legalmente a justiça restaurativa no Brasil, por meio de alteração do Código Penal, configurando-se como um importante avanço para a sociedade brasileira, entretanto é necessário que haja maior reflexão jurídica e social acerca de possíveis impasses à efetivação da justiça restaurativa no Brasil (MELO, 2012, p. 15-32).

No debate sobre justiça, Anthony Giddens e Philip Sutton (2017) reconhecem sociologicamente o tema e alertam:

como uma novidade relativamente recente, a abordagem da justiça restaurativa ainda está sendo experimentada em diversos paí-

2 Ver site Conselho Nacional de Justiça: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2289#:~:text=e%20a%20comunidade.-,Art.,a%20celeridade%20e%20a%20urbanidade.Último%20acesso%20em%2001/02/2022.>

ses e para diferentes atos de crime e desvio. [...] Uma das áreas de pesquisa que vêm ganhando espaço nesse campo são as avaliações sistemáticas das abordagens restaurativas e é de se esperar que elas continuem (GIDDENS e SUTTON, 2017, p. 294).

Nesse sentido, acrescentamos que para além da concepção e das abordagens de justiça restaurativa, as chamadas práticas restaurativas, fora do sistema de justiça, mas percebidas com base na ideia de justiça, necessitam de ainda mais atenção, para que entendamos como concepções morais de justiça passam a constituir também práticas pedagógicas e, no caso de nossos interesses de estudos, articuladas à educação para os direitos humanos e para a promoção de uma escola e uma sociedade não violentas. Como não confundir as atribuições do sistema de justiça e as atribuições das escolas e como as concepções de justiça restaurativa podem, em alguma medida, se tornarem instrumentos pedagógicos de construção da autonomia dos sujeitos, das responsabilidades, da solidariedade, da organização coletiva, da empatia, da não violência, do senso crítico e da cultura de paz?

Entendemos que a escola, enquanto instituição social, contribui para a formação da condição juvenil (por possibilitar socialização e a construção identitária dos jovens) (DAYRELL, 2010), mas também e fundamentalmente para formação de sujeitos no processo de transição para a vida adulta. Neste sentido também entendemos que a escola é o espaço por excelência do desenvolvimento de políticas públicas para os jovens, é o ambiente com o qual eles mais interagem por mais tempo em um momento crucial da vida e passam a construir relações e afetos extrafamiliares, o convívio com a diferença e a desigualdade e desenvolvem interesses políticos, constroem percepções de como ganhar a vida e formas de compreensão social e política sobre o mundo que os rodeia. A escola é o espaço do encontro com o conhecimento formal, com a ciência, com as artes, com os esportes e com o lazer em uma perspectiva etária comum, embora também interetária com docentes e discentes de outras idades. Neste sentido, é também o espaço fundamental para a inclusão da educação para os direitos humanos, para promoção da cul-

tura de paz e, especialmente, para a aplicação de práticas restaurativas (ZEHR, 2008), principalmente se o objetivo for a redução da violência, a solução dos conflitos, a solidariedade, a responsabilização coletiva e a construção de pedagogias que promovam a autonomia dos sujeitos com respeito às suas diferenças de forma inclusiva.

Durante esta pesquisa, buscamos entender como é concebida - se é concebida - e como ocorre - se ocorre - a educação para os direitos humanos através da efetivação da cultura de paz no âmbito escolar em Sergipe. Buscamos também entender quais as principais formas de conflito nas escolas e como se promove a resolução dos mesmos como processo pedagógico, tanto no âmbito escolar quanto por parte das diretorias e coordenadorias da Secretaria da Educação. Buscamos ainda dimensionar em que medida são realizados acompanhamentos dos jovens que participam/participaram de ações e programas que objetivam a redução da violência, bem como se há o conhecimento e a participação de professores e alunos em diferentes projetos, incluindo aqueles concebidos como práticas restaurativas.

Durante os levantamentos empíricos, percebemos que os entendimentos sobre cultura de paz e práticas restaurativas no âmbito da rede escolar estadual ainda é incipiente e que só recentemente tais conceitos passaram a ser difundidos, sendo muito desiguais entre as coordenadorias regionais, as gestões escolares e o corpo docente, com maior ou menor conhecimento e experiência com o tema. Sobre as formas de violência no âmbito escolar, não há levantamento ou registros sistemáticos e precisos, embora os e as entrevistadas mencionem o sistema SALVE, do qual falaremos adiante, e a partir de suas memórias apontem algumas situações de violência, indicando como percebem as formas mais recorrentes, ainda que dispersas pelas escolas e geralmente relacionadas aos pequenos conflitos, ao *bullying* e à automutilação. Como veremos mais adiante, há o investimento estatal em cursos e projetos, embora amparados em uma legislação recente, do ano de 2020, de alcance ainda limitado e com iniciativas pouco orgânicas, no sentido de envolvimento pleno da comunidade escolar.

Na Primeira Parte deste livro, trazemos três capítulos elaborados a partir dos estudos realizados especificamente em função do projeto de pesquisa mencionado. Os dois primeiros capítulos trazem abordagens mais conceituais sobre cultura de paz e práticas restaurativas, e no terceiro capítulo do bloco apresentamos nosso estudo diagnóstico sobre o tema em Sergipe. Na Segunda Parte, contamos com as reflexões de colaboradores sobre o tema, dentre os quais coordenadores pedagógicos, professores do ensino básico, juízes, professores pesquisadores e a experiência de jovens e suas iniciativas junto à escola para redução da violência. Por último, nas considerações finais, trazemos uma concepção propositiva apontando para o planejamento de diretrizes que sirvam para a elaboração de políticas públicas coesas e sistêmicas para implantação e execução de um programa de Cultura de Paz no âmbito escolar de Sergipe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7.006/2006**. Disponível em < <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=323785>>: Acesso em jul. 2017.

CAVALCANTE, K. G. L. et al. Justiça restaurativa nas escolas: relato de experiência a partir da extensão. **Revista Diálogos da Extensão do Instituto Federal do Rio Grande do Norte**, Natal, v. 1. n. 4, 2018. 38-43. Disponível em: < <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/DIALOGOS/about/journalSponsorship>>. Acesso 08 de Jul. 2020.

CONSELHO ECONÔMICO E SOCIAL DA ONU (ECOSOC). Resolução 2002/12, de 24 de julho de 2002. Regulamenta os princípios básicos para a utilização de Programas de Justiça Restaurativa em Matéria Criminal. Organização das Nações Unidas: Agência da ONU para refugiados (UNCHR), E/RES/2002/12. Disponível em: <<http://www.unhcr.org/refworld/docid/46c455820.html>.> Acesso em 10 jun. 2017.

CENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E INFORMAÇÃO PARA A PAZ/UNIVERSIDADE PARA A PAZ DAS NAÇÕES UNIDAS. O estado da paz e a evolução da violência na América Latina. Tradução de Maria Dolores Prades. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

DAYRELL, J. T. A juventude no contexto do ensino da sociologia: questões e desafios. In: (COORD), A. C. M. **Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, v. Coleção explorando o ensino, v.15, 2010. p. 65-85.

GIDDENS, A.; SUTTON, P. W. **Conceitos essenciais da Sociologia**. Tradução de Cláudia Freire. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.

JALALI, Vahideh R. (Org.). **Estudos para a Paz**, Aracaju: Criação, 2010.

JARES, XESÚS R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. Trad. de Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007. 193 p.

LIRA, Kalline F. S. de. Educação em direitos humanos na educação básica: perspectivas e desafios no sertão pernambucano. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. Recife. UFPE, v. 4, n. 1, p. 64-79, 2018.

MELO, Alexandre Campos. A viabilidade constitucional da implantação da justiça restaurativa no Brasil. In: COELHO NETO, Ubirajara (org). **Temas de direito constitucional: estudos em homenagem ao Prof.º Osório de Araújo Ramos Filho**. Ubirajara Coelho Neto Editor, 2012, p. 15-32.

MILANI. Feizi M., JESUS, Rita de Cássia Dias P. (Org.). **Cultura de Paz – Estratégias, Mapas e Bússolas**. Salvador: Edições INPAZ, 2003.

NOLETO, Marlova J. A Construção da Cultura de Paz: dez anos de história. In: **Cultura de paz: da reflexão à ação**. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. 256 p.

ONU. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. <www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm> 01/05/2004, 21:12hs.

SPOSATO, K.; CARDOSO NETO, V. Justiça Restaurativa como instrumento para o acesso à Justiça. In: Leslie S. Ferraz. (Org.). **Repensando o acesso à Justiça: estudos internacionais. Institutos inovadores**. 1ª Ed. Aracaju: Evocati, 2016, v. 2, p. 261-280.

SCURO, Pedro. O enigma da esfinge: uma década de justiça restaurativa no Brasil. **Revista jurídica**. Universidade Regional de Blumenau (FURB), v. 12, nº 23, p. 3-24, 2008. Disponível em: < <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/view/833/655>> Acesso em Set. 2019.

ZEHR, H. **Trocando as lentes: Um novo foco sobre o crime e a justiça**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Athena, 2008.



I PARTE

**POLÍTICAS PÚBLICAS
ESCOLARES CONTRA
VIOLÊNCIA EM SERGIPE**

CULTURA DE PAZ (TEORIA E APLICAÇÃO) / POLÍTICA PÚBLICA CONTRA AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

Elida Damasceno Braga

O presente capítulo propõe uma reflexão teórica sobre a temática cultura de paz, enfatizando sua aplicabilidade no contexto escolar. Tais pressupostos conceituais que estruturam a temática em prol da construção de paz visam o desenvolvimento de políticas públicas que minimizem as muitas violências presentes no espaço escolar. Logo, tem-se como referenciais os princípios baseados no respeito, tolerância, comunicação não violenta, desenvolvidos através da construção de um ambiente escolar favorável à cultura de paz, os quais são entendidos como elementos imprescindíveis para ações coletivas desenvolvidas para as escolas.

A aplicabilidade de políticas públicas no âmbito educacional, envolvendo o tema da cultura de paz, constitui-se em desafios constantes para a melhoria da qualidade da vida escolar. Iniciativas e ações transformadas em políticas escolares eficazes visando a diminuição de práticas violentas, as quais ainda percorrem o cenário cotidiano das escolas públicas sergipanas, justificam a necessidade de ampliação da discussão no campo das ciências sociais.

Doutora e Mestra em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe PPGS/UFS. Graduada em Pedagogia também pela Universidade Federal de Sergipe. Colaboradora do Grupo de Estudos Culturais, Identidades e Relações Interétnicas (GERTs). Atua nas seguintes temáticas: Mulheres; Gênero; Adolescentes em conflito com a lei; Juventudes; Direitos Humanos; Abordagem Sociopsicológica da Violência e do Crime; Prevenção, Mediação e Resolução Pacífica de Conflitos; Ética e Cidadania; Poder e Teoria Organizacional; Estrutura e Funcionamento da Educação Básica; Didática; Ética e Transparência Pública; Cultura da Paz. E-mail: elidabraga74@gmail.com

Ao pensar em políticas para as escolas públicas, o projeto que embasa esta proposta de trabalho, a saber “Cultura de Paz e Justiça Restaurativa contra a Violência Escolar: Estudo e Diagnóstico para Elaboração de Políticas Públicas de Aperfeiçoamento da Prática Educacional de Adolescentes e Jovens em Sergipe”, indica a cultura de paz como um dos eixos a ser desenvolvido. Para tanto, este trabalho traz elementos teóricos que se conectem à cultura de paz, sustentando a hipótese de que, quanto mais a comunidade escolar esteja exposta às práticas que envolve a paz, o respeito e a comunicação não violenta, menos manifestações de violências, especialmente, em relação aos casos de conflito entre grupo de jovens no espaço escolar teremos.

Nesse ínterim, recomendamos uma reflexão crítica acerca da gestão de conflitos e mediação através da compreensão de conceitos, elementos e ferramentas disponíveis para elaboração e construção da cultura de paz. Com isso, identificar, observar e analisar os conflitos a partir do conhecimento adquirido nos fundamentos dos estudos para a paz, apresentando alternativas e mecanismos de superação dos conflitos a partir da perspectiva da educação em valores que promovem cultura de paz, estabelece um modo mais efetivo de valorizar tanto o individual como o coletivo escolar.

Vale salientar também o papel e o poder da comunicação, a sua relação com os conflitos no processo de construção de uma cultura para a paz. Entende-se que conflitos são necessários, constituindo-se em elemento importante no processo de comunicação para tomada de decisões com vista à construção da paz e resolução pacífica deles. Logo, a paz almejada está interligada a uma série de questões que envolve educação, valores, novos padrões de conduta e, conseqüentemente, mudanças sociais.

Por último, abordamos as experiências do cotidiano escolar que nos levam a refletir sobre a aplicabilidade dos fundamentos teóricos da cultura de paz vividas na EMEF Jaime Araújo, escola localizada no bairro Soledade em Aracaju/SE, durante a década de 2010. A possibilidade de criar conexões nas quais o respeito à dignidade humana,

a comunicação e a continuidade das ações escolares se desenvolvam em um ambiente menos hostil. Logo, mostrar-lhes a importância de se aprender a conviver em paz a partir de boas escolhas diárias e, consequentes, boas ações, construindo estratégias que favoreçam à construção da paz no ambiente escolar.

FUNDAMENTOS DA CULTURA DE PAZ

Há mais de 70 anos a Organização das Nações Unidas (ONU) inspira uma agenda para a paz. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, surgida após a 2ª Guerra Mundial, propõe a busca pela paz entre as nações e a garantias de direitos fundamentais aos seres humanos. Viver e conviver em paz constitui-se em um exercício difícil e constante.

Rejeitar a violência é a base da cultura de paz. Em 1995, a cultura de paz é adotada como Programa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Em setembro de 1999, a ONU divulgou a Declaração e o Programa que definem ações sobre a cultura de paz. Por definição, cultura de paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida (ONU, 2004). Estes foram baseados no respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação, entre outros. Várias instituições de diversos países aderiram ao programa e têm somado esforços para aplicar e concretizar os ideais que foram escritos nesses documentos. Ressalta-se, ainda, que a ONU declarou para o período de 2001 a 2010, a Década Internacional da Cultura de Paz e Não Violência para as Crianças do Mundo, com o intuito de difundir as diretrizes da cultura de paz em ações práticas.

Outros documentos¹ também embasaram a construção da cultura de paz, além da Declaração dos direitos da criança, de 20 de novem-

1 1899 e 1907 – Convenções de Haia-Holanda (primeiros tratados internacionais sobre leis e crimes de guerra); 1919 – Liga das Nações, através do Tratado de Versalhes, França (vencedores da Primeira Guerra Mundial se reuniram para negociar acordos de paz); 1945 – Criação das Nações Unidas – ONU, em São Francisco, (EUA); 1948 – Declaração Universal dos Direitos Humanos – pós Segunda Grande Guerra.

bro de 1959, da Declaração sobre o direito dos povos à paz, de 12 de novembro de 1984 e da Declaração sobre a preparação das sociedades para viver em paz, de 1978. Já em março de 1999, em alusão ao 50º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi lançado em Paris o Manifesto 2000 com o objetivo de criar um senso de responsabilidade pessoal em relação à humanidade.

Ademais, a paz passa a ser construída nas ações e interações cotidianas, das mais simples às mais elaboradas, envolvendo as relações consigo, com o outro e com o meio ambiente, caracterizando um movimento não somente de combate à violência, mas também propício à promoção da cultura de paz (JARES, 2002).

Sob a perspectiva positiva, a paz representa “um fenômeno amplo e complexo que exige uma compreensão multidimensional” (JARES, 2002, p.131), visto abranger estruturas e relações caracterizadas pela ausência de todo tipo de violência e pela presença articulada aos conceitos de desenvolvimento, direitos humanos e democracia. Anteriormente, no entanto, fora caracterizada por uma visão de paz negativa, refletindo a preocupação da época marcada por guerras mundiais, razão pela qual é identificada a paz como ausência de guerra.

Antes de mais nada, a paz pode ser conceituada como um fenômeno que implica relações sociais caracterizadas pela não violência, pelo respeito, tolerância, entre outros elementos, se liga à dignidade humana e corrobora para uma difusão de modo mais abrangente. O objetivo maior, na verdade, é promover e fortalecer a cultura de paz através de ações que envolvam os governos e instâncias diversas da sociedade, dentre elas as escolas.

O intuito é propiciar uma atmosfera de paz entre os povos, tais como os princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados, a busca de solução pacífica de conflitos, bem como os esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio ambiente. O fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens e, por fim, a adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, coo-

peração, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e das nações.

Diante disso, a ideia da construção da cultura de paz pelo viés da paz positiva, ou seja, além da ausência de guerra, envolve-se em transformações capazes de minimizar as desigualdades sociais. A paz positiva é vista como um processo dinâmico, educativo, também necessita que seja realizada de modo continuado, observando a diversidade de violências que muitas vezes são praticadas de modos invisíveis (JARES, 2002).

A construção da cultura de paz começa a partir de uma atitude pessoal que pode refletir em diversas etapas da vida. O meio ambiente, a sociedade, a saúde coletiva, todos são afetados por essa construção. Construir uma cultura de paz começa quando se ensina uma criança a compreender os princípios de respeito pela liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade. Implica em uma rejeição, individual e coletiva, da violência que tem sido parte integrante de qualquer sociedade, em seus mais variados contextos.

A formação desses valores repercute no comportamento do ser humano. Então, é nítida a importância de construí-los e solidificá-los desde cedo. Nesse sentido, é importante a adoção de políticas públicas que estimulem a valorização do ser humano, a empatia e o comprometimento com todo esse processo de mudança de cultura. Trabalhar a criança e o jovem através da educação para a paz, com políticas públicas específicas e chamar a sociedade a se comprometer nesse processo de construção e realização é fundamental.

Outrossim, a cultura de paz precisa ser fortalecida entre os povos, entre os grupos sociais, promovendo o respeito à dignidade da pessoa humana e à prática de relações não violentas. Para tanto, o melhor modo de difundir a construção da cultura de paz é na escola, através das crianças e adolescentes.

Da mesma forma, a cultura de paz preconiza uma visão de mundo que privilegia o diálogo, abandonando atitudes e ações violentas e respeitando a diversidade dos modos de pensar e agir. Foi estabelecida em oito

pilares, são eles: educação para uma cultura de paz; tolerância e solidariedade; participação democrática; fluxo de informações; desarmamento; direitos humanos; desenvolvimento sustentável e igualdade de gêneros.

Além disso, uma cultura de paz implica no esforço para modificar o pensamento e a ação das pessoas no sentido de promover a paz. Desse modo, prevenir os conflitos potencialmente violentos e reconstruir a paz e a confiança entre pessoas emergentes de situação de guerra, por exemplo, é um dos exemplos mais comuns a serem considerados. Por outro lado, o conflito é normal nos relacionamentos humanos, sendo o motor das mudanças sociais (LEDERACH, 2012), e logo, é melhor enfrentá-lo com soluções apropriadas do que não reconhecê-lo.

A paz não é, não pode ser e nunca será a ausência de conflitos, mas sim o controle, a gestão, a resolução dos conflitos e a redução dos seus danos sociais. A realidade do conflito deve ser o ponto de partida de uma formação para a convivência, vista sob uma perspectiva criativa e de como nos relacionamos com ele, já que não é possível separar convivência de conflito. O conflito não é apenas natural e inevitável, mas também necessário e precisa ser enfrentado como um valor (JARES, 2008).

Para entender as dinâmicas dos conflitos Lederach (2012) aponta para as três lentes da transformação, as quais mostram: a situação imediata, os padrões subjacentes e o contexto, uma estrutura conceitual. Pela abordagem da transformação, o conflito é reconhecido como uma dinâmica normal e contínua dos relacionamentos humanos, podendo se construir pelos seguintes fundamentos: capacidade de visualizar o conflito positivamente e vontade de reagir de modo que potencialize mudanças positivas.

Consequentemente, pela transformação de conflitos é possível visualizar e reagir às enchentes e vazantes do conflito social como oportunidades vivificantes de criar processos de mudanças construtivos, que reduzam a violência e aumentem a justiça nas interações diretas e nas estruturas sociais, e que respondam aos problemas sociais dos relacionamentos humanos. Assim como, enxergar o conflito com as amplas lentes da transformação expande nossa compreensão do pro-

cesso, favorece a tomada de decisão, levando em conta os aspectos prementes e a possibilidade de construir algo novo que nos satisfaça e se adapte melhor à nossa realidade (LEDERACH, 2012). No caso do enfoque de nossas preocupações, a realidade escolar.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZADO E DE COMPLEXIDADES

A escola é um espaço social marcante. A comunidade em geral, pais, mães, filhos e filhas, professores, coordenadores, forma uma rede complexa na qual favorece diversas formas de violências. O espaço desenhado inicialmente para ser acolhedor, formador, protetivo e criativo, muitas vezes, torna-se hostil e desrespeitoso. Construir uma cultura de paz no ambiente escolar implica em disseminar conhecimentos a fim de provocar uma compreensão dos princípios e respeito pela liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade. Implica também em uma rejeição, individual e coletiva, às violências que têm sido parte integrante de qualquer sociedade, em seus mais variados contextos.

Dito isso, torna-se necessária uma reflexão sobre a complexidade e fragilidade da construção de uma cultura de paz no ambiente escolar. Pensemos que o ambiente escolar é formado por diversos grupos com modos divergentes de vida que se juntam cotidianamente em busca de conhecimentos, mas também de interação, de suprir necessidades que a instituição escola não é capaz de atender. Outro ponto, as manifestações de violências no cotidiano escolar são muitas vezes retroalimentadas por um currículo oculto que corrobora com formas de discriminação e manifestação de intolerância.

Logo, equilibrar teoria e prática, difundir a não violência, devem ser prioridade das ações educativas, envolvendo todos que compõem o universo escolar. Eis o desafio. Práticas dialógicas em trocas de conhecimentos podem influenciar positivamente nesse processo. Com isso, fatores como responsabilidades mútuas, noções de direitos, aprendendo a conviver em meio as diferenças como uma base cooperativa, po-

dem promover atitudes estratégicas de resolução de conflitos, as quais beneficiem todo o contexto escolar.

O sistema educacional, visto como um marco de convivência, segundo Jares (2008), é o segundo local de socialização nas sociedades, gerando ritos que influenciam em modelos de convivência.

Para Jares “um projeto curricular de Educação para a Paz tem de abordar Direitos Humanos e a relação da estrutura institucional com os valores e objetivos” (JARES, 2002, p. 128). Os alunos precisam estar envolvidos nesse processo de construção. O autor apontava para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, não deixando de fora a questão da afetividade. Para tanto, “É necessário agregar-lhe afeto, respeito, percepções, sentimentos, sensações das experiências vitais dos educandos” (JARES, 2007, p. 45).

Certamente, a escola é um lugar relevante no processo de formação de crianças e adolescentes e, a inserção de práticas pedagógicas que se alinhem com condutas não violentas, favorece o desenvolvimento, através de diferentes elementos que permeiam o cotidiano escolar, de um ambiente de paz no contexto educativo. O sistema educacional possui pilares que contribuem para aplicação efetiva da educação voltada para a paz: aprender a conhecer para construir conhecimento; aprender a fazer a fim de colocar em prática os conhecimentos aprendidos; aprender a viver com os outros, a fim de compreender e descobrir que o outro não é igual a você.

Por conseguinte, a Educação para a Paz é um processo contínuo e permanente que visa implantar de modo definitivo valores como: justiça; cooperação; autocontrole; respeito; solidariedade; compromisso; autonomia pessoal e coletiva. Para que isso aconteça, é necessário voltar as lentes para a formação continuada de professores, além de outros colaboradores do sistema educacional. Esses profissionais precisam estar alinhados com o aprendizado do convívio social, por meio de práticas de justiça, liberdade e olhares dignos uns com os outros. Por fim, aprender a ser no intuito de estimular a criatividade (JARES, 2007).

Como resultado da proposta para a construção de paz nas escolas, o Brasil ficou conhecido com o Escola Aberta/MEC², no qual havia a inclusão social por meio da abertura das escolas públicas nos fins de semana e com a realização de atividades de esporte, arte, cultura e lazer. Este programa da Unesco se tornou política pública.

O Programa foi uma resposta a dados de pesquisa sobre a juventude brasileira que indicavam os jovens entre os grupos sociais mais vulneráveis, apresentando taxas elevadas de evasão escolar, desemprego e subemprego e um aumento significativo de crimes violentos, praticados por ou contra os jovens, nas duas últimas décadas, especialmente durante os fins de semana.

Igualmente pensando a partir da proposta da construção de paz, mas atendendo a outros setores da sociedade foram desenvolvidos outros programas. Dentre os quais podemos citar o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública que, visando o enfrentamento à criminalidade, articulou políticas de segurança com ações sociais; O Programa Mulheres da Paz para capacitar mulheres líderes das comunidades em temas como ética, direitos humanos e cidadania; O Projeto Juventude e Prevenção da Violência com a elaboração da Cartilha Cultura de Paz; A Associação Palas Athena, com a promoção de diversos programas e projetos nas áreas de Educação, Saúde, Direitos Humanos, Meio Ambiente e Promoção Social, tendo como finalidade o aprimoramento da convivência humana; UNIPAZ - Universidade Internacional da Paz com o objetivo de introduzir a consciência da paz; O Grupo Cultural Afro Reggae com a valorização da cultura negra para jovens ligados ao *reggae*, *soul* e *hip-hop*; e a Justiça Restaurativa, uma nova maneira de abordar a justiça e a resolução de conflitos, tema que veremos com mais detalhes no capítulo seguinte.

2 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16739-programa-escola-aberta>. Acesso: 01/03/2022 às 19h09.

Dito isso, ainda falta uma questão prioritária nesse processo de construção de paz, a comunicação. Ouvir e respeitar o outro. Falar e se fazer entender são modos práticos de se obter melhorias nas relações do cotidiano escolar.

COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA EM UM DISCURSO ARTICULADOR DE PAZ

O princípio da não-violência implica a exigência de procurar novas formas não violentas de agir eficazmente contra a violência (MULLER, 2007, p. 253)

Comunicar é a atividade essencial para a vida em sociedade. O processo básico de comunicação envolve emissão, mensagem e recepção. Porém, não se trata de uma tarefa fácil de executar e para que se tenha êxito é necessário um elemento articulador, a saber o discurso. Articulador importante no processo de construção de paz, o discurso intervém na construção das relações humanas. É necessário por ênfase na responsabilidade, encontrar e propor meios diferentes de olhar a realidade e fazer as coisas do cotidiano de um modo que não complique a resolução de conflitos. Deste modo, ser capaz de viver em paz em lugar de optar constantemente pela violência, com a ideia de cooperação e interação entre as pessoas são opções para uma boa ação discursiva em prol da construção de paz. Através do discurso, é possível

[...] mudar a relação entre sujeito e objeto por uma relação entre sujeitos, objetividade pela intersubjetividade, a perspectiva do observador pela do participante, a atitude objetiva para uma atitude performativa, neutralidade pelo compromisso com alguns valores e rejeição de outros (GUZMÁN, 2001, p.108)

Essas colocações filosóficas assumem que o discurso articula a realidade porque os seres humanos formam uma comunidade discursiva e que todos somos interlocutores com competência e direitos para comunicarmos. A filosofia para a paz centra-se nas razões que nos damos ao falar de nossas ações. Desse modo,

[...] superamos a unilateralização da razão, para falar de motivos, sentimentos, emoções, afeto e ternura. Denunciamos que muitas vezes eles apelaram para o natural, até mesmo o biológico, sem se dar conta das condições sociais e culturais que possibilitaram essa consideração pelo natural. (...) Por fim pensamos que saber fazer a paz não é só para heróis ou santos, mas para gente como nós, com nossas grandezas e nossas misérias, com nosso egoísmo e nossa capacidade de solidariedade. Daí a necessidade de debates públicos, movimentos sociais e modos de nos conduzir, modos de nos governar, acima e abaixo dos Estados-nação (GUZMÁN, 2001, p.116).

Com certeza, a ferramenta que articula todo esse processo é a comunicação. A porção de solidariedade existente em todo ato comunicativo articula as relações humanas. Da comunicação se explica tanto a violência como a solidariedade. A violência é justamente o rompimento desses laços, a negação de nossa liberdade comunicativa (GUZMÁN, 2001).

A comunicação não violenta propicia relações mais eficazes e mais empáticas. Quando se consegue perceber a necessidade do outro, entender suas motivações para certas ações, possibilidades compreensivas se criam em torno dos conflitos que surgem.

A CNV nos ajuda a reformular a maneira pela qual nos expressamos e ouvimos os outros. Nossas palavras, em vez de serem reações repetitivas e automáticas, tornam-se respostas conscientes, firmemente baseadas na consciência do que estamos percebendo, sentindo e desejando [...] em toda troca, acabamos escutando nossas necessidades mais profundas e as dos outros (ROSENBERG, 2006, p. 21).

Dessa maneira, percebe-se que se trata de um processo partilhado, no qual todas as partes envolvidas são, em certa medida, afetadas. Assim, pensando no desenvolvimento da comunicação não violenta, Rosenberg (2006) aponta para quatro componentes que devem fazer parte do processo, são eles: observações, sentimentos, necessidades e pedidos.

Como resultado se espera que sejam priorizadas as perspectivas dos participantes, através da necessidade de transformar conflitos em cooperação, os quais estejam comprometidos e responsáveis pelas ações comunicativas produzidas. É importante estar consciente da violência cultural legitimada nos discursos, sendo necessário reconstruí-los, assumindo um compromisso de cooperação.

Dito isso, passemos a uma esfera mais empírica da escola. O campo que elegemos neste trabalho para experimentar a junção dos elementos envolvidos na construção da cultura de paz.

EXPERIÊNCIAS DO COTIDIANO ESCOLAR QUE REFLETEM OS TERMOS DA CULTURA DE PAZ

Seguramente, o espaço escolar é um local propício para o desenvolvimento da educação para a paz. A proposta elencada por Xesús R. Jares, sob a perspectiva criativa do conflito e dentro da concepção da paz positiva, norteia as ações práticas do cotidiano da escola. Por outras palavras, esse viés educacional traz uma proposta particular, na qual se evidencia valores. Assim,

Toda educação leva consigo, consciente e inconscientemente, a transmissão de determinados códigos de valores. Educar para a paz pressupõe a educação a partir de – e para – determinados valores como a justiça, a solidariedade, o compromisso, a autonomia pessoal e coletiva, ao mesmo tempo que questiona os valores contrários a uma cultura de paz, como a discriminação, a intolerância, o etnocentrismo, a obediência cega, a indiferença e a ausência de solidariedade, o conformismo (JARES, 2007, p.45).

Trata-se, portanto, de uma perspectiva voltada para a ação prática. Ação esta que se mostra através de comportamentos, atitudes conscientes e voltadas para a inibição de quaisquer violências, de modo contínuo e constante (JARES, 2007).

Jares (2002), nos convida a uma reflexão mais profunda acerca da educação para direitos humanos, observando que o cumprimento des-

tes está intrinsicamente relacionada à dinâmica da paz, e entendendo o sentido de dignidade do ser humano como caracterização de uma moral sem qualquer distinção. Para tanto, ao compreender a história da luta pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, pouco difundida nas escolas, de um modo geral, podemos apreender valores e práticas que se relacionem com a vida das pessoas e assim identificar e repudiar possíveis violações.

Desse modo, a cultura de paz embasa a educação para a paz, a qual se realiza pela construção de valores e rejeição da violência através do diálogo e das boas práticas. O conflito, saudável em certa medida, pode contribuir para a melhoria da convivência e dos relacionamentos, para os quais se espera respeito, solidariedade, tolerância, justiça, dignidade e noções democráticas.

Dito isso, passo aos elementos empíricos que resultaram em várias observações acerca das muitas formas de violências no espaço escolar. Minha vivência se deu na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Jaime Araújo, no bairro Soledade, por mais de 10 anos, oportunizando essa janela de observação. As experiências diárias me inquietavam muito em relação ao tema das violências. As relações conflitantes no espaço escolar, violências cotidianas, os envolvimento deles e delas (alunos e alunas) com atos infracionais³, entre outras questões observadas, as quais culminaram em um trabalho de doutorado.

Nas cenas cotidianas da escola, as violências se expressam pelos mais diferentes motivos e formas, tais como intimidação, ofensas, *bullying*, manifestações físicas e psicológicas, além de questões locais como o tráfico de drogas.

Durante esses anos como professora do Ensino Fundamental Menor, Ensino Religioso e Educação de Jovens e Adultos, pude ver crianças e adolescentes entristecidos por suas cores, tipos físicos, dificulda-

3 Conduta praticada por adolescentes descrita como crime ou contravenção penal, o qual se encontra no artigo 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2004).

des econômicas, somadas a outras questões também violentas como as relações com a drogadição e cometimentos de ilícitos.

Consoante a isso, como pensar em ações não violentas, comunicação não violenta, resolução de conflitos através da mediação se as ações do cotidiano escolar, em sua maioria, se davam através de gritos, tapas e empurrões no contexto observado?

Para uma melhor contextualização, voltemos um pouco, mais precisamente ao ano de 2010. Assustada, porque não esperava mais ser convocada para assumir um concurso que havia feito em 2008, cheguei à escola no bairro Soledade, em Aracaju. Lá, fui apresentada a minha turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Turma diversificada, pois formada por alunos entre 11 e 17 anos. Muitos já eram famosos na escola pelas inúmeras vezes que haviam espantado os professores, e muitos já eram egressos do sistema socioeducativo por conflitos com a lei.

Sabe-se, no entanto, que o Brasil ainda concentra a ideia de desorganização das comunidades, sob um crescimento desordenado, favorecendo oportunidades para ocorrência de delitos através da concentração de diversos problemas sociais. Neste contexto, aparecem variáveis individuais como: baixo peso, mortalidade infantil, abandono da escola; e as variáveis coletivas: precariedade do trabalho, desigualdade de acesso à justiça, à saúde, à educação e segurança. Importante refletir sobre as vulnerabilidades e inconsistências nos processos de socialização para os jovens na família, levando em conta as diversas formas de associação de bairro, as organizações governamentais e não governamentais que trabalham nesses bairros, a relação com os policiais que atuam no local com a população, a maneira como o Estado está representado tanto nas ações policiais como no que deixam de fazer (ZALUAR, 2012, p. 340).

Para Abramovay & Rua (2002), o tema violência escolar está definido como um problema social de nível grave. O uso de drogas, o envolvimento dos jovens com o tráfico, entre outros tantos problemas que as comunidades escolares enfrentam, demarcam os vários sentidos da violência no contexto escolar.

Essa situação, como se pode ver através de dados das pesquisas realizadas pelo Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ), nos mostra a situação pela qual passa a juventude precarizada no Brasil. O IVJ foi pensado e elaborado pela ONU/Unesco em parceria com a Secretaria Nacional de Justiça (SNJ) e Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). O foco é o alto índice de violência contra a juventude negra. O índice mostra que o homicídio é a maior causa de mortes entre jovens brasileiros e que as violências têm endereço certo: periferias e locais precarizados. Assim, as variáveis raça/cor norteiam o debate e são apresentadas em quatro eixos: 1. Violência entre jovens; 2. Frequência à escola; 3. Situação de desemprego, pobreza; 4. Desigualdades. Essas realidades incidem diretamente no âmbito escolar.

Naquele momento, eu não sabia o que fazer. Não havia manuais nos estudos de pedagogia, tampouco planos de aulas suficientes para orientar-me sobre o que viveria em sala de aula nos meses a seguir. As observações me mostravam medo, olhares desafiadores, lideranças locais, tons de ameaças, entre outros. Começava ali o desafio de trabalhar com tempos e temperamentos bastante distintos. Aos poucos sentia a animosidade dar lugar ao respeito, ao senso de equipe, quando aceitaram por fim trabalhar em grupo. Assim, fui conhecendo as múltiplas histórias de vida de cada um. Quantas histórias!

Anos mais tarde, outras experiências me fizeram ter uma leitura geral de todas as turmas do Jaime Araújo. Saí do período da manhã e fui para a tarde e noite com a disciplina Ensino Religioso. Com carga horária de 20 horas semanais e uma disciplina que só tinha uma aula por semana, eu estava em todas as turmas do colégio. Desse modo, pude ampliar minha visão dos problemas que envolviam vários tipos de violências no cotidiano da escola.

A diversidade de temas que me foi permitido abordar em sala de aula, a partir das demandas pessoais, fez com que os alunos encontrassem oportunidade de falar de si, sem medo de julgamentos, principalmente por erros de escrita. Eles sempre travavam para iniciar o

processo de escrita, porém decidimos (em sala de aula) não cobrar mais questões ortográficas e gramaticais nos textos das aulas de Ensino Religioso. Dessa forma, ficaram mais à vontade em suas escritas informais.

Apoiada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), ao reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um, valorizar a diversidade de formas de vida, identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um (BRASIL, 1997), fui traçando minha estratégia pedagógica e metodológica de abordagem em sala de aula. Através dos temas transversais, vivenciamos momentos únicos, temas como trabalho informal versus trabalho formal (o jovem que começou a trabalhar no mercadinho local confrontado pelo que preferia caminhos mais fáceis segundo ele); a menina linda que não conseguia se sentir bela porque a família a chamava de gorda e feia; o garoto que queria falar sobre preferências sexuais porque se sentia desprestigiado pelas suas escolhas; o garoto que gostava de Hip Hop, mas escondia por medo de ser referenciado como ladrão (palavras dele); as amigas que desejavam certa marca de sandálias como forma de prestígio local. Enfim, pelas escritas pude ler, ouvir, mergulhar em diversos mundos. Pude, mais que nunca, respeitá-los e aplaudir a coragem de se expor.

Assim, de acordo com um dos documentos⁴ mais relevantes da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵ que traz vários pontos convergentes com os Direitos Humanos, pudemos vivenciar e aplicar os conceitos para os quais a cultura da paz foi pensada.

4 Outros documentos que baseiam a política dos direitos humanos e da educação no Brasil são: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), os Parâmetros Curriculares da Educação (a partir de 1997), nas versões do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH (1996, 2002 e 2010), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, de 2003 e 2006, e nas Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação em Direitos Humanos – DNEDH (2012).

5 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso: 01/03/2022 às 19h39

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos trazidos aqui, de um modo breve, sobre a valorização da paz em detrimento das violências, deve ser o pensamento inicial para os seres humanos. Os valores abordados não estão em declínio, pelo contrário, mais vivos e mais necessários que nunca. Respeito, solidariedade, empatia, olhar e ouvir o outro são absolutamente necessários em nosso dia chamado hoje. Ao terminar esta escrita, lembro da guerra que está em andamento entre Rússia e Ucrânia e do quanto os princípios da cultura de paz se fazem urgentes.

O objetivo principal da construção da cultura de paz não é fingir que violência não existe, mas entender que a valorização da paz deve ser o princípio mais importante entre nós.

Agindo assim, a promoção da paz terá como consequência a redução das desigualdades, povos respeitados em sua diversidade cultural e ambiental. A educação para a construção da cultura de paz deve estar presente em nossas palavras e atitudes. Assim, a escola deve sempre falar e ouvir sobre a cultura de paz, haja vista que a paz e o respeito são as melhores opções. Tudo isto, envolvendo o tema da cultura da paz, constitui-se em desafios constantes para a melhoria da qualidade da vida escolar.

Diante do exposto, nota-se que a construção da cultura de paz é plenamente possível, a aplicabilidade de políticas públicas no âmbito educacional é uma realidade executável, mesmo que o processo de conscientização da sociedade seja lento. Logo, cabe a cada um de nós adotar uma posição não violenta em todas as nossas atuações e desta forma a paz será implantada. Parece pouco, mas não é. De sorte que,

Cada ser humano, com suas potencialidades, tem a possibilidade de agir para criar brechas no sistema da violência que domina nossas sociedades, brechas que se constituem em outras tantas aberturas para um futuro em que se reconhecerá o outro como seu semelhante (MULLER, 2007).

Ademais, a promoção da cultura de paz impacta diretamente o desenvolvimento social, expandindo as dimensões através do alargamento da visão de uma concepção estritamente relacionada ao crescimento econômico, para incorporar outros pilares. Trata-se, portanto, de um processo de melhoria de condições de vida da população, ou seja, qualidade de vida da sociedade, impactando diretamente o convívio escolar.

Assim, a promoção da cultura de paz, em parceria com o desenvolvimento social equilibrado e sustentável, afeta o presente e as gerações futuras, afeta o cotidiano escolar e a todos que em alguma medida fazem parte dela. E como posso colaborar com a construção de uma cultura de paz? Deixo essa provocação para reflexão, mas também para o desenvolvimento de ações práticas em torno do tema. Reforço ainda que o desenvolvimento e aplicação de políticas públicas no âmbito escolar que favoreçam à cultura de paz, podem gerar possibilidades de vida digna, negadas, por exemplo, a muitos jovens por conta dos altos índices de violências e estruturas que os impelem para diversas mortes, sejam elas físicas ou morais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas**/ Miriam Abramovay et all. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 8.069, 13 jul. 1990**. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. 3. Ed. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2004.

GUZMÁN, Vicent Martínez. **Filosofía para hacer las paces**. Barcelona: Icaria, 2001.

_____, V. **Podemos hacer las paces**. Castellón: Henao Desclée De Brouwer, S. A., 2005.

_____, V. **El papel de la sociedad civil en la construcción de la paz:** Un estudio introductorio. Barcelona: Documento de Trabajo 1. Icaria-Editorial, 2008.

JARES, Xesús R. **Educação para a paz:** sua teoria e sua prática/Xesús R. Jares; Trad. Fátima Murad – 2. ed. rev. e ampl. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____, Xesús R. **Educar para a paz em tempos difíceis.** Trad. de Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007.

_____, Xesús R. **Pedagogia da convivência/** Xesús R. Jares; Trad. de Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

LEDERACH, Jonh Paul. **Transformação de Conflitos.** Teoria e Prática. Tradução de Tônia Van Acker. SP: Palas Athena, 2012.

MULLER, Jean-Marie. **O princípio da não-violência.** Trad. de Inês Polegato. São Paulo: Palas Athena, 2007.

ONU. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz.** <www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm> 01/05/2004, 21:12hs.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não-Violenta:** técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. 2 ed. São Paulo: Ágora, 2006.

_____, Marshall B. **A linguagem da paz em um mundo de conflitos:** sua próxima fala mudará seu mundo. Trad. de Grace Patricia Close Deckers. São Paulo: Palas Athena, 2019.

ZALUAR, Alba. Juventude Violenta: Processos, Retrocessos e Novos Percursos. In: **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de janeiro, vol. 55, nº 2, 2012, pp. 327 a 365.

PRÁTICAS RESTAURATIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR EM SERGIPE

João Víctor Pinto Santana

Escola é ...o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas,
horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente.
Gente que trabalha, que estuda
Que se alegra, se conhece, se estima.
O Diretor é gente,
o coordenador é gente,
o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um se comporte
como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois
descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade, é criar ambiente de
camaradagem, é conviver, é se “amarrar nela”!
Ora, é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.
(Paulo Freire)

Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe (PPGS/UFS). Mestre em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (PRODIR/UFS). Especialista em Direito Penal Econômico pela Universidade de Coimbra (Portugal). Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos Culturais, Identidades e Relações Interétnicas (GERTs/UFS).

O poema utilizado na epígrafe do presente texto é de autoria de Paulo Freire (brasileiro, nordestino e considerado como um dos mais influentes teóricos sobre a temática da Educação). A justificativa para a utilização deste poema é pelo fato dele sintetizar não somente a definição do que é uma escola, mas também firmar balizas para a compreensão daquilo que podemos entender como metas fundamentais para uma emancipação social. Ao que parece, para conquistar tal feito é necessário que sejam mobilizados alguns instrumentos e recursos sociais. Nesse sentido, as práticas restaurativas, por meio das técnicas e dos ensinamentos influenciados pela justiça restaurativa, se configuram como importantes ferramentas discursivas para a construção da escola como um ambiente democrático, plural e, ao mesmo tempo, integrador.

Sob a ótica do Estado Democrático de Direito, a educação é um direito de todos, conforme está previsto na Constituição Federal de 1988. Diversos são os amparos legislativos no sentido de operacionalizar este direito, como é o caso de leis infraconstitucionais, resoluções, portarias e demais instrumentos normativos que organizam e sistematizam este direito humano e se configuram como políticas públicas destinadas à coletividade.

Diante disso, compreender que o espaço escolar é ambiente de gente, conforme indicado poeticamente na mencionada epígrafe deste texto, torna-se fundamental considerar que o conflito, o questionamento, o embate, a crítica, o dissenso e o atrito de ideias e saberes fazem parte da própria natureza deste ambiente. Assim, ter como ponto de partida a escola como um ambiente plural é, ao mesmo tempo, possibilitar uma abertura hermenêutica para novas formas de compreensão e de resolução dos conflitos, como é o caso da justiça restaurativa, e, como consequência, de metodologias e práticas inerentes a este fenômeno social, como é o caso dos círculos de construção de paz e das práticas restaurativas.

Nessa toada, a proposta deste capítulo é entender como ocorre o advento das práticas restaurativas em Sergipe e de que maneira tal

cenário tem sua aplicação direcionada às realidades escolares. Para tanto, almeja-se entender as seguintes questões: quais as potencialidades das práticas restaurativas no âmbito escolar sergipano? Quais os principais desafios para a construção de uma efetiva prática restaurativa? Em que medida a compreensão hegemônica de justiça restaurativa pode impactar na construção das práticas restaurativas na realidade de Sergipe?

No plano de fundo de tais questionamentos, tem-se a preocupação de como a juventude, enquanto objeto de políticas públicas, pode ser acionada como elemento discursivo, mas também de que maneira os jovens conquistam concreta dimensão participativa e protagonista, tanto no processo de elaboração quanto na instância de operacionalização de tais práticas. Esta inquietação é sustentada pelo fato de que a temática “juventudes” vem conquistando cada vez mais evidência no debate social contemporâneo, seja pelas problematizações sobre os mecanismos de agenciamento, bem como pelos debates acerca das interferências institucionais na produção de subjetivação de tais indivíduos.

O presente texto foi construído a partir de análises dos dados produzidos no decorrer do projeto intitulado “Cultura da paz e justiça restaurativa contra a violência escolar: estudo e diagnóstico para a elaboração de políticas públicas de aperfeiçoamento da prática educacional de adolescentes e jovens em Sergipe”, financiado pela Fundo de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológicas do Estado de Sergipe (FAPITEC/SE) entre os anos de 2021 e 2022. Sendo assim, é importante salientar que a construção deste texto se deu de forma a compreender como ocorreu (e está ocorrendo) a chegada institucionalizada do fenômeno intitulado práticas restaurativas em Sergipe, por meio de um olhar que visa examinar as potencialidades que a justiça restaurativa tem de servir como arcabouço (teórico, filosófico e humanitário) para o enfrentamento das violências estruturais que se materializam em diversas instituições sociais (como é o caso, também, da escola). Além disso, por se tratar de um fenômeno recente, é importante dimensionar quais as possíveis dificuldades e potencialidades das práticas restaurativas no âmbito escolar sergipano.

OS VENTOS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA EM SERGIPE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIFUSÃO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NAS ESCOLAS

Como as práticas restaurativas estão sendo difundidas em Sergipe? De onde surge tal fenômeno? Ao que parece, estes questionamentos são fundamentais para a compreensão inicial de como está sendo construída e, ao mesmo tempo, de que maneira está ocorrendo a multiplicação, institucionalizada, das práticas restaurativas nas escolas. Assim, com base nas entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo do projeto de pesquisa¹ que motivou o presente texto, foi possível constatar que já existiam algumas escolas com projetos e iniciativas (ainda que de forma isolada e/ou pouco estruturada) sobre temas que, na atualidade, podemos compreender como direitos humanos e cultura de paz. Entretanto, o interesse na presente análise é entender como as práticas restaurativas estão ocorrendo institucionalmente, de que forma estão estruturadas, a partir de que momento e de que maneira estão sendo colocadas em prática em Sergipe.

Percebe-se que a compreensão institucional das práticas restaurativas advém da noção de justiça restaurativa (conceito polissômico, mais amplo, que abarca uma realidade dimensional que vai além da mera delimitação de resolução consensual de conflitos) que está relacionado com uma nova compreensão do fazer, construir e vivenciar a justiça em sentido amplo (SANTANA, 2021). Trata-se de uma proposta onde as partes são estimuladas ao empoderamento social e fomentadas a terem voz e compartilhar suas demandas, fragilidades e potencialidades visando uma possível corresponsabilização. Ou seja, consiste em ser uma alternativa ao modelo retributivo que está presente não somente no poder judiciário, mas que também marca

1 Conforme mencionado alhures, o mencionado projeto intitulado “Cultura da paz e justiça restaurativa contra a violência escolar: estudo e diagnóstico para a elaboração de políticas públicas de aperfeiçoamento da prática educacional de adolescentes e jovens em Sergipe”, sob coordenação de Prof. Dr. Frank Marcon, ocorreu entre os anos de 2021 e 2022, e foi financiado pelo Fundo de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológicas do Estado de Sergipe (FAPITEC/SE).

preponderantemente as relações sociais nos demais ambientes de um modo geral (como é o caso da escola e do trabalho).²

No Brasil, a justiça restaurativa começou a ser aplicada no ano de 2002, especificamente, na 3ª Vara do Juizado da Infância e Juventude de Porto Alegre. A partir desse momento, o movimento restaurativo acabou transpondo as esferas do poder judiciário (NOGUEIRA e BRANCHER, 2021, p. 69) e adentrou em outras realidades sociais, como é o caso do universo escolar, nas organizações empresariais e na comunidade. As práticas restaurativas no âmbito escolar brasileiro, de forma pioneira, estão relacionadas ao programa “Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul: parceria pela cidadania” em meados do ano de 2005.

E, a partir de toda essa articulação (nacional e estadual) acerca da temática da justiça restaurativa é que a compreensão institucionalizada de cultura e paz e das práticas restaurativas passa a ser firmada no estado de Sergipe por intermédio da Secretaria do Estado da Educação, por meio do programa governamental de cultura de paz no estado de Sergipe, que se apresenta como uma alternativa para se (re)pensar os padrões de aprendizagem escolar, a relação ensino-aprendizagem, a conexão da escola com o seu entorno, assim como através de um fomento à superação da métrica do ensino individualista e competitivo com base na valorização da construção coletiva do saber, da valorização do outro como instância de compartilhamento de aprendizados e sentidos.

2 A afirmação de que o modelo retributivo está presente não somente na atual lógica punitivista do poder judiciário, mas também se encontra evidente nas demais relações sociais, nos seus diversos ambientes de um modo geral (como é o caso da escola e do trabalho), se sustenta na compreensão de que epistemologicamente e historicamente a “forma-prisão” e a “forma-salário” são formas historicamente gêmeas (FOUCAULT, 2020, p. 65). Além disso, entende-se que o “[...] fenômeno penitenciário é, na realidade, muito mais amplo que a reclusão e de que se trata de uma dimensão geral de todos os controles sociais que caracterizam sociedades como as nossas. A sociedade inteira porta o elemento penitenciário, do qual a prisão é apenas uma formulação” (FOUCAULT, 2020, p. 94). Isto significa dizer, portanto, que a sociedade disciplinar é marcada por uma manutenção de um poder punitivo que se estrutura em diversas realidades sociais, como é o caso, por exemplo, do trabalho e da escola.

Esta proposta de política pública para o sistema educacional sergipano surge como uma possibilidade de entender o conflito social de âmbito escolar como algo relacionado à uma complexa dimensão social (SANTANA e MARCON, 2021). Nessa toada, os valores e princípios da justiça restaurativa podem ser úteis para a consolidação das práticas restaurativas, ao proporcionarem uma verificação do potencial encadeamento estruturante do conflito e por estimularem a identificação das reais unidades do problema social, bem como um processo de mapeamento das dimensões do conflito, visto que o conflito, enquanto um fato social, é inerente à sociedade (LEDERACH, 2012), estando muitas vezes relacionado com outras demandas da comunidade.

Mas de que maneira um programa governamental com esta proposta de abordagem pedagógica e metodológica pode ser útil para a realidade prática dos jovens? Recentemente, pode-se observar que a busca pela escolarização (e, por consequência, pela formação continuada dos estudos) vem sendo uma tendência no comportamento da juventude, tanto no sentido de possibilidade de ascensão econômica como também de autonomia social, motivo pelo qual não é despiciendo salientar que hodiernamente “[...] os jovens ingressam na atividade produtiva bem mais tarde do que iniciavam em outros tempos, bem como que a pressão social e do Estado é pela prioridade dos jovens na conclusão dos estudos básicos, para depois ingressarem no mercado de trabalho” (MARCON, 2010, p. 105). Logo, abordar as políticas públicas educacionais, especialmente destinadas a um enfoque interdisciplinar, como é o caso do programa governamental de cultura da paz, parece ser um relevante caminho para compreender a dimensão das políticas públicas de/para/com juventudes.

Por outro lado, é fundamental destacar que, nos últimos anos, vem ocorrendo uma oscilação na compreensão institucional de juventude, na medida em que os jovens têm sido percebidos pelo poder público como “problema social”, passando a ser destinatários de políticas e intervenções de caráter repressivo, estigmatizante e seletivo, mas,

também, estão sendo vistos sob a ótica assistencialista, que não contribui para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo.

Assim, a proposta do “Programa de Mediação Escolar”, como um projeto de promoção para Cultura de Paz nas escolas, se constitui como uma política pública com o objetivo de reduzir a violência nas escolas e consolidar práticas restaurativas de resolução de conflitos e, com isso, abre espaço para a compreensão do jovem enquanto sujeito protagonista da sua subjetividade. Normativamente, a referida política governamental se ampara na Portaria nº 3625/2020, da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC), que entrou em vigor no dia 23 de setembro de 2020. Esta mencionada política de promoção da cultura de paz nas escolas tem como objetivos centrais: a prevenção e enfrentamento das condições geradoras de violência escolar; fortalecimento do papel social da escola na promoção da cultura de paz, do respeito, cidadania e a tolerância às diversidades; fortalecimento da escola enquanto local de resolução dos conflitos por meio do diálogo; e a preservação do patrimônio escolar (SERGIPE, 2020).

Conforme destacado em outros trabalhos (SANTANA e MARCON, 2021) muito embora esta proposta de política pública tenha tido a sua difusão em um contexto social e sanitário marcado pela pandemia do coronavírus (Covid-19), ou seja: no momento em que as escolas não estavam tendo aulas presenciais em virtude das medidas de isolamento social de prevenção à contaminação do Covid-19, é possível constatar que tal programa governamental possui um caráter promissor, tendo em vista a capacidade de articulação entre a escola e as demais instituições sociais integrantes da rede de proteção aos direitos da criança, do adolescente e do jovem, assim como pelo fato de ser uma meta prevista no plano plurianual de 2020 do estado de Sergipe, que tem a pretensão de implementar a Política da Paz e da Promoção da não violência, de forma articulada, em 100% das escolas estaduais até o no de 2023.

Assim, apesar de instituída, a política de promoção da paz que pretende ser implementada nas instituições de ensino da rede pública

sergipana, ainda carece de maior debate e análise, pois existem algumas lacunas em relação à operacionalização de tais práticas. Afinal, como tais práticas serão inseridas nos âmbitos do projeto-político-pedagógico das escolas? Quais os critérios para a concessão de recursos para a operacionalização dos projetos escolares que estejam alinhados à proposta de cultura de paz e práticas restaurativas? Como deve funcionar a carga horária do(a) professor(a) que se propor a realizar efetivamente uma intervenção pedagógica com base nas práticas restaurativas? Haverá discricionariedade por parte do gestor escolar para a adoção e implementação das práticas restaurativas? Em que medida a comunidade (e, principalmente, os jovens) efetivamente podem participar da implementação, concretização e fiscalização desta política pública ativamente como sujeito de direito? Diante de tais questões, existiria um possível risco de banalização dos pilares da justiça restaurativa e, com isso, de enfraquecimento da construção das políticas de fomento à cultura de paz e das práticas restaurativas, caso não ocorra um processo de debate crítico sobre tal panorama social.

Ao que parece, ainda existem algumas barreiras à efetivação de tal prática estatal no âmbito local, como por exemplo: uma ruptura da cultura retributivista no âmbito escolar, bem como a necessidade de formação especializada dos docentes e demais profissionais das escolas para compreensão da potencialidade de tais práticas e difusão, na comunidade, dos objetivos e metas da política de promoção da cultura de paz.

Sendo assim, é possível constatar que, em Sergipe, os ventos da justiça restaurativa, especialmente quanto à difusão das práticas restaurativas nas escolas, se direcionam no sentido de proporcionar uma coadunação e, ao mesmo tempo, potencial de articulação entre a política governamental de cultura de paz nas escolas e as políticas públicas para juventudes. Entretanto, se faz necessário compreender que ainda há necessidade de se (re)pensar os mecanismos de concretização das políticas públicas para juventudes, especialmente em relação à interação e participação juvenil, no sentido de possibilitar maior respeito aos jovens, garantindo-lhes um verdadeiro protagonismo juvenil, sob pena desta política pública de pro-

moção da cultura de paz se reduzir à mera vertente prática de uma ferramenta estatal de responsabilização das juventudes pela (e por meio da) violência e, com isso, reduzir a potencialidade emancipatória, criativa e estética da juventude enquanto categoria social.

PRÁTICAS RESTAURATIVAS COMO DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS

A cultura do medo e do punitivismo estão sendo cada vez mais combatidas discursivamente pela ética do cuidado e pelo fomento ao discurso dos direitos humanos³. Nesse sentido, a cultura de paz está se apresentando como temática transversal para mobilização de algumas ferramentas discursivas para o intento de tal proposta. Diante de tal contexto, é interessante pensar se as práticas restaurativas podem ser compreendidas como dispositivos pedagógicos em prol de uma (re) adequação da relação ensino-aprendizagem.

Silva e Gallo (2016, p. 334-338) demonstram que a literatura analítico-comportamental⁴ sobre justiça restaurativa ainda é escassa, muito embora a justiça restaurativa, além de ser uma alternativa ao modelo retributivo, se sustenta na crença de uma possível construção de relações saudáveis no futuro em detrimento de meras concentrações punitivas de um evento passado. Sendo assim, percebe-se que a análise comportamental e a justiça restaurativa possuem pontos de

3 Nesse sentido, Amartya Sen (2010) advoga que “[...] a ideia dos direitos humanos tem avançado muito em anos recentes, adquirindo uma espécie de *status* oficial no discurso internacional. Comitês influentes reúnem-se regularmente para debater a fruição e a violação de direitos humanos em diversos países do mundo. Certamente a *retórica* dos direitos humanos hoje em dia é muito mais aceita – na verdade, invocada com muito maior frequência – do que já foi no passado. Pelo menos a linguagem da comunicação nacional e internacional parece refletir uma mudança de prioridades e ênfase em comparação com o estilo dialético prevalecente mesmo algumas décadas atrás. Os direitos humanos também se tornaram parte importante da literatura do desenvolvimento” (SEN, 2010, p. 292).

4 Apenas para contextualizar, é importante mencionar que a Análise do Comportamento, enquanto ciência, tem como base a filosofia do Behaviorismo Radical, proposta por B. F. Skinner (1904–990). O objeto de estudo dessa ciência é o comportamento. Partindo desta premissa, de acordo com Silva e Gallo (2016, p. 340) “[...] as práticas de Justiça Restaurativa podem ser consideradas, pelo menos em certa medida, como tecnologias comportamentais”.

convergência no sentido de entender que o reforço de comportamentos adequados se sobrepõe à concepção de punição de comportamentos inadequados. Nesse sentido, Nogueira e Brancher (2021) evidenciam, com base na análise dos resultados do projeto intitulado “Escola + Paz” – desenvolvido pela Associação dos Juízes do Estado do Rio Grande do Sul (AJURIS) e a Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos juntamente com a Secretaria de Estado da Educação – que as práticas restaurativas podem se configurar como ferramentas modulatórias do comportamento social e da dinâmica relacional no ambiente escolar, produzindo impactos no funcionamento da estrutura social do âmbito escola, promovendo uma modificação positiva do clima institucional (NOGUEIRA e BRANCHER, 2021).

De acordo com Michel Foucault (2006), o dispositivo pode ser demarcado pelo conjunto heterogêneo que engloba:

[...] discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2006, p. 244).

Considerando que as práticas restaurativas, enquanto elemento discursivo, estão cada vez mais presentes na lógica pela prevenção e realfabetização social da violência no universo escolar, é possível questionar se tal fenômeno discursivo pode ser visto como um dispositivo pedagógico, que, muito longe de ser/estar neutro⁵ no debate social, se impõe como uma alternativa à formulação da matriz pedagógica que cria uma ideologia sustentada no repertório argumentativo amparado pela cultura de paz e, de certa maneira, em um sentido amplo de jus-

5 Quanto à inviabilidade de neutralidade, é importante destacar que: “[...] para a sociologia, não há técnica pedagógica neutra: todas são construídas e utilizadas em meio a valores e normas” (RODRIGUES, 2011, p. 9).

tiça restaurativa. Nesse sentido, a partir das teorizações do sociólogo Basil Bernstein (especialmente através da sua teoria do código e de sua análise sociológica da pedagogia), com base nos ensinamentos de Ana María Brigido, pode-se entender que os discursos pedagógicos são:

[...] como un conjunto de reglas formales que gobiernan la comunicación pedagógica que el dispositivo hace posible. Así, el dispositivo pedagógico actúa de manera selectiva sobre el potencial de significado, regula continuamente el universo ideal de significados pedagógicos potenciales, restringiendo o reforzando sus realizaciones (BRIGIDO, 2006, p. 193).

Sendo assim, sociologicamente, é possível considerar que um discurso pedagógico, para além de ser um mero discurso, consiste em ser um princípio norteador onde outros discursos e saberes são apropriados, assimilados, construídos, readaptados e colocados à disposição com o objetivo de transmitir um conhecimento ou uma compreensão específica de um fenómeno. Nesse sentido, “[...] el discurso pedagógico, más que un discurso, es “un principio para descolocar un discurso, recolocar y recentrarlo de acuerdo con su principio propio” (BRIGIDO, 2006, p. 196).

À luz de uma compreensão baseada nos ensinamentos de Michel Foucault (2020), o dispositivo do vigiar-punir, por exemplo, fundamentou a lógica de aplicação de técnicas desenvolvidas nas mais diversas instituições sociais, como é o caso das prisões, dos hospitais, manicômios, fábricas e escolas. Assim, a relação “[...] vigiar-punir instaura-se como relação de poder indispensável à fixação dos indivíduos no aparato de produção, à constituição das forças produtivas, caracterizando a sociedade que se pode chamar de *disciplinar*” (FOUCAULT, 2020, p. 180).

Isso significa dizer que caso as práticas restaurativas possam ser compreendidas como um dispositivo, nada impede que tal fenómeno possa motivar e fundamentar as práticas pedagógicas. Neste contexto, o discurso pedagógico das práticas restaurativas pode criar comunicações especializadas de uma visão em prol de uma cultura de paz dentro e fora do currículo acadêmico/escolar, estabelecer regras que en-

volvam outros discursos de ordem técnica e, além disso, podem criar habilidades especializadas para a relação entre o saber e o ensino. Seguindo nesta direção, resta entender quais seriam as potencialidades e os desafios para o processo de implementação e concretização das práticas restaurativas no escolar.

PRÁTICAS RESTAURATIVAS NO ÂMBITO ESCOLAR EM SERGIPE: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Conforme mencionado na epígrafe deste texto, escola é lugar de gente. A partir desta compreensão, é possível constatar que a escola é uma representação do espelhamento da realidade social e, por meio das trocas de experiências, proporcionadas pelas interações entre valores, crenças, há a possibilidade de surgimento de conflitos e/ou problemas socioculturais, que podem impactar na dimensão interpessoal e configurar algum tipo de violência (simbólica, verbal, linguística e até mesmo física).

De acordo com Brandão (2007), “[...] a educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedade. E esta é a sua força” (BRANDÃO, 2007, p. 11). Sociologicamente, a educação é o “[...] elemento da vida social responsável pela organização da experiência dos indivíduos na vida cotidiana, pelo desenvolvimento de sua personalidade e pela garantia da sobrevivência e do funcionamento das próprias coletividades humanas” (RODRIGUES, 2011, p. 9). Neste sentido, as práticas educacionais se relacionam com as técnicas aplicadas, as normas vigentes e com os valores que estão sendo compartilhados pela sociedade em um dado contexto histórico.

Sendo assim, é necessário compreender que a Portaria nº 3625/2020, da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC) de Sergipe não somente estimula a cultura de paz e as práticas restaurativas nas escolas, mas também legitima um processo de alinhamento normativo entre a técnica pedagógica e os instrumen-

tos normativos atrelados à justiça restaurativa, bem como estimula um novo olhar para quais os valores estão sendo estruturados para a realidade escolar. Com isso, identificar quais as potencialidades e também quais os desafios de tal proposta de intervenção de política pública parece ser uma etapa necessária na análise deste fenômeno ainda em fase de amadurecimento em Sergipe.

Quanto às potencialidades, nota-se que as práticas restaurativas no ambiente escolar podem ser importantes instrumentos de integração social e de compreensão da escola enquanto local de referência para o diálogo, resolução consensual de conflitos e até mesmo integração social, possibilitando um verdadeiro protagonismo juvenil. Noutras palavras, as práticas restaurativas, caso sejam operacionalizadas com cautela e dentro dos parâmetros principiológicos da justiça restaurativa, possuem grandes potencialidades de proporcionar uma reformulação social em prol de uma proposta pedagógica mais humana, inclusiva e integradora.

Nessa perspectiva, parece ser legítimo fazer uma crítica aos limites de atuação/interferência do poder judiciário no processo de implementação da justiça restaurativa brasileira (AZEVEDO e PALLAMOLLA, 2014) e, especialmente, das práticas restaurativas no âmbito educacional (ORTH, BOURGUIGNON e GRAF, 2020) na medida em que o judiciário acaba reproduzindo (por meio de cursos de capacitação/formação, como é o caso de seminários e *workshops*) em outras instituições sociais (a exemplo das escolas) a lógica competitiva e postura adversarial presentes na sociedade (TONCHE, 2018; PALLAMOLLA, 2009; SANTANA, 2021).

Ao que parece, as práticas restaurativas consistem em ser um verdadeiro convite para olhar o outro como alguém que não é um inimigo que precisa ser subjugado e silenciado (BOONEN, 2011). Logo, as práticas restaurativas trazem à baila a necessidade de entender os processos de descolonização de saberes e questionar os entendimentos culturalmente absorvidos e construídos no decorrer da formação cultural brasileira. E, diante disso, possibilitar a criação de novos sistemas e estruturas para lidar com os problemas e conflitos de uma forma mais humana, empática e equitativa, por uma série de motivos, como por exemplo: o

fato da justiça restaurativa poder ser operacionalizada em dimensões para além do direito, como é o caso de escolas e comunidades.

Por outro lado, existem evidências científicas⁶ sustentando que as práticas restaurativas no âmbito escolar podem se configurar como uma prática de gestão dos corpos com base na disseminação da noção de responsabilidade da comunidade e de criminalidade dos jovens envolvidos, o que demonstraria, por um lado, uma possível faceta da biopolítica e, por outro, um aumento do controle social informal. Sendo assim, considerando a realidade inicial de difusão das práticas restaurativas no universo escolar em Sergipe, existem alguns desafios a serem enfrentados durante o processo de implementação e concretização das práticas restaurativas que podem se configurar como possíveis riscos de banalização dos pilares da justiça restaurativa e, com isso, de enfraquecimento da construção das políticas de fomento à cultura de paz e das práticas restaurativas, caso não ocorra um processo de debate crítico sobre tal panorama social. Dentre estes desafios, podem ser destacadas as seguintes questões: De que maneira é possível pensar que as práticas restaurativas, nos moldes que estão sendo difundidas na atualidade, estão

6 De acordo com Juliana Tonche (2018), “o modelo da justiça restaurativa, e a forma como vem sendo utilizada em programas no estado de São Paulo, constituem um terreno fértil para discussões relacionadas ao poder, punição, disciplina e controle social. O olhar voltado para as práticas, através da observação de círculos restaurativos no programa em São Caetano do Sul, possibilitou verificar momentos destas construções e o olhar atento para os casos permitiu investigar como esses conceitos são produzidos na micropolítica que envolve o cotidiano do programa. ‘Por que você faz isso com a sua família?’ Essa frase foi dita no primeiro círculo restaurativo observado. Ela foi proferida por um professor que acusava o aluno de ameaçá-lo e sintetiza todo o momento de constrangimento pelo qual passou este aluno e sua família. Desde este primeiro caso assistido, pude observar como a atitude defensiva do aluno e os elementos disciplinadores dirigidos ao mesmo (pelo professor e facilitadores) compunham a cena. Para além do confronto das versões, foi interessante para a análise verificar como aquele foi o momento em que este professor pôde resgatar toda a sua autoridade; ele viu naquele procedimento espaço para exercer seu papel de educador que provavelmente não estivesse conseguindo em outros contextos. Verifiquei também, em outros momentos, vários julgamentos de valor proferidos pelas facilitadoras: ‘Olha eu não te conheço, estou te conhecendo agora, mas você me parece ser mais agitadinha...’, ‘você parece ser um menino bom’, ‘você é dedicada enquanto a outra mãe é ausente’. Este tipo de comportamento, além de estar em desacordo com a filosofia que sustenta a justiça restaurativa, descortina a fragilidade das capacitações daqueles que conduzem os procedimentos, apenas lembrando que estes geralmente exercem o trabalho em caráter voluntário” (TONCHE, 2018, p. 126-127).

aptas a enfrentarem violências estruturais (como é o caso do racismo, por exemplo) dentro das escolas? De que maneira é possível verificar o estímulo de profissionais da área de educação (ou de áreas afins, como é o caso da psicologia, serviço social, direito, sociologia e antropologia) para que ocorra a profissionalização de tais práticas e, com isso, seja afastada qualquer forma de precarização dos profissionais (ou até mesmo banalização das práticas) por meio de um possível serviço voluntário? De que forma devem ocorrer os processos de capacitação, formação, seleção e treinamento dos agentes sociais qualificados para atuação nas práticas restaurativas nas escolas?

São questões que ainda estão em aberto, visto que se trata de um programa governamental que ainda está em desenvolvimento. Entretanto, é possível afirmar que depositar a crença de que as práticas restaurativas nas escolas podem ser importantes ferramentas para o combate à violência e à criminalidade também apresenta um sensível risco, na medida em que tal expectativa abre a possibilidade de ampliação do controle social informal⁷, o que se torna um verdadeiro desafio para o alinhamento das práticas restaurativas com os princípios e as diretrizes da justiça restaurativa.

Diante de tais considerações, ao que parece, ainda existem algumas barreiras à efetivação de tal prática estatal no âmbito local, como por exemplo: uma ruptura da cultura retributivista no âmbito escolar; bem como necessidade de formação especializada dos docentes e demais profissionais das escolas para compreensão da potencialidade de tais práticas e difusão, na comunidade, dos objetivos e metas da política de promoção da cultura de paz. Além disso, é fundamental que ocorra uma estruturação orçamentária e logística da referida política educacional para que esta possa, efetivamente, estar alinhada com as orientações principiológicas da justiça restaurativa, assim como para que o jovem possa ser considerado como sujeito protagonista do processo restaurativo.

7 O debate acerca do controle social está relacionado com a criminologia e, no presente trabalho, não é o foco da análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2020, o governo do estado de Sergipe, através da sua Secretaria de Educação, criou o “Programa de Mediação Escolar” como projeto de promoção para Cultura de Paz nas Escolas. Trata-se de uma política pública com objetivo de reduzir a violência nas escolas e consolidar práticas restaurativas de resolução de conflitos. Muito embora seja uma realidade ainda incipiente, a partir de tal regulamentação institucionalizada da referida proposta governamental já é possível começar a problematizar sobre as práticas restaurativas no universo escolar sergipano.

Assim, as práticas restaurativas, enquanto fenômeno social, se apresentam como alternativas – metodológicas e operacionais – dotadas de potencialidades para a redução dos conflitos no universo escolar e em prol da pacificação social. Entretanto, é preciso considerar que pelo fato de a compreensão de tais práticas estarem sendo difundidas pela lógica hegemônica da justiça restaurativa, prioritariamente difundida pelo poder judiciário, nota-se que há a possibilidade de limitação do alcance e amplitude das práticas restaurativas, tendo o risco de redução à mera resolução de violência. O fato é que o potencial das práticas restaurativas vai mais além, na medida em que visa mobilizar toda a comunidade e os atores sociais que integram o universo escolar para que haja uma (re)alfabetização social no sentido de proporcionar um novo olhar para as relações sociais no sentido amplo.

Para tanto, é necessário que a proposta de inserção das práticas restaurativas nas escolas sergipanas esteja acompanhada de uma estruturação orçamentária e logística para que possa, efetivamente, estar alinhada com as orientações principiológicas da justiça restaurativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. L. D. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

AZEVEDO, R. G. D.; PALLAMOLLA, R. D. P. P. Alternativas de Resolução de Conflitos e Justiça Restaurativa no Brasil. **Revista da USP**, São Paulo, p. 173-184,

n.101, 2014. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/87825>>. Acesso em 04 de Abr. 2020.

BOONEN, P. M. **A Justiça Restaurativa: um desafio para a educação**. Tese (Doutorado em Educação): Universidade de São Paulo (USP), 2011.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

BRIGIDO, A. M. **Sociología de la Educación: temas y perspectivas fundamentales**. Córdoba: Brujas, 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, M. **A sociedade punitiva**. Tradução de Inove C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

LEDERACH, J. P. **Transformação de conflitos**. Tradução de Tradução Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

MARCON, F. Juventude, expectativas de mobilidade social e as políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior. In: MARCON, F.; SUBRINHO, J. M. D. P. **Ações afirmativas e políticas inclusivas no ensino público superior: a experiência da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2010. p. 103-126.

NOGUEIRA, G.; BRANCHER, L. N. Práticas restaurativas como ferramenta modulatória do comportamento social e da dinâmica relacional no ambiente escolar - resultado do projeto escola + paz. **UNISANTA - Law and Social Science**, 10, 2021. 68-80. Disponível em: < <https://periodicos.unisanta.br/index.php/lss/article/view/2698>> Acesso em Fev. 2022.

ORTH, G. M. N.; BOURGUIGNON, J. A.; GRAF, P. M. O sul também existe: intersecção entre o pensamento sulista e as práticas restaurativas no Brasil. In: ORTH, G. M. N.; GRAF, P. M. **Sulear a justiça restaurativa: as contribuições latino-americanas para a construção do movimento restaurativo**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020. p. 19-43.

PALLAMOLLA, R. **Justiça restaurativa: da teoria à prática**. São Paulo: IBCCRIM, 2009.

PINTO, R. S. G. Justiça Restaurativa é Possível no Brasil. In: BASTOS, M. T.; LOPES, C.; RENAULT, S. R. T. (.). **Coletânea de Artigos**. Brasília: MJ e PNUD, 2005. p. 19-40.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da Educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SANTANA, J. V. P. Intolerância religiosa e justiça restaurativa: problematizações para além da judicialização. **VII Encontro Nacional de Antropologia do Direito (ENADIR)**, GT21 - Religião e espaço público no Brasil contemporâneo: abordagens jurídico-antropológicas de instituições, processos, atores e práticas, São Paulo, 2021. Disponível em: < https://www.enadir2021.sinteseeventos.com.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=194> Acesso em Ago. 2021.

SANTANA, J. V. P. et al. Entre o protagonismo e a invisibilidade: dinâmicas reivindicatórias das políticas públicas de juventudes em Sergipe. In: MARCON, F.; NORONHA, D. P. D. **Juventudes e desigualdades sociais em tempos de crise e radicalização política**. Aracaju: Criação, 2021. p. 149-167.

SANTANA, J. V. P.; MARCON, F. N. Percepções sobre Política Pública para juventudes em Sergipe e o Programa Governamental Promoção da Paz nas Escolas. **20º Congresso Brasileiro de Sociologia**, Belém-PA. GT13 - Sociologia da Juventude, 2021. p. 1-22, 2021. Disponível em: https://www.sbs2021.sbsociologia.com.br/atividade/view?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czoZNToiYT0xOntzOjEyOiJJR-F9BVEIWSURBREUiO3M6MjoiNDQiO30iO3M6MToiaCI7czoZMjoiN2U2MmU0Y-WJlMzCwNDBkNjA1M2E1MGUyZGQyZDg1Y2IiO30%3D&ID_ATIVIDADE=44. Acesso Jul. 2021.

SANTANA, J. V. P.; SPOSATO, K. B. **Olhares sobre a justiça restaurativa**. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2021.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, São Paulo, n.24 2008. 7-16. Disponível em: < <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducao/article/view/108> > Acesso Fev. 2022.

SECCO, M.; LIMA, E. P. D. Justiça restaurativa: problemas e perspectivas. **Revista Direito e Práxis da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, 2018. 443-460. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/32715/23467> >. Acesso em Mai. 2020.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

SERGIPE. **PORTARIA Nº 3625/2020 DA Secretaria do Estado da Educação, do Esporte e da Cultura**, Aracaju/SE, 2020.

SILVA, L. F. D.; GALLO, A. E. Uma proposta de diálogo entra a Justiça Restaurativa e a Análise do Comportamento. **Revista Publicatio**, Ponta Grossa, 24, set./dez 2016. 333-343. Disponível em: < <https://revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/view/9411> > Acesso em Fev. 2022.

TONCHE, J. Problematizando o alternativo: lições do caso paulista sobre a Justiça Restaurativa. In: MELLO, K. S. S.; BAPTISTA, B. G. L.; FILPO, K. P. L. **Potencialidades e incertezas de formas não violentas de administração de conflitos no Brasil e na Argentina**. Porto Alegre: Evangraf, 2018. p. 111-136.

ZEHR, H. **Trocando as lentes: Um novo foco sobre o crime e a justiça**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Athena, 2008.

DIAGNÓSTICO SOBRE VIOLÊNCIA E POLÍTICAS DE CULTURA DE PAZ NO UNIVERSO ESCOLAR EM SERGIPE

Frank Marcon

Juliano Machado

O estado de Sergipe atualmente conta uma população estimada em 2.338.474¹ habitantes, concentrada em seu maior número na região litorânea e próxima da capital, Aracaju. Em 2020, aproximadamente 80% da população estava matriculada no ensino básico na rede pública de ensino, sendo que quase $\frac{1}{4}$ dela estava matriculada na rede pública estadual, totalizando 153.161 matrículas, conforme quadro abaixo. Destas 109.105, ou $\frac{2}{3}$ das matrículas, eram nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio regulares, o que abrange uma população na rede estadual cuja maior parte está na faixa etária dos 11 aos 18 anos. Ou seja, os adolescentes e jovens compõe o maior número desta população escolar. Portanto, além de estudantes, estamos também nos referindo a um grupo etário particular, caracterizado como sendo de uma fase da vida de transição da infância para a vida adulta.

Doutor em Antropologia. Professor do Departamento de Ciências Sociais, na UFS. Coordenador do Grupo de Estudos Culturais, Identidades e Relações Interétnicas (GERTs). Coordenador do Projeto “Cultura da Paz e Justiça Restaurativa contra a Violência Escolar: estudo e diagnóstico para elaboração de políticas públicas de aperfeiçoamento da prática educacional de adolescentes e jovens em Sergipe” Edital 02/2020 – FAPITEC/SEDUC.

Aluno do curso de Ciências Sociais, na UFS. Bolsista do Projeto “Cultura da Paz e Justiça Restaurativa contra a Violência Escolar: estudo e diagnóstico para elaboração de políticas públicas de aperfeiçoamento da prática educacional de adolescentes e jovens em Sergipe” Edital 02/2020 – FAPITEC/SEDUC.

1 Cf. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-pr-268-de-26-de-agosto-de-2021-341037196> (Último acesso em 14/02/2022)

TABELA GERAL DE MATRÍCULAS SEDUC – 2020²

DR	Anos iniciais	Anos finais	Ensino médio	EJA EF	EJA EM	Ensino profissional Subs.	Total
DEA	9.239	15.017	14.168	2.247	2.700	1.326	44.697
DRE01	1.073	3.172	8.892	120	1.416	86	14.759
DRE02	3.021	3.258	7.791	542	1.305	0	15.917
DRE03	2.109	4.966	6.863	749	908	27	15.622
DRE04	947	1.879	3.476	183	681	61	7.227
DRE05	809	1.734	2.422	341	358	0	5.664
DRE06	1.626	2.848	4.242	201	536	198	9.651
DRE07	516	1.045	1.697	51	81	0	3.390
DRE08	4.579	10.248	10.160	1.492	2.560	85	29.124
DRE09	1.294	1.035	4.252	116	270	143	7.110
TOTAL	25.213	45.202	63.963	6.042	10.815	1.926	153.161

Administrativamente, do ponto de vista da educação, a Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Cultura está dividida em dez diretorias regionais cobrindo o estado, sendo nove delas denominadas DRE³

- Gerado automaticamente pelo site SIAE/SEDUC, acessado em 03/02/2022, endereço eletrônico <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.gestao/Escola/PublicoMatriculaGeral?v=1&Ano=2020>
- A denominação e distribuição das diretorias regionais é a seguinte: DRE 1 – Sul Sergipano; DRE 2 – Centro-Sul Sergipano; DRE 3 – Agreste Central Sergipano; DRE 4 – Leste Sergipano; DRE 5 – Médio Sertão Sergipano; DRE 6 – Baixo São Francisco Sergipano; DRE 7 e DRE 9 – Alto Sertão e DEA e DRE 8 – Grande Aracaju. “Os municípios que fazem parte do Território de Planejamento denominado Grande Aracaju ficam distribuídos entre a Diretoria de Educação de Aracaju (DEA), responsável pelas unidades de ensino localizadas na capital, Aracaju (sede). A Diretoria Regional de Educação 8 continuará responsável pelas unidades de ensino localizadas nos municípios de Barra dos Coqueiros, Itaporanga D’Ajuda, Laranjeiras, Nossa Senhora do Socorro (sede), Riachuelo, Santo Amaro das Brotas, São Cristóvão e ganhará também Maruim. A Diretoria Regional de Educação 1, denominada Sul Sergipano e sediada em Estância, ficará responsável pelas unidades de ensino localizadas em Arauá, Cristinápolis, Estância, Indiaroba, Itabaianinha, Pedrinhas, Santa Luzia do Itanhi, Tomar do Geru, Umbaúba, Boquim e Salgado. De acordo com o decreto governamental, a Diretoria Regional de Educação corresponde ao território denominado Centro-Sul Sergipano, será responsável pelas unidades de ensino localizadas em Lagarto (sede), Poço Verde, Riachão do Dantas, Simão Dias e Tobias Barreto. A Diretoria Regional de Educação 3, correspondente ao território do Agreste Central Sergipano, permanece responsável pelas unidades de ensino localizadas nos municípios de Areia Branca, Campo do Brito, Carira, Frei Paulo, Itabaiana (sede), Macambira, Malhador, Moita Bonita, Nossa Senhora Aparecida, Pedra Mole, Pinhão, Ribeirópolis, São Domingos e São Miguel do Aleixo, não sofrendo nenhuma mudança. A Diretoria Regional de Educação 4, compreendida pelo território do Leste Sergipano, é responsável pelas unidades de ensino localizadas em Capela,

e a da capital denominada como Diretoria de Educação de Aracaju (DEA). De forma mais centralizada, em termos de planejamento, gestão e apoio pedagógico, a Secretaria da Educação conta com diferentes assessorias departamentais, entre as quais o Departamento de Apoio ao Sistema Educacional, ao qual está vinculado, por exemplo, o “Serviço de Projetos Escolares para os Direitos Humanos – SEPEDH/DASE”⁴.

Em geral, como vimos no primeiro capítulo deste livro, o tema da violência em suas múltiplas formas de expressão está diretamente implicado pelo seu contraponto o tema dos direitos humanos, que passou a ser orientado como conteúdo de forma transversal nos currículos escolares no final dos anos noventa, ganhando maior evidência e recomendações na década seguinte, até a publicação das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação em Direitos Humanos – DNEDH (2012), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que o institui e diz que:

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

Carmópolis, General Maynard, Japaratuba (sede), Pirambu, Rosário do Catete, ganhando Divina Pastora, Santa Rosa de Lima e Siriri. Pela nova configuração territorial, a Diretoria Regional de Educação 5, correspondente ao Médio Sertão Sergipano, administrará as unidades de ensino de Cumbe, Graccho Cardoso e Nossa Senhora das Dores (sede), ganha Itabi, Feira Nova e Aquidabã. A Diretoria Regional de Educação 6, sediada em Propriá e denominada Baixo São Francisco Sergipano, será responsável pelas unidades de ensino localizadas nos municípios de Amparo de São Francisco, Brejo Grande, Canhoba, Cedro de São João, Ilha das Flores, Japoatã, Malhada dos Bois, Neópolis, Pacatuba, Propriá (sede), Santana do São Francisco, São Francisco, Telha e ganha Muri-beca. Os municípios que fazem parte do território do Alto Sertão Sergipano ficam divididos entre a Diretoria Regional de Educação 7 sediada em Gararu e que abrange também Nossa Senhora de Lourdes e Porto da Folha, e com a Diretoria Regional de Educação 9, responsável pelas unidades de ensino localizadas em Canindé de São Francisco, Monte Alegre de Sergipe, Nossa Senhora da Glória (sede) e Poço Redondo.” Texto retirado de (último acesso em 14/02/2022) <https://www.seduc.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=16716&fbclid=IwAR2enPinhHZb9AT2JoSqqXcoRvSkz2UtlMpps-f-1nGm8H8AOv9dAZ85A9Zvo>

4 Para estas e outras informações institucionais, ver: <https://www.seed.se.gov.br/institucional.asp> (último acesso em 03/02/2022).

Sobre a concepção de educação em direitos humanos, as diretrizes subscrevem que sua função é promover a “dignidade humana”; a “igualdade de direitos”; o “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades”; a “laicidade do Estado”; a “democracia na educação”; a “transversalidade, vivência e globalidade”; e “a sustentabilidade socioambiental”⁵. Tais assertivas estão diretamente associadas a promoção de uma educação para não violência, seja individual ou coletiva, seja física ou simbólica, o que inclui o entendimento de que toda forma de violência é vista, em alguma medida, como supressão de direitos humanos.

A orientação do CNE é pela aplicação das diretrizes em toda forma de ensino regular, de forma transversal ou como parte do conteúdo disciplinar, ou de forma mista, observando que os docentes devem ser capacitados para tal fim, incluindo o tema nos currículos das licenciaturas de ensino superior. Estas orientações dispõem sobre uma série de temas inclusivos que foram sendo regulamentados nos últimos anos em forma de resoluções do CNE ou como leis federais, a exemplo, da Lei 10639/03 e 11645/05, a legislação sobre inclusão e acessibilidade, entre muitas outras.

Quando demos início as nossas pesquisas de campo sobre violência e as propostas e ações para cultura de paz e práticas restaurativas nas escolas do estado de Sergipe, através de entrevistas com o pessoal da secretaria da educação, em meados de 2021, percebemos que seria fundamental conhecermos mesmo que parcialmente as iniciativas da SEDUC, a realidade escolar de cada regional da educação - em termos de gestão e concepção sobre estes temas -, bem como optamos por pelo menos uma entrevista com a gestão de ao menos uma das escolas de cada regional, além de uma visita *in loco* às respectivas escolas como forma de observação do espaço físico, da infraestrutura e de diálogo com docentes, servidores e discentes.

Entendemos que toda política pública depende de alguma modalidade de diagnóstico sobre o objeto que pretende tratar ou o proble-

5 Art. 3º. da Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48

ma que pretende resolver, bem como depende das concepções sobre a sua eficácia e os objetivos que se pretende alcançar, além da participação daqueles que direta ou indiretamente são considerados os sujeitos envolvidos. No âmbito escolar não é diferente, os gestores, técnicos, docentes e discentes são os principais sujeitos do processo de escolarização e mesmo em se tratando de uma população muito diversa socialmente (idade, gênero, sexualidade, religiosidade, classe, grupo étnico-racial) a participação ampla e plural é fundamental.

As entrevistas que realizamos foram pensadas em um formato que pudéssemos capturar o processo de constituição das concepções sobre violência, cultura de paz e práticas restaurativas entre o pessoal do Serviço de Projetos Escolares para os Direitos Humanos (SEPEDH), das diretorias regionais, entre gestores e docentes, pensando em como seria possível percebermos as modalidades de violência enfrentadas nas escolas, bem como o estado da arte das políticas públicas e das ações individuais e institucionais no processo escolarização quando o objetivo também passa a ser a construção de formas de cultura de não violência. Ou seja, buscamos dar conta do estado da arte dos sentidos, das iniciativas programáticas e das ações institucionais ou individuais sobre o tema. Para a análise qualitativa das entrevistas utilizamos o software Nvivo⁶, que é uma ferramenta interessante de tratamento, agrupamento e demonstração de dados para informações obtidas de forma aberta ou semiaberta.

Em um outro formato, buscamos o diálogo aberto e informal sobre os temas mencionados com os docentes e com os discentes, o que realizamos durante as nossas visitas às escolas (com autorização dos gestores) a partir das quais fizemos notas etnográficas sobre como eles veem a violência na escola, sobre seus conhecimentos e suas formas de participação em ações, programas e projetos para uma educação não violenta e sobre como eles entendem que tais ações poderiam contribuir para redução da violência no âmbito escolar e, em geral, em suas vidas.

6 Sobre o software, ver página oficial: <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home/>

A seguir traremos os resultados de tal pesquisa empírica, com intuito de contribuímos com a reflexão sobre tais políticas dirigidas à redução da violência na escola e na sociedade, da construção de uma cultura de paz social e de práticas que produzam sujeitos, que na transição da infância para a vida adulta constituam-se como protagonistas autônomos, no sentido emocional, político e econômico do protagonismo, e solidários, no sentido da empatia, da cidadania e do trabalho colaborativo e das responsabilidades socialmente compartilhadas.

Durante o relato e as reflexões que trazemos aqui, optamos por não identificarmos os nomes de nossos interlocutores ou interlocutoras da pesquisa, embora todas as entrevistas tenham sido realizadas com o consentimento livre e esclarecido das partes quanto ao seu uso, e as visitas e conversas com docentes e discentes tenham sido previamente marcadas e autorizadas pelos gestores e pelos envolvidos. Entendemos que para os objetivos de compreensão do fenômeno não é necessária a identificação dos participantes, mas sim o lugar social do qual falam e representam, como técnicos, docentes ou discentes.

ESCOLA PÚBLICA EM SERGIPE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS CONTRA A VIOLÊNCIA NA SEDUC

São 322 unidades escolares no sistema público estadual de Sergipe, distribuídas pelos 75 municípios das 10 diretorias regionais de educação⁷, com realidades sociais muito diversificadas e diferentes modelos de oferta de ensino, entre fundamental e médio. Destacamos, por exemplo, que são aproximadamente 60 unidades distribuídas pelas diretorias regionais, ofertando o Ensino Médio Integral, o que é um diferencial significativo em termos de proposta curricular, atingindo um número de escolas considerado seletivo em termos de infraestrutura e de recursos humanos.

7 <https://www.seduc.se.gov.br/redeEstadual/escolas-rede.asp> (último acesso em 11/02/2022)

Sobre as diversidades sociais entre estas unidades escolares é importante lembrarmos as diferenças regionais em termos demográficos, socioespaciais e índices de desenvolvimento humano, sendo que algumas regiões e cidades do sertão, do agreste e do litoral de Sergipe têm características específicas na relação com a rural e o urbano, bem como com questões específicas relacionadas às diferentes vulnerabilidades sociais de cada contexto. De modo mais abrangente, percebemos que múltiplas formas de violência atingem todas elas de alguma maneira, como veremos mais adiante com a pesquisa de campo nas escolas, sendo que em algumas regiões, cidades e bairros, algumas formas de violência são mais recorrentes e outras mais pontuais, associadas a fenômenos particulares de cada realidade local.

Atualmente, o tema violência como problema nas escolas de Sergipe e as concepções de comunicação não violenta, cultura de paz e práticas restaurativas como resposta é o foco do Serviço de Projetos Escolares para os Direitos Humanos (SEPEDH), ligado ao Departamento de Apoio do Sistema Educacional (DASE). Embora tais temas não sejam de sua exclusiva responsabilidade, envolvendo transversalmente outros núcleos da secretaria de educação, bem como gestores escolares, docentes e discentes, e ainda outras secretarias como a de assistência social e a de segurança.

Para tentarmos compreender como se constituiu a percepção da violência como problema no âmbito do debate institucional da SEDUC e como se reagiu a ela em termos de ações e concepções, buscamos conversar com o corpo técnico do SEPEDH. Realizamos três entrevistas com o pessoal do serviço que duraram em média 1h30 cada. As três entrevistadas têm formação em nível de ensino superior, em cursos de licenciatura na área das humanidades ou educação, e possuem cursos de pós-graduação em diferentes níveis; todas já tendo atuado como docentes no ensino básico na rede estadual. As três estão envolvidas com a discussão sobre o tema da violência e dos direitos humanos há pelo menos sete anos; bem como, as três realizaram algum curso na área de violência escolar, cultura de paz, comunicação não violenta e ou práticas restaurativas.

Segundo as entrevistadas, desde 2020 o serviço de direitos humanos se divide em três eixos de atuação. Um deles é o Núcleo de Apoio Socioemocional (NAISE), que trabalha com políticas socioemocionais; no atendimento, no acompanhamento, e no acolhimento dos estudantes. O outro núcleo é o Programa Saúde na Escola (PSE), que é uma interlocução entre educação e saúde com vistas ao atendimento aos estudantes. E um terceiro núcleo, que funciona como grupo, formado por três pessoas, e que está sendo chamado de “Práticas Restaurativas” (Entrevista 1, 2021) e atua na discussão mais específica sobre violência.

O surgimento e estruturação do SEPEDH ocorreu em 2015⁸. Antes, o serviço de direitos humanos respondia pela chamada diversidade e pela cidadania, incluindo a temática indígena e quilombola, o debate sobre relações étnico-raciais e o debate sobre questões ambientais; também respondendo pela Educação Especial; e pelo Núcleo de Prevenção a Violência. Essa era a concepção sobre a abrangência da atuação do serviço, além ser o responsável por pensar as políticas de direitos humanos em geral, no âmbito da secretaria. No que diz respeito ao tema da violência, a atuação se dava através de um Núcleo de Prevenção a Violência (NPV), que promovia ações, cursos e palestras sobre o tema, além de prestar apoio às demandas das escolas diante de episódios de violência.

Falando daqueles primeiros quatro anos de atuação do SEPEDH e das mudanças que viriam a ocorrer a partir de 2020, uma de nossas entrevistadas relatou alguns problemas enfrentados:

8 https://www.se.gov.br/noticias/educacao_cultura_esportes/secretaria-planeja-aco-es-focadas-nas-relacoes-entre-direitos-humanos-e-educacao histórico da criação do serviço em dezembro de 2015, afirmando que estava sendo criado o serviço por Josevanda Franco. Em fevereiro de 2016 estava sendo criado sob comando da Josevanda o projeto piloto de mediação de conflitos e combate à violência e pela primeira vez se fala em círculos restaurativos: https://www.se.gov.br/index.php/noticias/educacao_cultura_esportes/francisco-portugal-recebe-conjunto-de-aco-es-no-combate-a-violencia Em Outubro de 2017 realizam curso sobre círculos restaurativos.

Aí a gente foi entendendo que a gente não tinha pernas, não tinha braços para atender tantas demandas para todos os tipos de violência que surgem nas escolas diariamente, seja a violência agressão física, seja a violência agressão verbal, seja a violência da própria automutilação, seja, enfim, violência doméstica. [...] eu, particularmente, sempre fui entendendo que a gente já estava saindo do nosso âmbito educação, que é a prevenção, que é o tentar pedagogicamente através de projetos, implantar a cultura da não violência, implantar uma cultura de comunicação mesmo mais humanizada, mais afetiva, com uma consciência social, enfim, a gente já estava saindo um pouco desse eixo porque não dava tempo, não dava tempo. Porque a equipe sempre pequena, né, então a gente tinha tanto atendimento, sempre... porque as escolas eu entendo demais, eles não tinham a quem recorrer, porque tantos casos assim, de tantos tipos de violência, então era o setor [SEPEDH] mais próximo dessa temática, dessa questão da violência no âmbito escolar. [...] Os gestores das escolas nos solicitavam para atendê-los. [...] Então a coisa foi tomando uma proporção que o quê foi ficando menor foi a questão da prevenção, dos projetos pedagógicos propriamente ditos, da gente através de cursos, através de rodas de conversa, que eu acho que elas são muito eficazes (Entrevista 2, 2021).

Ou seja, com o surgimento do SEPEDH as demandas foram se tornando cada vez mais amplas e foram sendo identificadas questões relacionadas à violência, antes invisibilizadas e mal dimensionadas como problema abrangente de toda rede e, ao mesmo tempo, enquanto particularidades de uma ou outra escola ou região. Mesmo buscando atuar na formação e capacitação de pessoal, no acolhimento, na prevenção da violência e no registro de casos para construir diagnósticos sobre as vulnerabilidades situacionais e as modalidades mais regulares de violência, os avanços esbarraram nos recursos humanos reduzidíssimos no âmbito do SEPEDH e na capacidade de sistematização e integração das informações e dos protocolos de atendimento, assim como na definição de procedimentos programá-

ticos para prevenção da violência de todos os tipos - física, psicológica e patrimonial - e para resolução de conflitos e construção de pedagogias da cultura de paz.

A partir de 2019, com o advento do novo governo, a SEDUC passou por uma grande reestruturação e no caso do SEPEDH, os dois núcleos que cuidavam da diversidade e da educação especial foram para o Departamento de Educação (DED), que atua com a formação de professores, entre outras questões; e o Núcleo de Prevenção a Violência (NPV) deixou de existir na perspectiva de até então, embora tenha sido o embrião da discussão sobre o tema da violência e da política pública para as concepções de cultura de paz, mediação escolar e práticas restaurativas no âmbito da SEDUC e tenha dado os primeiros passos para a sensibilização de que a secretaria precisava assumir o protagonismo na compreensão das formas de violência no âmbito escolar, no registro e diagnóstico das mesmas, no acolhimento dos envolvidos e no processo pedagógico para construção de uma cultura de paz na comunidade escolar e na sociedade em geral, o que passa por uma educação para e pelos direitos humanos.

Diante da demanda que se avolumava, a equipe técnica que já discutia o tema da violência e dos direitos humanos e que acompanhara as iniciativas anteriores no campo da capacitação, do acolhimento, da concepção de prevenção, das ações para comunicação não violenta, da cultura de paz e das práticas restaurativas passou redefinir prioridade e reelaborar as estratégias e as funções do novo SEPEDH, concebendo como prioridades um núcleo de apoio socioemocional aos estudantes, um núcleo de apoio à saúde e, fundamentalmente, apostando que a discussão e a atuação em termos de direitos humanos no ambiente escolar passa pela compreensão das violências e pela construção de uma política pública sólida para cultura de paz, assim formando um grupo de trabalho sobre o tema - como já mencionamos acima.

No que diz respeito ao tema da violência, boa parte do trabalho do SEPEDH priorizou o emergencial, o acolhimento e a mediação dos

conflitos, sendo chamado pelas escolas para atuar em casos pontuais com metodologias da comunicação não violenta e dos círculos de paz⁹. Outras ações fundamentais no percurso dos últimos anos foram os cursos e eventos sobre o tema, que ocorreram na modalidade remota e cujo alcance - segundo as entrevistadas - é difícil de dimensionar. Além destas ações, desde o ano de 2020, a equipe passou a construir um protocolo de ação, que:

é o protocolo da violência percebida e praticadas na escola (...) Esse protocolo tá na análise do Conselho Estadual de Educação pra ser aprovado e difundido nas escolas, que é falando de toda a rede de apoio e de proteção à criança, o adolescente, o estudante que é vítima da violência, tanto a que se percebe, quanto a que se pratica na escola.(Entrevista 3, 2021).

Um outro instrumento de diagnóstico e registro é o SALVE¹⁰, a partir da parceria com o Ministério Público de Sergipe, que já existe há quase duas décadas e que no âmbito das escolas consiste em um formulário sob responsabilidade dos gestores escolares que é preenchido manualmente por eles em casos de conhecimento sobre violência contra discentes. Segundo uma de nossas entrevistadas sobre o uso do SALVE (Entrevista 3, 2021), a iniciativa parte da escola, que “fazia o registro e encaminhava para os conselhos tutelares, e os conselhos é que faziam a tramitação, acionando os órgãos adequados”. No entanto, as dificuldades de sistematização das informações oriundas deste

9 Fala de uma de nossas entrevistadas do SEPEDH (2021): “Divergência dentro da escola, aluno com aluno, professor com aluno, equipe gestora com a equipe docente, e como que a gente fazia esse atendimento, a gente ouvia e a gente fazia círculos de mediação, em que a gente ouvia ambas as partes, aí a gente ia propondo alguns acordos até que eles fossem concedidos pelas partes envolvidas”.

10 O programa SALVE Criança e Adolescente existe há anos, é uma ação do Ministério Público de Sergipe, que adotou um sistema de registro unificado para ser informado através pelo sistema de educação, de saúde e de assistência social sobre casos de violências entre crianças e adolescentes. Ver: <https://www.mpse.mp.br/index.php/2021/11/11/salve-crianca-e-adolescente-mpse-capacita-rede-de-atendimento-sobre-o-sistema-informatizado-de-notificacao-de-violencia/> (Último acesso em 07/02/2022)

instrumento é que ele ainda não está informatizado, o que nos foi mencionado ser o próximo passo para torná-lo mais eficiente, e que estaria começando a ser implantado.

Quando entrevistamos as atuais técnicas do SEPEDH acerca do entendimento sobre cultura de paz, todas indicaram realizar leituras, vivências ou cursos sobre a temática e mencionaram ter participado direta ou indiretamente da criação da portaria 3625/2020/GS/SE-DUC, que “Institui a política de promoção da paz a ser implementada nas Instituições Educacionais vinculadas à Rede Pública Estadual de Ensino de Sergipe”, e que é considerada por elas como um marco por: a) definir os objetivos da política de paz no ambiente escolar; b) conceituar e definir entendimentos sobre violência escolar; c) observar diretrizes considerando outros documentos orientadores pré-existentes, parcerias e atores no processo, d) definir instrumentos de diagnóstico, de registro e de planificação, e e) orientar as unidades escolares sobre a execução de ações programáticas a partir de concepções sobre a cultura de paz.

Além da portaria, também a publicação da Lei estadual nº 8.796, de 17 de dezembro de 2020, que “Institui o Programa de Mediação Escolar nas escolas da rede pública do Estado de Sergipe”, juntas trouxeram um amparo legal que tende a servir como mobilizador social de envolvimento de outras instituições, como disse uma de nossas entrevistadas:

Agora é possível construir concretamente algo nesse sentido de caráter preventivo, nessa questão de mobilização para uma cultura de paz, de disseminação de uma cultura de paz. Agora nossas esperanças se renovam nesse sentido, porque nós temos um amparo legal dentro e fora da secretaria, a nível institucional a portaria e, também, em nível estadual com o decreto governamental (Entrevista 3, 2021).

Além do constatado pela entrevistada, de que o amparo legal serve como documento de negociação com diferentes setores do governo e da SEDUC, mas também com outras instituições como

Ministério Público, universidades, secretarias de governo, entre outros, também endentemos que a formalização de uma política pública não garante a sua eficácia, embora seja um passo regulador e balizador importante para o reconhecimento de um problema, para sua visibilidade mais abrangente e para convergência de esforços direcionados a sua solução, podendo ser acionado politicamente ou juridicamente por múltiplos atores como forma de cobrar responsabilidades institucionais, individuais e coletivas, inclusive sobre subsídios e financiamento, o que sempre é um dos temas mais sensíveis e aos quais se dá menos atenção no debate sobre políticas públicas, e que na prática é o que garante a sua existência e sua continuidade.

Quando realizamos nossas visitas às escolas percebemos que a implantação de ações que contemplem o disposto pela portaria 3625/20, ainda estão em estágio muito incipientes e pouco difundidas e assimiladas entre as diretorias regionais e o corpo escolar, ainda que a portaria mencione a meta de “implantação da Política da Paz e da Promoção da não violência, de forma articulada, em 100% das escolas estaduais, até 2023”. Tal meta nos parece muito distante da situação real, pois embora existam iniciativas isoladas de projetos e ações interessantes, dispersos nas unidades escolares do estado, muitas das quais existiam mesmo antes da portaria, o amplo debate com a comunidade escolar e as ações planejadas de forma abrangente ainda não chegaram a boa parte das escolas, como veremos adiante.

Do ponto de vista de recursos humanos dedicados ao tema, as escolas ainda não se organizaram para concretizar os termos do Art. 5º, da portaria, que define os instrumentos da política de paz, no seu item 4º e diz que um destes instrumentos é a “Elaboração de plano escolar para implantação da política da paz, por cada escola”, mobilização que ainda não foi iniciada por boa parte das unidades, muito menos no que diz respeito ao art. 6º, que define as diretrizes que devem ser adotadas nas escolas e sob sua responsabilidade, entre as quais:

- I. Inclusão, no projeto político-pedagógico, de plano de promoção da paz na escola, para a consecução dos objetivos da política de que trata esta Portaria;
- II. Inclusão, no regimento escolar, de normas de convivência que explicitem direitos e deveres dos membros da comunidade escolar e procedimentos a serem adotados em caso de violência na escola, observada a legislação vigente;
- III. Registro dos casos de violência na escola, com informações sobre as providências adotadas e o monitoramento dos resultados por meio do Sistema de Aviso Legal por Violência, Maus Tratos ou Exploração Contra Criança e Adolescente - SALVE;
- IV. Organização de ações educativas, culturais, sociais e esportivas que valorizem o papel da família na formação de crianças e jovens e reforcem os vínculos entre a escola e a comunidade; e
- V. Divulgação de boas práticas realizadas, presencial ou virtualmente, como mecanismo de estímulo e fortalecimento da política da paz¹¹.

O tema das violências e as concepções de cultura de paz não foram reconhecidos por nossos interlocutores docentes e discentes durante nossas visitas às escolas, como questões sob as quais atualmente venham dando alguma ênfase curricular ou pedagógica, incluindo ter a maior parte deles afirmado o desconhecimento da própria portaria. Entendemos que um dos motivos é que a discussão e a implantação da legislação sobre mediação escolar e cultura de paz coincidiu com os quase dois anos de ensino remoto ou híbrido no qual a maior parte do tempo as aulas foram ministradas de forma remota, em virtude da pandemia provocada pelo Covid-19. Durante estes dois anos, os esforços de técnicos, gestores e docentes estiveram concentrados sobre: o planejamento e a criação de condições para o prosseguimento das aulas (mesmo que remotamente); a recuperação da defasagem do conteúdo; a manutenção dos vínculos discentes; bem como à readaptação do retorno as aulas, com formatos híbridos presencial/remoto e com

11 Portaria 3625/2020/GS/SEDUC de 23 de setembro de 2020 (Anexo 1).

os devidos cuidados sanitários. Ou seja, o contexto pandêmico deslocou as preocupações dos servidores da educação em geral para questões voltadas para manutenção do engajamento dos discentes, para questão do aprendizado; e no que diz respeito a violência no espaço escolar deslocou a atenção para a violência no ambiente doméstico, no ambiente virtual e no entorno da vida social dos discentes, incluído a atenção aos casos de automutilação, ainda que com muitas dificuldades de percebê-las pelo afastamento presencial entre docentes e discentes.

Outro motivo da abrangência ainda incipiente do conhecimento da portaria parece ser o pequeno ou nenhum número de servidores à disposição para tratar deste tema, no âmbito das diretorias regionais e das unidades escolares, para que a portaria possa atingir seus objetivos ou para que minimamente a discussão possa chegar a todas as unidades, muitas das quais contam com restrições de pessoal, conforme mencionado em casos pontuais durante nossas entrevistas com alguns gestores escolares. Há, ainda, um outro ponto, ao qual retornaremos mais adiante, que está relacionado ao currículo escolar, que mesmo no contexto das unidades escolares em que já se instituiu o ensino integral e o novo ensino médio, as reflexões sobre violência, o tema dos direitos humanos, da cultura de paz e da mediação de conflitos estão mal dimensionados ou ausentes do programa de estudos, das atividades e da carga horária dos alunos.

Acerca da existência de recursos financeiros para tais ações, a portaria 3625/20 indica de forma tangencial as modalidades possíveis de financiamento no âmbito da política pública para cultura de paz, como no item 3º do artigo 4º “O Estabelecimento de parcerias entre a escola e instituições de ensino superior, para ações de colaboração na formulação de estratégias para implementação da política da paz, observadas as diretrizes da SEDUC”; e no item 7º a “Disponibilização, quando necessário, de apoio técnico, logístico e de insumos às escolas, por meio de instâncias legalmente constituídas no âmbito da SEDUC”. Ou seja, não há menção a disponibilidade de orçamento específico, supondo-se que a forma de captar recursos financeiros se dá pela mo-

dalidade de projetos, através de parcerias, com ou sem recursos da SEDUC, embora na atual estrutura exista um interessante programa de financiamento de projetos no âmbito escolar, como relataram nossas entrevistadas:

PROFIN, que financia projetos. Então a escola que tiver seu projeto ali, eles vão ter alguma verba. Então, nesse PROFIN tem áreas como: área científica, área de projetos artísticos, projetos de intervenção e projetos de vida. Então, nesses projetos, eles não têm especificamente cultura de paz, eles não têm mediação. E a gente tenta fazer essa leitura, projetos de intervenção social e cultural, como isso impacta na escola no que se refere a política de paz, e talvez o projeto de vida também. Então esse é um caminho que a gente costuma mapear dentro da rede, quais são as escolas que têm projetos que possam ser entendidos como projetos da promoção da cultura de paz, esse é um caminho [para financiamento] (Entrevista 1, 2021).

Sendo assim, não foi institucionalizado um recurso financeiro destinado especificamente para tal política, embora o financiamento possa e deva ser requerido na modalidade de projetos a partir de iniciativas do corpo escolar e encaminhados ao setor da SEDUC, que é responsável por sua avaliação e financiamento. Mesmo havendo incentivos, nos pareceu que ainda falta garantir recursos financeiros (direcionados especificamente para a temática) e, principalmente, também a seleção de recursos humanos com incentivos financeiros para dedicação de tempo ao estudo, a elaboração de projetos e ao envolvimento do tempo adicional necessários a tais iniciativas, para que as diretrizes predispostas nos artigos 4º., 5º. e 6º. da portaria 3625/20 possam ser alcançadas.

Fig. 1. Pátio de uma das escolas visitadas



Foto dos autores

CONCEPÇÕES DE VIOLÊNCIA, CULTURA DE PAZ E PRÁTICAS RESTAURATIVAS POR PARTE DAS DIRETORIAS REGIONAIS E DAS GESTÕES ESCOLARES

Durante o segundo semestre de 2021, entrevistamos remotamente um representante de cada diretoria regional de educação e, em um outro momento, o gestor ou gestora de pelo menos uma unidade escolar de cada regional, indicada pela respectiva DRE e a DEA¹². Quando solicitamos a indicação, esclarecemos que gostaríamos de entrevistar um representante da gestão de uma escola de cada regional que fosse exemplo em termos de vulnerabilidade com relação à violência ou o seu oposto, uma escola que fosse exemplo em termos de iniciativas de projetos de cultura de paz, mediação escolar e ou práticas restaurativas. Nos surpreendemos com a realidade interessante do contraste que tivemos entre as dez escolas indicadas e visitadas. Como em cada

¹² No segundo bloco, foram feitas dez entrevistas, ocorridas entre 18/08/2021 e 24/09/2021. No terceiro bloco, que durou entre 05 e 22 de outubro, entrevistamos gestores de escolas selecionadas a partir da indicação das respectivas regionais

dia conseguimos visitar aproximadamente duas escolas, coincidiu que todos os dias tínhamos exemplos de situações mais próximas da vulnerabilidade e outras mais próximas da escola considerada ideal para as regionais.

As entrevistas foram gravadas e realizadas a partir de roteiro semiestruturado, pensadas com um bloco sobre a trajetória profissional das e dos interlocutores; um bloco sobre questões relacionadas às suas concepções sobre violência e cultura de paz; e outro bloco sobre seu conhecimento e entendimento sobre as políticas públicas, em especial para cultura de paz, a mediação escolar e às práticas restaurativas, e o conhecimento (inclusive da legislação e de ações e projetos) ou participação em tais ações.

Na primeira parte de nossas análises, destacaremos as diretorias e os gestores falando das suas realidades regionais e, em seguida, priorizaremos as escolas a partir das percepções das e dos gestores falando de suas realidades locais em termos de envolvimento e entendimento sobre violência e cultura de paz. Na segunda e última parte deste tópico, destacamos do conjunto das falas das diretorias e das gestões as violências mais sensíveis no ambiente escolar e o modo que nossas e nossos interlocutores concebem tais violências e atuam em termos de compreensão sobre direitos humanos e de educação para a cultura de paz nas escolas.

Entre as entrevistas com os membros das diretorias regionais, quando questionamos sobre situações de violência nas escolas de suas regiões, houve uma ênfase maior às situações de violência contra professores e funcionários das escolas, cinco entrevistados relataram casos assim; enquanto quatro gestores relataram ver desmotivação nas juventudes, falta de perspectivas e as vulnerabilidades que o contexto pandêmico agravou. Quatro diretores citaram diretamente violência verbal ou bullying como presentes nas escolas; dois citaram casos de drogadição nas regiões do entorno de escolas; dois falaram terem o conhecimento de casos de automutilação; e houve uma menção à violência doméstica e outra de violência contra mulher.

Quando questionados acerca do seu conhecimento sobre a legislação sobre mediação escolar e cultura de paz, dois gestores declararam não ter tido contato com a mesma e, dos que tiveram contato, três declararam não ter se aprofundado no tema devido a outros afazeres da gestão. Dois deles declararam já terem participado de discussões sobre o tema, quatro afirmaram terem realizado cursos de formação na área e dois disseram saber como buscar recursos para concretizarem as ações neste sentido, mencionando, por exemplo, o financiamento a partir de projetos, afirmando que este foi tema de uma das unidades do curso promovido pelo SEPEDH, sobre cultura de paz e práticas restaurativas.

Ressaltamos que embora apenas quatro deles mencionarem terem realizado cursos de formação na área, a menção à necessidade de formação esteve presente em diferentes momentos das suas falas.

FIG. 5. Nuvem de palavras: consideradas ações prioritárias por parte dos gestores



Com relação à participação de alunos nas políticas da escola, três gestores deram ênfase à necessidade de os alunos serem ouvidos, três apontaram para a importância destas discussões e a possibilidade de o aluno levar os seus conhecimentos acerca da cultura de paz e mediação de conflitos para outros alunos e para suas comunidades. Três gestores também apontaram que os alunos devem participar ativamente

do processo de criação de políticas da escola e dois gestores defendem que uma parte selecionada dos alunos deve receber formação na temática abordada. Apenas dois gestores afirmaram já ocorrer a participação dos alunos na proposição de ações direcionadas à cultura de paz e práticas restaurativas na própria escola.

ESCOLAS, AMBIENTES, RECURSOS E PERCEÇÕES SOBRE VIOLÊNCIA E CULTURA DE PAZ A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DIRETA E DO DIÁLOGO COM OS DISCENTES

Fig 6. Mural no pátio de uma das escolas visitadas



Foto dos autores.

No início de novembro de 2021, a SEDUC, através da portaria 4507/21, estabeleceu o retorno presencial às aulas para todas as escolas e séries e já no dia 04 de novembro de 2021 iniciamos nossas visitas às escolas cujos gestores havíamos entrevistado na etapa anterior. Começamos nossas visitas pela cidade de **Lagarto**, localizada na região centro-oeste do estado, abrigando uma população estimada em 106 mil habitantes. Chegamos à escola na área urbana, por volta das 10h da manhã, nos apresentamos na portaria e fomos recebidos pela coordenadora, logo nos deparamos com uma boa estrutura física e di-

versos alunos circulando pela área de convivência da escola. Notamos cartazes e decoração acolhedoras, bem como um espaço de convivência consideravelmente amplo e com área verde e em diversos pontos com álcool gel acessível.

No pátio da escola estava acontecendo uma palestra sobre *bullying*, na qual se faziam presentes cerca de 150 alunos. Encontramos alunos fardados e com máscara. A coordenadora nos levou ao contato com o diretor, que nos relatou que a escola é tranquila e abriga cerca de 700 alunos oriundos de diferentes classes sociais, tanto residentes da cidade quanto oriundos dos povoados rurais do seu entorno. A escola possui quadra, pátio coberto (que funciona também como auditório aberto), biblioteca, videoteca e espaços abertos de socialização. Fomos informados que a escola possui ensino médio integral desde 2018, no qual os alunos têm atividades extracurriculares, entre elas, a criação e manutenção de uma horta com sistema de irrigação criado por eles. A escola participa de quatro projetos financiados pela FAPITEC, o que pode ser considerado um privilégio quando comparada a outras escolas, sem ações financiadas por este órgão. Como estávamos no mês de novembro, observamos alguns trabalhos e a programação exposta nas paredes da escola chamando a atenção para a semana da consciência negra.

Fomos apresentados para uma turma de 2º. ano e fomos bem recebidos pelos alunos. Na sala, percebemos um ambiente confortável e a presença de um número maior de alunas do que de alunos. Nos apresentamos e começamos a interagir com a turma. Quando questionados sobre a existência de organização ou agremiação entre os discentes, estes afirmaram haver grêmio estudantil e líderes de turmas, que levam as demandas da sala para a gestão da escola. A maioria dos alunos afirmou ter participado do ensino remoto e relataram raros casos de evasão de colegas entre o período remoto e o retorno ao presencial. Ao falarem de suas experiências e preferências com relação a modalidade de ensino, os alunos ressaltaram os pontos negativos do ensino remoto como o pouco contato com professores e colegas, e todos afirmaram preferir o ensino presencial.

Quando perguntados se presenciaram ou já presenciaram situações de violência na escola, os alunos afirmaram ocorrerem situações de bullying, motivados por questões de aparência, raça, gênero e orientação sexual, e as alunas afirmaram casos de assédio dentro da escola, que, segundo elas, são ainda mais frequentes do lado de fora da escola. Os alunos nunca tinham ouvido falar acerca da legislação ou do conceito de promoção da cultura de paz nas escolas e quando perguntamos sobre o que acham que deveriam ser as ações prioritárias no combate à violência, responderam: palestras e ações envolvendo as famílias, além da promoção de discussões acerca do tema e a responsabilidade das escolas contra atitudes de assédio/*bullying*.

A segunda cidade que visitamos foi **Estância**, localizada no litoral sul do estado, com população estimada em 70 mil habitantes. A escola que visitamos está localizada em um bairro da periferia da cidade. Chegamos por volta das 14h. A escola tem cerca de 150 alunos matriculados. No momento a escola estava realizando obras de reforma no pátio, e alguns trechos do muro estavam abertos. Nos apresentamos na portaria e fomos recebidos pela gestora, que nos apresentou a um pequeno evento que estava ocorrendo no laboratório de informática, que se tratava de uma palestra em modo remoto, via *google meet*, sobre o “barco de fogo” (atração da cultura local) como projeto científico. A professora responsável pela atividade, quando questionada sobre o cenário de violências na escola, afirmou que os alunos são bastante respeitosos e não reproduzem violências, apesar de considerar que o bairro onde está localizada a unidade possui histórico de violência e é bastante estigmatizado socialmente.

A escola abarca os ensinamentos fundamentais maior e menor, sendo este último ministrado pela manhã e o outro pela tarde. Notamos um clima amistoso entre os alunos e a gestora, que também é moradora da comunidade e que, segundo ela, tem contato com os familiares dos estudantes. Quando mencionamos a possibilidade de conversarmos com os alunos, a gestora reuniu alguns alunos que estavam no pátio e nos encaminhou para uma sala de aula. A estrutura da sala era pouco aco-

lhedora, por ser pequena, escura e sem climatização para o dia quente. Durante nossas apresentações, vimos pouco interesse por parte dos alunos, que só aos poucos começaram a se soltar e a se manifestarem gradualmente ao passo que a conversa ia avançando. Quando questionados sobre existência de organização discente ou grêmio, os alunos afirmaram não possuir meios de organização coletiva, embora tenham líderes de classe. Afirmaram não ter conhecimento acerca da legislação ou de projetos sobre mediação escolar ou cultura de paz. Sobre casos de violência, os alunos afirmaram haver casos de bullying e que há outros casos de violência no entorno da escola, provocados por desentendimentos entre as pessoas.

Os alunos afirmaram não ter acesso à internet na escola, alguns têm dificuldades de acesso à internet em casa e que nem todos os seus colegas retornaram ao ensino presencial, após a portaria que a autorizou o retorno. A maioria relatou preferir o ensino presencial, pois que em tal modalidade tem melhores experiências de aprendizado no contato com colegas, professores e dentro da sala de aula. Quando questionados sobre atividades além das acadêmicas, os alunos afirmaram praticar atividades esportivas utilizando a quadra da comunidade, localizada bem próxima à escola, já que a escola não tem espaço físico com quadra. Entre os alunos, pudemos observar algumas situações de conflito entre meninos e meninas, visível na própria distribuição dos alunos na sala. Os alunos também apresentaram descontentamentos com o espaço físico da escola, não hesitando em apontar as melhorias que imaginam poder ocorrer, principalmente em termos de espaço para esportes e práticas de lazer.

No segundo dia de visitas, fomos à cidade de **Japaratuba**, localizada na região leste do estado e abrigando cerca de 19.067 habitantes. A escola que visitamos está localizada no centro da cidade. Chegamos por volta de 10h da manhã, nos apresentamos na portaria e logo fomos recebidos pelo diretor que nos apresentou à equipe gestora e à escola. Em conversa com o gestor, ouvimos que a escola possui um espaço que está para se tornar biblioteca, possui laboratório de informática e de

ciências, quadra e horta, da qual os alunos participam da sua manutenção e os seus produtos são destinados ao abastecimento do refeitório. A escola abriga cerca de 540 alunos, abarca o ensino fundamental e o primeiro ano do ensino médio, este último na modalidade integral. A escola também possui uma sala direcionada para o ensino de alunos com necessidades especiais, embora estes também realizam atividades curriculares com os demais alunos.

Entramos em contato com a turma do 1^o. ano integral, que estavam em aula com a professora de português e projeto de vida, que também fez curso sobre cultura de paz, embora não tenha conhecimento sobre o teor da portaria que criou a política pública. A estrutura da sala era acolhedora e confortável. Havia ar-condicionado funcionando e notamos cartazes acerca de questões de gênero e temas motivacionais. No geral, notamos os alunos atentos à nossa visita. Quando questionados sobre as modalidades de ensino, a maioria dos alunos relatou preferir o ensino presencial. Os alunos, em geral, relataram que durante o ensino remoto sentiram falta do contato com os colegas e disseram considerar a escola um ponto de refúgio. Para eles é perceptível que todos os colegas retornaram ao ensino presencial, que quando autorizado foi feito inicialmente por grupos. Alguns alunos declararam ter encontrado dificuldades de acesso à internet durante o ensino remoto e ouvimos relatos da sensação de ansiedade e seu agravamento durante o período pandêmico. Sobre casos de violência, foram relatados casos pontuais de violência física e alguns históricos de bullying motivados por aparência, gordofobia e sexismo, que, segundo eles, parece que andam menos frequentes do que já foram. Relataram também que durante as aulas remotas houve um caso de invasão ao *link* de uma das aulas, com o intuito de provocar professores e acabar com aula. Alguns afirmaram já terem visto casos de abuso de autoridade na escola, sem terem sido específicos sobre o tipo de abuso. Quando questionados sobre cultura de paz, apenas uma aluna disse já ter ouvido essa expressão, embora os alunos já tenham tido uma aula sobre paz e mediação de conflitos, segundo informou a professora presente, rememorando os alunos, que concordaram.

Acerca das formas de organização entre eles, os alunos mencionaram que possuem líderes de sala e que há a iniciativa do programa jovens protagonistas (no ensino integral), mas alegaram não terem grêmios ou associações estudantis. Sobre o ensino integral, os alunos relataram ser cansativo, disseram sentir a falta do “sono da tarde”, embora destaquem como pontos positivos as aulas de projeto de vida e as novas modalidades nas formas de avaliações. O ponto negativo apontado foi a carga horária e a falta de estrutura para tomar banho na escola, além do espaço para descanso. Quando perguntados sobre os espaços que possuem para socialização, os alunos destacaram a quadra e o pingue-pongue, e afirmaram também desejar uma quadra coberta. No relacionamento entre eles, pudemos perceber um clima amistoso e de intimidade, dado que a turma já se conhecia em anos anteriores.

Na continuação das visitas do dia, fomos a uma escola em um dos povoados localizado no interior do município de **Pacatuba**, no baixo São Francisco, litoral norte. O município possui uma população estimada de 14.650 pessoas. O povoado se encontra na zona rural, só acessível por estrada de terra e houve um pouco de dificuldade em localizarmos a escola. Chegamos por volta de 12h30. Na portaria encontramos a diretora, nos apresentamos, encontramos a escola vazia, em virtude do horário, estando presentes apenas a diretora, a equipe da cozinha e a de vigilância. Logo de cara percebemos a escola bem decorada e acolhedora, com cartazes com referência ao mês da consciência negra. De modo geral, a estrutura da escola é simples e existem áreas do terreno ainda não aproveitadas com infraestrutura. A escola possui seis salas de aula e uma sala de leitura. A diretora relatou terem acontecido mudanças positivas na escola após um projeto interdisciplinar envolvendo palestras e atividades lúdicas. As turmas do fundamental menor ocupam o turno da manhã e o período à tarde é ocupado pelo fundamental maior (7º, 8º, 9º anos) e uma turma de primeiro ano do ensino médio, sendo que o segundo e o terceiro ano do ensino médio são noturnos. A escola abriga cerca de 410 estudantes, provenientes de povoados do seu entorno, havendo ônibus para o transporte dos

discentes. A gestora também relatou haver diversos alunos fora da faixa etária regular e que a escola adotou o programa PROSIC (Programa Sergipe Idade Certa) para tentar contornar a situação. Sobre questões de violência, disse ter presenciado casos de bullying e que já houve casos de furto de alimentos na escola. Sobre o entorno, foi relatado haver casos de violência doméstica e gravidez na adolescência, havendo casos esporádicos de violência com arma de fogo ou arma branca, embora estes casos nunca tenham chegado à escola. Também é sabido dos usos de substâncias psicoativas lícitas e ilícitas no entorno da escola. Sobre as consequências do ensino remoto, houve casos de alunos que não retornaram ao ensino presencial por motivos de trabalho ou de casamento, já que na região é comum casos de jovens que se casam com 15, 16, 17 anos.

Após a nossa conversa com a gestora, quando chegou o horário das aulas da turma da tarde, fomos levados a uma sala de aula para conversarmos com a turma do primeiro ano do ensino médio. Fomos bem recebidos pelos alunos e notamos a estrutura da sala ser simples, pouco ventilada e sem isolamento acústico, já que se ouvia as vozes das outras pessoas nas salas ao redor. Os alunos, inicialmente tímidos e retraídos, alguns mais agitados, relataram dificuldades com o acesso à internet durante o ensino remoto. Todos disseram preferir as aulas presenciais e o ambiente escolar para as atividades estudantis. Também disseram sentir falta do contato com o professor para tirar dúvidas e que sentiram falta dos amigos. Os alunos disseram nunca terem ouvido falar sobre cultura de paz e disseram não saber sobre a existência de associações ou agremiações estudantis na escola. Sobre questões de violência, nos falamos sobre casos de bullying por aparência e sexualidade, mas nenhum relato sobre violência física ou alguma forma de violência considerada por eles como grave. Alguns alunos foram tomando mais liberdade para se expressar e passaram a manifestar suas inquietações acerca da estrutura física da escola, que, mesmo com mensagens acolhedoras em seu interior, carece de infraestrutura com espaços de encontro para sociabilidades, esporte e lazer.

No terceiro dia de visitas, começamos nosso itinerário por **Itabi**, município localizado na zona norte do estado, possuindo uma população estimada de cerca de 4.869 habitantes. Chegamos na escola localizada no centro da cidade por volta das 9h30 da manhã. Nos apresentamos na portaria e fomos encaminhados para a gestora, conversamos e depois fomos apresentados a alguns professores e alunos. Encontramos ainda um ex-aluno da escola realizando um trabalho artístico no muro. Atualmente ele ministra oficinas de pintura na escola, sendo responsável, junto com os alunos, por vários murais espalhados por várias paredes do espaço físico. A gestora nos contou sobre o histórico bem-sucedido da sua gestão, que já foi premiada a nível nacional, o que lhes garantiu preferência na implantação do ensino integral, por parte do governo do estado, quando este começou a ser implantado em 2017, e o colégio passou a ser centro de excelência. Segundo ela, a escola conta com 200 alunos no total, sendo 180 alunos no ensino integral e outros 20 alunos do EJA. Os discentes são provenientes das cidades, povoados e área rural do entorno. A escola possui pátio com internet disponível, laboratório, biblioteca, não possui quadra, embora para as atividades esportivas utilizem um ginásio próximo ao colégio. Existe um grupo de cordas na escola, voltado para o ensino de violino e espaço para apresentações artísticas. A modalidade de violência mais frequente, segundo a gestão, são os casos de bullying entre os alunos. O ambiente da escola é aconchegante e acolhedor; todas as salas possuem ar-condicionado e computador. Encontramos a grande maioria dos alunos fardados e utilizando máscara. A gestora mencionou, ainda, que a escola está fazendo formação na metodologia dos círculos restaurativos.

Fomos encaminhados a uma turma de 3^o. ano. Quando questionados sobre as modalidades de ensino, os alunos disseram preferir o ensino presencial, por motivos de contato interpessoal e para poderem sair de casa. Os discentes relataram que nem todos tiveram acesso ao ensino remoto e não houve distribuição de materiais didáticos para que acompanhassem as aulas. Alguns alunos relataram ter enfrentado problemas de concentração durante o ensino remoto. Vários deles re-

lataram dificuldades emocionais durante a pandemia e disseram não se sentir fisicamente seguros durante o ensino remoto. Os discentes disseram que as formas de atritos verbais são mais recorrentes do que violência física. Disseram haver bullying envolvendo brincadeiras de mau gosto e o tema das sexualidades. Sobre a cultura de paz, os alunos disseram não terem ouvido falar sobre a legislação, mas têm contato com o tema por meio da prática de desenhos e pinturas. Quando perguntados sobre ações para lidar com a questão da violência, alegaram que conversas podem resolver pequenos conflitos, o que nos pareceu ser parte do trabalho influenciado pelas concepções da mediação de conflitos, com a qual a gestora da escola nos relatou ter experiência. Sobre o ensino integral, relataram que gostam, porém que é cansativo e que sentem falta de certa adequação das infraestruturas na escola, que tornem mais adequada a permanência deles durante o dia inteiro.

Seguindo nosso roteiro, fomos para **Nossa Senhora de Lourdes**. A cidade possui uma população estimada de 6.509 habitantes. Chegamos às 11h30, nos minutos finais do turno de aula. Nos apresentamos na portaria, fomos recebidos pela equipe e pelo gestor, e pelo avançar do horário já fomos direto conversar com uma turma do 3º. ano do ensino médio. A sala era simples e ampla. Os alunos utilizavam a máscara de proteção e a maioria estava fardada. Fizemos as apresentações e quando perguntados sobre a modalidade de ensino que eles mais gostam, disseram preferir o ensino presencial pela interação com a turma, e relataram também se sentirem dispersos durante o ensino remoto. Alguns chegaram a enfrentar dificuldades com o acesso de internet. Foram identificados por eles que três colegas não retornaram ao ensino presencial.

Sobre cultura de paz, nenhum dos alunos manifestou ter ouvido falar sobre o assunto e quando questionados sobre situações de violência, disseram já ter presenciado casos de violência física dentro da escola, por motivos de “fofoca”, além de violência verbal e bullying com relação a sexualidade e a aparência. No entorno da escola, já presenciaram casos de violência física, doméstica e verbal, bem como situações

de roubo e relataram se sentir mais seguros durante o período remoto, contexto no qual não se sentiam ameaçados por qualquer modalidade de violência. Quando questionados sobre o que poderia ser feito para reduzir a violência próxima deles, os alunos disseram que entendem ser a promoção de “mais educação e mais consciência”.

Nessa escola não há oferta da modalidade integral e por isto nosso contato não foi longo, pois tivemos que encerrar nossa conversa para que os alunos pudessem voltar às suas casas para o almoço, já que muitos dependiam de transporte, por morarem distantes da escola. Aproveitamos o tempo final da visitação para conversarmos com o gestor, enquanto ele nos apresentava a estrutura física. Nos disse que a escola recebe mais alunos da cidade no período da manhã e que no período da tarde a maioria é de alunos de povoados e de cidades vizinhas. O colégio dispõe de internet acessível no pátio. Não possui quadra. Possui uma sala de leitura, embora esta esteja interdita por problemas com cupins. O terreno da escola é grande e subaproveitado. As salas possuem ventiladores e o gestor relatou não receber muitos recursos para trabalhar a estrutura física. Durante a conversa observamos uma mesa de pingue-pongue improvisada, com uma rede colocada com fita adesiva em uma superfície redonda. A gestão da escola ainda não possui ações voltadas para o combate à violência, e quando questionamos sobre existência de casos, foram relatados alguns atritos entre alunos e professores e casos de automutilação entre os alunos.

A última parada do dia foi em **Nossa Senhora da Glória**, localizada no sertão sergipano, com uma população estimada em 37.715 habitantes. A escola está localizada na região central do município e chegamos por volta das 14h. Nos apresentamos na portaria e fomos recebidos por uma das colaboradoras da secretaria, que nos mostrou o espaço e nos apresentou aos professores e alunos. A escola possui muitas salas de aula equipadas com ventiladores, possui quadra coberta, pátio coberto e biblioteca. A colaboradora nos informou que são aproximadamente 1280 alunos, sendo que além dos residentes na cidade, diversos deles são de povoados e das zonas rurais. Nos disse, ainda, que não existem

muitas ações voltadas para o combate à violência e que a metodologia dos círculos restaurativos não chegou ao seu conhecimento.

Fomos levados a uma turma do 3º. ano do ensino médio. Fizemos nossas apresentações e em um primeiro momento não foi despertada muita interação por parte dos alunos. Eles alegaram não ter ouvido falar sobre cultura de paz, nem sobre a legislação de mediação de conflitos. Quando questionados se presenciavam situações de violência no cotidiano da escola ou do seu entorno, os alunos disseram que a sentem próxima deles, mas que isto ocorre mais no entorno do que dentro da escola, além de relatarem casos de racismo, ameaças e violência doméstica. Dentro da escola, foi dito presenciarem casos de violência verbal, envolvendo o tema das relações de gênero e das sexualidades, bem como relataram presenciar casos de preconceito envolvendo aparência, religião, modos de falar, bem como o bullying por motivo de aparência. Neste ponto foi relatado um fato que chocou a escola. O de um aluno que anos atrás cometeu suicídio no banheiro, ao lado da sala em que estávamos conversando. Disseram que o aluno era retraído e pouco se abria com os demais e que também não era muito bem aceito pelos outros estudantes. O ocorrido levou a gestão a promover grupos de debates e palestras sobre saúde mental na escola. O fato abalou profundamente a comunidade, principalmente por ter chegado a termo e por ter ocorrido no ambiente escolar. Foi dito pelos alunos que o tema do suicídio e da automutilação em geral é assunto recorrente entre eles, tanto dentro quanto fora da escola.

Sobre a modalidade de ensino, os alunos disseram preferir o ensino presencial. Relataram a escola como um refúgio e que durante as aulas remotas sentiram falta do convívio face-a-face. Relataram também dificuldades de atenção e dificuldades emocionais durante o ensino remoto. Alguns alunos relataram se sentirem mais seguros em casa, outros na escola. Disseram que o melhor lugar para estar na escola é o pátio. Os estudantes disseram sentir falta de oferta de aulas práticas, de internet no espaço escolar e de sala de jogos. Sobre organização estudantil, os alunos disseram que as turmas possuem representantes

de classe, mas não conhecem outras formas de organização estudantil na escola, como os grêmios. Os alunos manifestaram incômodo ao que consideraram pouco ou quase nenhum espaço disponível para a socialização no ambiente escolar.

Após o nosso contato com a turma, fomos conversar com a gestora, que relatou receber diversos alunos todos os dias em sua sala, em sua maioria meninas, para conversarem sobre problemas emocionais. Um suporte que nos pareceu fundamental em termos de recursos humanos em um contexto escolar com muitos alunos e pelo fato extremo ocorrido em tal unidade, sobre o qual a gestora se mostrou ainda bastante impactada, mesmo após alguns anos do episódio.

No último dia de visitas, começamos por **Aracaju**, capital do estado e localizada no litoral, que possui uma população estimada de 672.614 habitantes e concentra quase um 1/3 da população do estado. A escola que visitamos está localizada no centro da cidade e é considerada escola modelo do sistema. Chegamos às 10h da manhã. A área da escola é enorme, ocupando quase um quarteirão. Nos apresentamos na portaria e fomos encaminhados à coordenação. Lá, conversamos com o coordenador pedagógico que nos relatou haver poucos casos de violência física entre os alunos, embora já tenham presenciado casos de automutilação e crises de ansiedade entre eles. Durante a visita a estrutura física da escola, fomos apresentados a uma parte que possui uma boa estrutura espacial, um pátio grande, quadra fechada, auditório e laboratório de ciência.

Fomos levados a uma das turmas do 2º ano, do Ensino Médio integral, falamos brevemente com o professor de Sociologia, que mencionou a existência de projetos em execução na escola que estão ligados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da ONU. Em sala de aula, notamos uma boa estrutura física, com climatização, computador para o docente. Durante nossas apresentações, os alunos se mostraram bem atentos e participativos. A turma possuía um recorte fenotípico variado, e os alunos estavam todos fardados e usando máscara. Quando perguntados acerca da temática abordada em nossa

pesquisa, disseram nunca terem ouvido falar sobre cultura de paz ou sobre projetos relacionados ao tema. Os alunos afirmaram que a escola possui grêmio estudantil e quando questionados sobre situações de violência, os alunos mencionaram casos de assalto na área externa, no entorno do colégio, consideraram que a escola internamente é um ambiente seguro e agradável. As situações de violência mais relatadas por eles no ambiente escolar foram o bullying, envolvendo aparência, corpo e sexualidade; e casos de automutilação entre os alunos. Citaram também um caso de cyberbullying de alunos contra uma professora, ocorrido durante o período remoto. Quando questionados acerca da modalidade de ensino, a grande maioria dos alunos disse preferir o ensino presencial, pelo contato e comunicação face-a-face com os colegas e professores. Alguns alunos relataram dificuldades durante o ensino remoto, envolvendo o acesso à internet, e citaram também o fato de seu ambiente doméstico não ser muito propício aos estudos. Os alunos disseram ter observado muitos casos de abandono escolar durante o ensino remoto, e quando perguntados acerca do ensino integral, disseram gostar da modalidade, destacando o almoço e as aulas extras, mas também afirmaram que a rotina é cansativa. Durante todo o contato que tivemos com a turma, estivemos sempre acompanhados do coordenador pedagógico, o qual, sobre as questões de segurança na escola, informou ter câmeras em todos os corredores e que a escola abriga cerca de 960 alunos, oriundos de 13 regiões diferentes do estado.

No mesmo dia, fomos até **Nossa Senhora do Socorro**, localizada na Região Metropolitana de Aracaju, sentido oeste, possuindo uma população estimada de 187.733 habitantes. A escola visitada está em um bairro da periferia da cidade e logo ao chegarmos na escola percebemos uma infraestrutura bem aquém da que acabávamos de ver na escola visitada em Aracaju. Chegamos lá por volta das 13h, nos apresentamos na portaria e fomos recebidos pela gestora. Fomos informados que a escola abriga cerca de 620 alunos e que as turmas estavam funcionando em turnos, sendo que cada turma estava em uma semana presencial e outra remota, alternadas. Segundo a gestão, o retorno ao

presencial está sendo feito de maneira planejada, dando preferência aos alunos em situação de vulnerabilidade.

Fizemos contato com uma turma de correção de fluxo, a qual estava recebendo aulas de português. A sala possuía ventiladores, mas era quente e o ambiente pouco aconchegante. Todos os alunos fenotipicamente negros. Fizemos as apresentações e os alunos que inicialmente se mostraram mais quietos, retraídos e desanimados foram se soltando e interagindo conforme a conversa ia se desenrolando. Nenhum dos alunos mencionou ter ouvido falar sobre cultura de paz ou práticas restaurativas. Quando perguntados sobre presenciarem violência no ambiente escolar, os alunos afirmaram existir violência física e pouca sensação de segurança no espaço escolar. Citaram casos de puxão de cabelo, violência verbal entre alunos, casos de assédio com alunas (mesmo de forma branda); bullying por questões de aparência física (com destaque para o cabelo e gordofobia); mencionaram um caso específico de tentativa de agressão com arma branca que não foi consolidado por intervenção dos alunos e do professor; vários casos de automutilação; e outros de furto. Sobre o entorno da escola, relataram situações de violência envolvendo roubos à mão armada, drogadição e porte de arma de fogo. No geral, os alunos afirmaram se sentir mais seguros dentro de casa. Acerca da modalidade de ensino remoto ou presencial, os alunos afirmaram preferir o ensino presencial e citaram motivos de desatenção no ambiente doméstico, sendo que a maioria dos alunos também afirmou ter poucas condições de acesso ao ensino remoto. Quando questionados sobre atividades recreativas na escola, os alunos afirmaram não existir e relataram sentir a necessidade de um espaço de convivência na escola. Mencionaram que apesar de existir uma quadra sem cobertura, ela estava sem condições de ser utilizada, precisando de reformas.

Saindo da sala, fomos observar o espaço físico, que é enorme, com uma grande área aberta nos fundos e sem utilização. Percebemos que existe pouco investimento em acolher os alunos no espaço físico, com poucos elementos de comunicação visual, contrariamente ao que

observamos em outras escolas. Quando estávamos já de saída fomos abordados pelos alunos, que nos pediram para conversar com outra turma acerca dos mesmos temas. Foram gentis e acolhedores conosco e embora nosso cronograma não permitisse mais uma entrada em sala de aula, conversamos um pouco com eles e percebemos certa carência de atenção. Na saída, conversamos com um segurança da escola que afirmou que ela possui um histórico de violência, casos de invasão com furtos e depredação do patrimônio. Também notamos certa desatenção com o uso da máscara como medida sanitária, tanto por parte de alunos quanto por funcionários.

A última escola visitada foi em **Moita Bonita**, município localizado na região central do estado, com uma população estimada de 11.361 habitantes. Chegamos às 15h30 na escola que fica em uma área central da cidade. Fomos recebidos pela equipe da escola e levados a uma turma que estava sem professor e fazia atividades em sala de aula. Fizemos nossas apresentações e falamos sobre cultura de paz e nenhum aluno mencionou ter ouvido falar no tema. Quando questionados sobre situações de violência na escola, os alunos afirmaram existir conflitos de natureza psicológica e que, no entanto, consideram o colégio um espaço seguro. Relataram lembrar de casos de machismo e de assédio na escola, sem mencionar fatos ocorridos em específico, bem como casos de homofobia e situações de bullying por motivo de aparência. Quanto ao entorno da escola, alunas afirmaram ter medo de circular na rua por diferentes motivos: roubo, acidente e estupro. No geral, os alunos afirmaram se sentirem mais seguros em casa do que na rua ou na escola. Com relação à modalidade de ensino, os alunos disseram preferir o ensino presencial, destacando o convívio com os colegas e por achar as aulas presenciais mais proveitosas. Também relataram sentir uma alta carga de atividade durante o ensino remoto. Nenhum aluno afirmou não ter conseguido acessar o ensino remoto, mas perceberam que alguns colegas não retornaram à modalidade presencial. Os alunos afirmaram também que não estavam tendo recreio no colégio, nem acesso à quadra naqueles dias e entendem que

no espaço escolar eles não têm liberdade para socializar como gostariam. Quando perguntamos sobre suas demandas, afirmaram desejar áreas de lazer e acesso à internet, bem como desejam uma área mais verde e arborizada. Disseram que não sabem da existência de organização estudantil ou grêmio na escola.

Após o contato com a turma, conversamos com a secretária que nos acompanhou na chegada. Ela nos disse que o colégio abriga cerca de 450 alunos, oriundos de cidades vizinhas e de povoados. Contrariamente à informação dos alunos, ela nos disse que eles possuíam acesso à internet, acesso à quadra e à biblioteca e que a escola possui também sala de informática e laboratório. Sobre casos de violência, nos relatou a ocorrência de casos de automutilação e comentou que na região ocorrem casos de abuso sexual no ambiente doméstico. No ambiente do colégio, pudemos perceber uma horta vertical, embora ela não seja cuidada pelos alunos, e mensagens acolhedoras espalhadas pelas paredes. Percebemos uma relação um tanto antagônica entre a equipe da gestão e os alunos, não apenas pelo depoimento dos discentes acerca da dificuldade na comunicação com a gestão, mas também pela incongruência de certos depoimentos dados por eles e pela equipe gestora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todas as escolas que visitamos encontramos relatos de situações de violências recorrentes, entre as quais as mais citadas foram o bullying, a automutilação, o assédio e os conflitos verbais, o que também foi o mais recorrente entre as menções dos interlocutores das diretorias regionais e dos gestores. Outras formas de violências foram mencionadas de modo mais pontual como o roubo e a violência física. Na maioria dos casos, os e as discentes sentem, mesmo que subjetivamente, a violência próxima de si, ou no território próximo à escola ou próximo a sua casa, o que por vezes é mais sensível a depender da estrutura da escola e dos territórios em que elas estão localizadas.

FIG. 7 – Nuvem com as palavras que mais apareceram nas entrevistas



Vale ressaltar que das dez escolas visitadas, em menos de trinta por cento delas encontramos algum relato de discentes que alegaram já ter debatido o tema da violência em sala e aula. Na maioria delas, observamos - o que também é reconhecido pelos docentes - que os temas dos direitos humanos, resolução de conflitos ou cultura de paz ainda estão distantes dos alunos. O que significa que é preciso que tais temas entrem de fato nos currículos escolares e que cumpram as resoluções do CNE e do CEE sobre direitos humanos e a portaria da SEDUC 3625/20, sobre cultura de paz.

Em apenas três escolas foi mencionado pelos discentes a existência de grêmios estudantis, o que do ponto de vista do protagonismo dos estudantes neste debate e em tantos outros fica prejudicado, pois embora nas escolas de tempo integral, nos tenham sido mencionadas a existência da disciplina de projeto de vida como formação para o protagonismo dos estudantes, entendemos que ela não supre a concepção de organização e representação estudantil no debate público da comunidade escolar; muito menos está presente nelas a discussão sobre concepções de política pública para cultura de paz nas escolas.

A partir das entrevistas e das visitas também diagnosticamos certa carência de pessoal técnico e docente com disponibilidade para atuar com o tema, diante da alta carga de afazeres já existentes, bem como da necessidade de qualificação específica sobre os conceitos, metodologias e pedagogias em geral que abordem o amplo tema dos direitos humanos, as discussões específicas sobre violência, mais as concepções pedagógicas sobre cultura de paz e práticas restaurativas ou de mediação de conflitos.

O contraste entre os espaços físicos e a infraestrutura disponível nas diferentes escolas visitadas nos chamaram a atenção. Ou seja, as escolas contam com recursos muito desiguais em termos infraestrutura (tamanho, modalidades de espaço, acesso à internet, etc.), coincidindo que aquelas que nos foram indicadas por serem mais vulneráveis à violência, os recursos são mais restritos ou há ausência ou subutilização de espaços; e nas escolas que nos foram indicadas como sendo referências para as diretorias regionais, os recursos estão mais próximos do adequado. De qualquer modo, sobre este aspecto, todas as escolas carecem em alguma medida - maior ou menor - de transformações no espaço físico, que permitam e estimulem a socialização, a comunicação, o lazer, o esporte, as atividades culturais e o cuidado com a higiene e a saúde dos alunos, para que a permanência em tempo integral ou não dos alunos na escola seja prazerosa, acolhedora, estimulante e promova o respeito e a cultura de paz.

Por último, chamamos a atenção para necessidade de garantia de recursos financeiros para este tipo de política pública; para a necessidade de flexibilização da burocracia para acessá-los; além da necessidade de que sejam construídos, a partir do debate com a comunidade escolar, alguns projetos abrangentes e a partir da própria SEDUC e de suas diretorias regionais, dirigidos a todo universo escolar, com princípios claros e que atinjam principalmente as escolas mais precarizadas e naquelas localizadas em contextos com condições de maior vulnerabilização social e violência.

As questões levantadas aqui não o são com a intensão de produzir juízos de valor, mas de reconhecimento do que se fez na última década e de entendimento crítico sobre as limitações das ações e das dificuldades enfrentadas, bem como de reconhecimento dos avanços recentes da gestão atual no que diz respeito às ações pró-consolidação da política pública de cultura de paz, agora sendo vistas de forma mais programática, enquanto política de estado, que começou a se garantir e organizar pela reestruturação do SEPEDH e a edição da portaria 3625/20. As concepções de mediação de conflitos, relacionadas às práticas restaurativas, são importantes neste processo, mas não construirão sozinhas a cultura de paz nas escolas, e dependem do envolvimento social, participativo, afetivo e de confiança dos discentes com a escola.

A escola é o principal equipamento público no curso da vida dos adolescentes e jovens, é o espaço de socialização, de conhecimento e de construção da autonomia e precisa ser um espaço prazeroso e estimulante que sirva como ambiente sadio para comunicação não violenta, um espaço de engajamento para construção da cidadania responsável e proativa. Se as escolas produzem juventudes, como tem insistido Juarez Dayrell, que juventudes queremos? (nos perguntamos). Neste sentido, as escolas precisam funcionar como centros comunitário de referência aos adolescentes e aos jovens nos bairros e no entorno dos lugares em que atuam e aos quais pertencem como instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças. Escola e Violências. **Revista Observare**. A revista do Observatório Interdisciplinar de Segurança Pública do Território. Volume 4. Outubro de 2008.

ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

AMERICO JUNIOR, E. ; LIMA, C. B. A aplicação da justiça restaurativa nas escolas do Estado de São Paulo. **Revista de Educação Histórica - REDUH**, v. 10, p. 57-67, 2015.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CHARLOT, Bernard. **A Violência na Escola: como os Sociólogos abordam esta questão. Sociologias**. Porto Alegre, n. 8. Jul/dez 2002, p. 432-443

CENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E INFORMAÇÃO PARA A PAZ/UNIVERSIDADE PARA A PAZ DAS NAÇÕES UNIDAS. **O estado da paz e a evolução da violência na América Latina**. Tradução de Maria Dolores Prades. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

CRISPINO, Álvaro e DUSI, Miriam. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597-624, out./dez. 2008. pp 598-621

CULTURA DE PAZ: DA REFLEXÃO À AÇÃO. Balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. – Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

DAYRELL, J. T. A juventude no contexto do ensino da sociologia: questões e desafios. In: (COORD), A. C. M. **Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, v. Coleção explorando o ensino, v.15, 2010. p. 65-85.

DAYRELL, J. T. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez 2003 No 24

DAYRELL, J. D. (org). **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DISKIN, Lia. **Paz, como se faz?: semeando cultura de paz nas escolas**. Lia Diskin e Laura Gorresio Roizman. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, UNESCO, Associação Palas Athena, 2002.

FARIA, Hamilton et alli. **Cultura Viva, políticas públicas e cultura de paz**. São Paulo: Instituto Pólis, 2013.

GALTUNG, J. **Transcender e transformar: uma introdução ao trabalho de conflitos**. São Paulo, Palas Athena, 2006.

JARES, XESÚS R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. Trad. de Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007. 193 p.

NASCIMENTO, Verônica Salgueiro de. **A Promoção da Cultura de Paz nas Escolas: a ótica das juventudes**. Tese de Doutorado PPGEB/UFC, Fortaleza, 2009.

OLIVEIRA, Valéria C. e XAVIER, Flávia P. Dossiê: Violência em contexto escolar e escola em contexto violento. **Rev. bras. Segur. Pública São Paulo** v. 12, n. 2, 178-187, ago/set 2018.

ONU. Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. <www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm> 01/05/2004, 21:12hs.

PRANIS, K.; BOYES-WATSON, C. **No coração da esperança: guia de práticas círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional e construir relacionamentos saudáveis.** Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, 2010.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de & CASTRO, João P. L. de. Notas para uma Abordagem Antropológica da(s) Política(s) Pública(s). **Revista ANTHROPOLÓGICAS** Ano 19, 26(2):17-54, 2015.

ZEHR, H. **Trocando as lentes: Um novo foco sobre o crime e a justiça.** Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Athena, 2008.



II PARTE

**REFLEXÕES,
DIÁLOGOS E
EXPERIÊNCIAS**

JUSTIÇA RESTAURATIVA E O DIREITO FUNDAMENTAL À ASSISTÊNCIA JURÍDICA INTEGRAL: UMA ANÁLISE DO PROJETO ADVOGADO DATIVO FACILITADOR DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SERGIPE

Haroldo Luiz Rigo da Silva

Hercília Maria Fonseca Lima Brito

O presente capítulo tem como objetivo analisar o projeto advogado dativo facilitador do Tribunal de Justiça do Estado de Sergipe enquanto instrumento de garantia do direito fundamental à assistência jurídica integral. Para tanto, refletir-se-á sobre a justiça restaurativa como mecanismo de efetivação da justiça penal consensual e, por conseguinte, de garantia de acesso à ordem jurídica justa. Serão abordadas as nuances do Projeto piloto sergipano e suas possibilidades de concretização do direito de acesso à justiça. No estudo da experiência de Sergipe.

Mestre pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor da Escola Judicial de Sergipe (EJUSE). Juiz de Direito da Comarca de Carira – Tribunal de Justiça de Sergipe (TJSE). Membro do Comitê Gestor de Justiça Restaurativa do CNJ. Membro da Comissão de Implementação, Difusão e Execução da Justiça Restaurativa (CIDEJURE) do TJSE. Membro da Comissão Técnica Científica da Associação Brasileira dos Magistrados da Infância e da Juventude (Abraminj). E-mail: haroldorigo@yahoo.com.br

Mestre em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Juíza de Direito do Tribunal de Justiça do Estado de Sergipe. Membro do Comitê Gestor de Justiça Restaurativa do CNJ. Membro da Comissão de Implementação, Difusão e Execução da Justiça Restaurativa (CIDEJURE) do TJSE. Email: cilinha_fl@yahoo.com.br

A Justiça Restaurativa tem trazido um novo olhar para os conflitos levados ao Judiciário, por meio da transformação das relações humanas. No Brasil, a Resolução n.º 225 de 31/05/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário, prevê, em seu art. 5º, atribuição aos Tribunais de Justiça para implementação de programas de Justiça Restaurativa.

No Judiciário sergipano, tem-se destaque para o Projeto de Advogados Dativos Facilitadores, cujo objetivo é implementar práticas restaurativas no sistema de justiça em que o facilitador dos círculos de construção de paz é um advogado, remunerado em sistemática semelhante à do advogado dativo.

No referido projeto, as demandas selecionadas para aplicação de práticas restaurativas são preferencialmente aquelas que estão em sua fase inicial, que podem ser objeto de autocomposição e que ainda estão sem a nomeação de advogado dativo para patrocinar a defesa técnica.

A ideia é garantir um tratamento mais adequado ao conflito, especialmente naquelas situações em que o acesso exclusivamente formal à jurisdição não será capaz de promover a reparação dos danos experimentados pelos envolvidos.

A atuação da advocacia na função de facilitador, como uma espécie de intermediador do conflito, remunerada por honorários de advogado dativo pagos pelo Estado, reforça, como se verá ao longo do texto, a importância de se ampliar cada vez mais a garantia constitucional do acesso à assistência jurídica integral.

Dentro desse contexto, problematiza-se se a disponibilização da justiça restaurativa é uma forma de garantia do direito fundamental à assistência jurídica integral. Nessa linha, este trabalho tem como objetivo geral analisar o Projeto Piloto Advogado Dativo Facilitador como instrumento de promoção da assistência jurídica integral.

Para alcançar o objetivo geral, primeiro, a partir da perspectiva teórico-normativa, será analisada a justiça restaurativa como mecanismo de efetivação da justiça consensual, especialmente, a penal. Segundo, se explicará a justiça restaurativa como uma das formas de garan-

tia da assistência jurídica integral, assim compreendida como acesso à ordem jurídica justa.

Em terceiro, a partir do método experimental, buscar-se-á explicar a estruturação do Projeto Piloto Advogado Dativo Facilitador no âmbito do Poder Judiciário de Sergipe. Por último, analisar-se-á a implementação de práticas restaurativas nas fases em que o processo se encontra judicializado, considerando como referencial geográfico o estado de Sergipe.

A IMPORTÂNCIA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DA TUTELA JURÍDICA NA JUSTIÇA CONSENSUAL

A justiça restaurativa integra um paradigma que compreende o crime como uma espécie de violação de pessoas e relacionamentos. Ao contrário da justiça retributiva, que faz uma leitura do crime como uma violação à ordem estatal, seu olhar é direcionado sobre a maneira como o crime afeta os relacionamentos.

Embora, em seu aspecto formal, o crime seja uma violação contra o Estado, porque há um descumprimento da lei, o modo de solucionar a demanda criminal, por meio da ideia de justiça com foco na culpa, na dor, na disputa entre o ofensor e o Estado, já não é mais capaz de dar conta das necessidades da vítima e do ofensor em muitas situações.

Por essa razão, o paradigma da justiça retributiva vivencia uma crise, e novas maneiras de solucionar os conflitos sociais – entre eles o criminal – surgem para responder as questões complexas que emergem no contexto da sociedade pós-moderna e que desafiam o paradigma tradicional.

Com efeito, nos conflitos sociais em que há uma violação à lei, a lógica da retribuição, da vingança muitas vezes já não atende mais aos interesses das pessoas envolvidas e da sociedade. Isso porque a justiça retributiva é desenhada para manter a ordem pela obediência à lei e pela imposição da culpa ao indivíduo. No entanto, no paradigma da sociedade pós-moderna a ordem não deve ser encarada como um fim

em si mesma. Essas exigências sociais, a propósito, estão presentes na ordem constitucional. Não por acaso a Constituição Federal de 1988 estabelece que a nossa República, constituída por um Estado Democrático de Direito, tem como um dos seus fundamentos a dignidade da pessoa humana e a cidadania e um dos seus objetivos é a construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Para atingir esse objetivo, tem como guia, como princípio, a defesa da paz e solução pacífica dos conflitos.

Na ótica restaurativa, a construção de uma sociedade justa e solidária pressupõe uma compreensão do crime como um evento conflituoso que afeta as pessoas e os relacionamentos entre elas. Tem como consequência um dano que não pode ser analisado exclusivamente de forma abstrata. Ele – o dano – aparece concretamente no conflito e pode, inclusive, agregar outros danos e conflitos, todos reconhecidamente importantes tanto quando causado à vítima quanto provocado ao ofensor. As vítimas são as pessoas e os relacionamentos, de modo que as suas necessidades e direitos passam a ser foco central, objeto de cuidado. Isso significa que as dimensões interpessoais são o ponto de relevância para solucionar o conflito e a ofensa precisa ser analisada de forma ampla levando em consideração elementos éticos, sociais, econômicos e políticos.

Como se vê, no paradigma restaurativo a noção de justiça está diretamente ligada à correção da situação. O objetivo não é buscar uma solução sobre o que fazer com o ofensor ou refletir sobre a punição dele, mas restaurar a relação entre os envolvidos, por meio da reparação do dano e da promoção de cura. E, para restaurar, é essencial identificar as necessidades humanas e satisfazê-las (ZEHR, 2018).

Em síntese, fazendo um paralelo com a justiça retributiva, na visão restaurativa o erro, em vez de culpa, gera dívidas e obrigações; a culpa é substituída pela responsabilidade, que pode ser graduada; a dívida é sempre concreta e é, em primeira análise, da vítima; a restauração pressupõe a assunção da responsabilidade pelos eventos danosos; há também o reconhecimento de que o contexto social pode interferir nas escolhas, mas sem excluir a responsabilidade do indivíduo (ZEHR, 2018).

Feitas essas breves considerações acerca da justiça restaurativa, tem-se que essa forma de solucionar conflitos, cuja origem é eminentemente comunitária, vem representando uma importante porta de acesso ao sistema de justiça por conferir qualidade no tratamento de determinados conflitos criminais. É dizer: as práticas restaurativas, quando aplicadas no sistema de justiça, seja no momento pré-processual seja no processual, têm se apresentado como instrumento de efetivação da tutela jurídica na justiça penal consensual.

Por representar uma porta de acesso ao sistema de justiça, por conferir tratamento adequado ao conflito criminal, entendemos que sua implementação reforça, como se verá adiante, o direito fundamental à garantia de assistência jurídica integral.

Importante mencionar que as práticas restaurativas não são restritas para aplicação na justiça penal, uma vez que podem ser adaptadas e ampliadas para utilização na justiça cível consensual, em suas diversas subáreas. Além disso, também tem larga aplicação nos conflitos de adolescentes pela prática de ato infracional.

Nesse sentido, verifica-se experiência no Tribunal de Justiça do Estado de Sergipe com o projeto de práticas restaurativas na 17ª Vara Cível, especializada dos Atos Infracionais da Comarca de Aracaju, assim, com competência para processar e julgar as causas relativas à competência especializada definida no Estatuto da Criança e do Adolescente que se referem à apuração de ato infracional e à execução de medidas socioeducativas, desde 2015, contando mais de 1000 atendimentos em pré-círculos e círculos, realizados em 431 processos encaminhados (SILVA e LEITE, 2021).

A JUSTIÇA RESTAURATIVA E O DIREITO FUNDAMENTAL À GARANTIA DA ASSISTÊNCIA JURÍDICA INTEGRAL

Ao contrário das constituições antecessoras, a Constituição Federal de 1988 inova, ao garantir em seu art. 5º, inciso LXXIV, que o Estado prestará a assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos.

Ao substituir o termo assistência judiciária por assistência jurídica, o constituinte amplia a dimensão desse direito. E, a despeito das controvérsias em torno do seu alcance, a garantia fundamental de assistência jurídica integral parece incluir em sua dimensão o auxílio jurídico não só na fase judicial, mas também na pré-judicial e extrajudicial (ZANON, 1990).

Nesse contexto, a assistência jurídica envolveria ainda o aconselhamento preventivo e, na fase pré-processual, pode se apresentar sob a forma de mediação de conflitos (GRINOVER, 1984). Isso porque a assistência jurídica no paradigma da Constituição Federal de 1988 passa a ser compreendida como mecanismo de acesso à ordem jurídica justa, e não apenas como defesa técnica nas fases pré-processual e processual (WATANABE, 2019).

O acesso à ordem jurídica justa tem como um dos elementos constitutivos o direito à preordenação de instrumentos processuais capazes de promover a efetiva tutela de direitos. Isso significa que o acesso à justiça não se esgota mais no mero acesso formal à jurisdição, mas na efetiva promoção de tutela de direito. E a efetividade dessa tutela pode exigir a adoção de portas de acesso ao sistema de justiça diversas da jurisdição. A mediação de conflitos e a justiça restaurativa constituem um desses instrumentos processuais que integram a justiça multiportas e que buscam, em essência, garantir uma tutela adequada a determinados conflitos que tradicionalmente a jurisdição já não consegue mais conferir.

E, se a resposta da jurisdição já não tutela adequadamente determinados conflitos, entendemos que é direito fundamental do cidadão o acesso a essas novas portas para que haja plena garantia ao direito fundamental à assistência jurídica integral.

Partindo dessa premissa, é que foi implementado no estado de Sergipe o projeto de advogado dativo facilitador, em que se busca implementar práticas restaurativas no âmbito do sistema de justiça, mediante custeio do Poder Público.

No tópico seguinte, explicaremos o Projeto Piloto Advogado Dativo facilitador e como essa prática contribuirá para a promoção da tutela efetiva no âmbito do Poder Judiciário do Estado de Sergipe.

A ESTRUTURAÇÃO DO PROJETO PILOTO ADVOGADO DATIVO FACILITADOR

O Projeto de Advogados Dativos Facilitadores foi construído a partir do Projeto Advogado Dativo Conciliador do Tribunal de Justiça do Estado de Sergipe, cuja pretensão é treinar advogados para realização de práticas autocompositivas mediante o uso das técnicas da mediação e da conciliação em momento extrajudicial ou pré-processual.

Estudando as janelas legislativas para a aplicação das práticas restaurativas e respeitando os limites da atuação do advogado dativo¹, vislumbrou-se a possibilidade de reconhecimento, numa perspectiva de uma justiça multiportas, da oferta também das técnicas restaurativas, aprimorando e ampliando para as partes o acesso, na solução dos seus conflitos, a programas destinados a auxiliar, orientar e estimular a autocomposição. A Justiça Restaurativa, assim como a Conciliação e a Mediação, estão incluídas nos movimentos ligados à Cultura da não violência (SILVA e BRITO, 2020, p. 1).

A princípio, a experiência de Advogados atuando como facilitadores de práticas restaurativas ocorreu por meio de atuação voluntária, no período de julho de 2019 a março de 2020, na Comarca de Porto da Folha/SE^{2,3}.

-
- 1 NOTA TÉCNICA. Assunto: Implementação da Justiça Restaurativa. Sistema Autocompositivo de Solução de Litígio. Advogado Dativo Facilitador. Inexistência de Estrutura de Defensoria Pública no Interior do Estado de Sergipe. Disponível em Processo SEI n. 0020839-84.2020.8.25.8825 do TJSE. (SILVA e BRITO, 2020)
 - 2 Documentamos as Práticas Restaurativas com Advogados Dativos Facilitadores na Comarca de Porto da Folha/SE na Plataforma Trello, espaço compartilhado para registro da experiência. Disponível em: <https://trello.com/b/B82wDNe9>. Acesso em: 24 fev. 2022.
 - 3 (...) Na Comarca de Porto da Folha foram realizadas práticas restaurativas na fase pré-processual, de julho de 2019 a março de 2020, com uma equipe de 5 advogadas facilitadoras, sem dedicação exclusiva, com apoio para o chamamento das partes para os círculos restaurativos e com a realização de triagem pelas facilitadoras. Recebidos 25 processos, não iniciaram 10 em razão da pandemia, restando um universo de 15 processos com intervenção restaurativa nos quais se realizou pré-círculos, resultando em 6 círculos (40%), com 5 acordos (83,33%) devidamente cumpridos. (...) Em Porto da Folha, o tempo do processo derivado e do atendimento no pré-círculo não superou 30 dias, com o tempo de intervenção nos processos que chegaram ao círculo sendo limitado a 3 meses (SILVA e LEITE, 2021. p. 11).

Na oportunidade, partindo de experiências anteriores de projetos de justiça restaurativa no Sistema de Justiça no âmbito do Tribunal de Justiça de Sergipe, nas Comarcas de Estância, Pacatuba e na 17ª Vara Cível da Comarca de Aracaju, e dos resultados do Grupo de Pesquisa sobre o Monitoramento de Justiça Restaurativa junto ao Programa de Extensão da Universidade Federal de Sergipe (UFS) (COSTA, 2019), modelou-se as primeiras linhas do Projeto Advogado Dativo Facilitador. Em 2022 foi dado continuidade à ideia com a previsão de um Projeto Piloto no TJSE, que englobaria as Comarcas de Carira, Pacatuba e Itabaianinha, previsto para 18 meses, com início em janeiro/22 e término em julho/23.

O Projeto conta com um Termo de Cooperação Mútua entre estado de Sergipe, por intermédio da Procuradoria Geral do Estado – PGE/SE e Secretaria de Estado da Fazenda - SEFAZ, e o Tribunal de Justiça do Estado de Sergipe- TJSE, tendo como interveniente anuente a Ordem dos Advogados do Brasil- Seccional Sergipe– OAB/SE. Além disso, integram o projeto as seguintes normativas: o Convênio n. 06/2022 do TJSE, a Portaria n. 01/2021 da Comissão de Implementação, Difusão e Execução da Justiça Restaurativa – CIDEJURE/TJSE, do Plano de Ação com cronograma e os períodos de avaliação do Projeto Piloto e do Edital de Convocação de Advogado Dativo Facilitador – Justiça Restaurativa – n. 01/2022, publicado pela CIDEJURE no Diário da Justiça de Sergipe em 10/02/2022.

O Convênio n. 06/2022 contempla o limite orçamentário, o tempo de execução, a base territorial e o primeiro período de avaliação do Projeto, definindo como atribuição do Tribunal de Justiça disciplinar o cadastramento e nomeação dos advogados, orientar os magistrados quanto ao objeto do convênio, bem assim, como atribuição da Secretaria da Fazenda a elaboração e acompanhamento da proposta orçamentária e o pagamento que é previsto no Convênio de forma administrativa, mediante a expedição pela unidade jurisdicional de certidão de honorários.

A seleção dos profissionais que irão atuar como facilitadores é feito por meio de edital, o qual permite a escolha de (1) advogado com

formação teórica e prática em círculos de construção de paz, devidamente certificada; ou (2) de advogado que tenha formação apenas teórica, mas que se disponha a atuar de forma voluntária para obter a certificação da atividade prática. Apenas com a obtenção de certificação teórica e prática será possível o pagamento da remuneração estabelecida no Anexo II da Portaria n. 01/2021 da CIDEJURE/TJSE, ratificada pelo Convênio n. 06/2022 do TJSE.

Os advogados inscritos compõem duas listas distintas, a primeira dos advogados certificados, disponível exclusivamente para as Comarcas que integram o Projeto Piloto, e a segunda do corpo de advogados voluntários para o estágio prático que se inscrevem nas cinco Circunscrições do Judiciário Estadual de Sergipe.

Por sua vez, a Portaria n. 01/2021 da CIDEJURE/TJSE, elaborada em consonância com a Resolução n. 14/2018 do TJSE e do art. 4º, III, da Resolução n. 225/2016 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), contempla as regras de cadastramento, nomeação e atuação dos Advogados Dativos Facilitadores, bem como, dialoga com a regulamentação de formação e certificação de facilitadores de Justiça Restaurativa no âmbito do TJSE, Portaria Normativa n. 94/2021 do TJSE, e com o Plano Pedagógico Mínimo Orientador para as Formações em práticas restaurativas do CNJ. Proporciona, ainda, uma interação do Projeto, com a atuação do Sistema de Justiça e a Academia por meio dos Núcleos de Práticas das Universidades e dos Projetos de Pesquisa⁴.

A regulamentação da Portaria n. 01/2021 da CIDEJURE/TJSE, em seus artigos finais, estabelece que o desenvolvimento do Projeto ocorrerá sempre na atuação não alcançada pela Defensoria Pública. Estatui ainda que, na oportunidade de avaliação final do projeto será

4 Atualmente já temos incluídos nas parcerias para o desenvolvimento da Justiça Restaurativa em Sergipe de três instituições de ensino superior, quais sejam, a Universidade Federal de Sergipe (UFS), a Universidade Tiradentes (UNIT) e a Faculdade 8 de Julho, que já integram o Termo de Cooperação Interinstitucional para Difusão da Justiça Restaurativa no Estado de Sergipe, renovado pelo Convênio do TJSE n. 07/2022. Também já celebramos dois Convênios, com a UFS para o Monitoramento, Convênio n. 20/2021 do TJSE, e com a UNIT nas áreas de curricularização e de núcleos de práticas jurídicas, Convênio n. 01/2022 do TJSE.

apresentado relatório circunstanciado pelo Órgão de Macrogestão da Política de Justiça Restaurativa junto ao TJSE, o qual, conjuntamente com a PGE/SE, a OAB/SE e a Defensoria Pública do Estado de Sergipe (DPE/SE), farão avaliação do serviço, propondo ajustes no objeto do serviço ofertado ao jurisdicionado⁵.

Outro documento que embasa a implantação do Projeto é o Plano de Ação, o qual estrutura uma linha do tempo para sua execução e avaliação. É estabelecido no Plano de Ação, nos dois primeiros meses, os atos preparatórios para implantação, com a assinatura do Termo de Cooperação Mútua que ocorreu em solenidade realizada via Plataforma Zoom no dia 03.02.2022⁶; Edital para o processo de seleção dos advogados facilitadores⁷, disponível de forma permanente para inscrição de advogados dativos certificados e também em lista diversa para a formação prática em serviço voluntário, ficando a gestão das listas, a supervisão da formação e a realização de capacitação continuada sob responsabilidade do Órgão de Macrogestão da Política de Justiça Restaurativa junto ao TJSE, disponibilizando estas listas às unidades jurisdicionais.

5 Portaria n. 01/2021 da CIDEJURE/TJSE (...) **Art. 12.** Nas unidades jurisdicionais nas quais for implementado o serviço pela Defensoria Pública do Estado de Sergipe, cessará a designação de advogados-facilitadores pela presente Portaria, exceto quando justificado pela Defensoria a impossibilidade de atendimento.

Parágrafo único. Nos casos de atuação transitória da Defensoria Pública na Unidade Jurisdicional em regime de mutirões ou projetos em feitos específicos, priorizará o Juízo o encaminhamento dos feitos indicados para os Defensores Públicos designados, permanecendo a atuação dos advogados-facilitadores para os feitos remanescentes.

Art. 13. O serviço de advogado-facilitador será executado inicialmente pelo prazo de dezoito meses como Projeto Piloto no âmbito do Tribunal de Justiça de Sergipe.

Parágrafo Único. Ao término do prazo previsto neste artigo, apresentado relatório circunstanciado pela CIDEJURE, o TJSE, conjuntamente com a PGE, a OAB e a DPE, farão avaliação do serviço, propondo ajustes no objeto do serviço ofertado ao jurisdicionado.

6 Justiça Restaurativa: TJSE celebra convênios de cooperação para disseminar práticas restaurativas. Disponível em: <https://www.tjse.jus.br/agencia/noticias/item/13212-justica-restaurativa-tjse-celebra-convenios-de-cooperacao-para-disseminar-praticas-restaurativas>. Acesso em 24 fev 2022.

7 Diário n. 5763 de 10 de Fevereiro de 2022 COMISSÃO DE JUSTIÇA RESTAURATIVA > EDITAIS EDITAL DE CONVOCAÇÃO DE ADVOGADO DATIVO FACILITADOR – JUSTIÇA RESTAURATIVA – nº 01/2022. Disponível em: https://www.tjse.jus.br/diario/internet/inicial.wsp?tmp.diario.nu_edicao=5763&tmp.diario.cd_caderno=&tmp.diario.cd_secao=&tmp.diario.dt_inicio=02/02/2022&tmp.diario.dt_fim=24/02/2022&tmp.diario.id_advogado=&tmp.diario.pa_l_chave=. Acesso em 24 fev 2022.

Ao final, neste último documento referido, estabelece-se o plano de implantação e execução da Justiça Restaurativa nas unidades jurisdicionais, com previsão de reunião prévia com os operadores de direito para apresentação de proposta de fluxograma do procedimento, definição do recorte dos feitos a serem encaminhados à Justiça Restaurativa e o limite (% dos processos em andamento que comporão cada ciclo).

E, para início do atendimento, realização dos encontros de sensibilização para as práticas restaurativas na Comarca, ocorrido em dois dias, com as dinâmicas para apresentação a todos os servidores do Fórum e para os integrantes da REDE de Garantia de Direitos. Realizadas estas preparações, inicia-se a intervenção, dividindo o trabalho em ciclos trimestrais.

MODELO DE IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS RESTAURATIVAS NAS FASES EM QUE O PROCESSO JÁ ESTÁ JUDICIALIZADO

O procedimento da justiça restaurativa tem uma pluralidade de possibilidades, a exemplo das Conferências Familiares, das Conferências Vítima-Ofensor-Comunidade, dos Círculos de Construção de Paz etc. Atualmente, no estado de Sergipe, a proposta contempla, por ora, a prática com a aplicação da técnica dos Círculos de Construção de Paz⁸, mas com a perspectiva de aplicação das demais técnicas em prazo médio.

8 O Círculo de Construção de Paz, que promove um processo dialógico, trabalha a criação de espaço seguro com o objetivo de melhorar os relacionamentos e resolver diferenças, tanto tem aplicação associada a conflitos interpessoais, como na promoção de uma ambientação restaurativa, a exemplo dos Círculos de Convivência, Círculos de Construção de Comunidade, Círculos de Diálogo ou Círculos de Cura (*healing circles*), (FLORES; BRANCHER, 2016, p. 111).

Funciona em forma de círculo, tendo pré-círculos (preparatórios), círculos (dinâmica para a solução do conflito) e pós-círculos (aferição do cumprimento dos compromissos assumidos). Na realização do círculo, utiliza-se o objeto da palavra (objeto escolhido pelo facilitador, com algum significado para a dinâmica, utilizado na ordenação das manifestações, somente podendo cada participante se manifestar de posse do objeto, permanecendo o restante do processo na realização de uma escuta ativa de cada participante no seu momento de fala), sendo desenvolvido o rito do encontro com uma cerimônia de abertura, apresentação/*check-in*, construção de valores e diretrizes, perguntas norteadoras, *check-out* e cerimônia de encerramento. A professora Kay Pranis, que desenvolveu a metodologia, esclarece que “o formato espacial do círculo simboliza liderança partilhada, igualdade, conexão e inclusão. Também promove foco, responsabilidade e participação de todos” (CNJ, BACELLAR; GOMES; MUNIZ, 2016, p. 327). (SILVA, 2017, p. 45/46).

O modelo de intervenção proposto junto ao Sistema de Justiça da Justiça Estadual de Sergipe, no caso dos advogados dativos facilitadores para as atuações pré-processual e processual, se inicia com a apresentação aos operadores de direito do fluxograma do procedimento, desde o processo de escolha e a derivação do caso concreto, até a efetiva intervenção restaurativa e o retorno do resultado para os autos do processo, validando previamente as etapas do fluxograma com o juiz e o promotor de justiça da unidade.

Esta providência é fundamental para se poder definir o tempo para as intervenções, levando em consideração que temos manifestações diversas, antes do deferimento da derivação do procedimento tradicional para o procedimento restaurativo, ou encaminhamento para intervenção restaurativa de forma concomitante com o procedimento tradicional.

Outra baliza importante, trazida na normativa que regulamentará os Projetos de Lei que criam o Núcleo de Justiça Restaurativa (NUPEJURE), órgão de macrogestão que substituiu a atuação da CIDEJURE, e os Centros de Justiça Restaurativa (CEJUREs), órgãos de execução, é a limitação dos casos que podem ser encaminhados por unidade jurisdicional periodicamente aos CEJUREs⁹, levando em consideração a capacidade instalada no respectivo CEJURE para atendimento dos casos selecionados em um prazo razoável.

Na normativa referida, além da previsão da definição pelo NUPEJURE do limite de casos encaminhados periodicamente por cada unidade jurisdicional, há a previsão de controle do movimento do CEJURE pelo juiz coordenador do CEJURE, regulando a quantidade e a natureza dos processos encaminhados pelos juízos vinculados, de modo a

9 Minuta de Resolução do TJSE para regulamentar a Lei Ordinária Estadual n. 8.984/2022. (...) Art. 33 (...). §1º. A **mensuração da execução da Justiça Restaurativa**, além da quantificação das ações empreendidas em iniciativas de cidadania ou pré-processuais, para os feitos que tramitam nas unidades jurisdicionais, existindo Classe Processual na Tabela do CNJ, **a mensuração se dará sob um percentual dos processos em andamento na unidade jurisdicional** e indicadores quantitativos e qualitativos, todos definidos por ato do NUPEJURE, ou já inseridos no Planejamento Estratégico do TJSE. (...) (GRIFO NOSSO)

adequar o volume de processos remetidos à estrutura física e funcional disponíveis, mantendo a eficiência do setor¹⁰.

Estas providências propiciam a intervenção com as práticas restaurativas, com pouco impacto nas metas da unidade jurisdicional e até com impacto positivo e estabelecem os limites para os ciclos de trabalho com os processos encaminhados. Laboramos com ciclos trimestrais, com uma intervenção mais rápida na fase de pré-círculos, onde se faz um atendimento individualizado, oportunidade na qual se apresenta às partes o procedimento restaurativo e, havendo adesão, já é marcado o círculo restaurativo, bem como, inocorrendo a adesão, devolve-se o feito para que possa tramitar no procedimento tradicional.

O momento do atendimento inicial é fundamental, posto que se trata de procedimento pautado pela voluntariedade e consensualidade, sendo prestado neste momento todos os esclarecimentos, nos termos dos princípios estatuídos no art. 2º da Resolução 225/2016 do CNJ¹¹.

10 Minuta de Resolução do TJSE para regulamentar a Lei Ordinária Estadual n. 8.984/2022. (...) Art. 12. Compete ao Juiz-Coordenador: (...) XI – controlar o movimento do CEJURE e dos seus Postos Avançados, quando houver, de modo a adequá-los à estrutura física e funcional disponíveis, podendo, justificada e criteriosamente, regular a quantidade e a natureza dos processos encaminhados pelos juízos vinculados, não comprometendo, assim, a eficiência do setor.

11 Res. 225/16 do CNJ. (...) Art. 2º São princípios que orientam a Justiça Restaurativa: a corresponsabilidade, a reparação dos danos, o atendimento às necessidades de todos os envolvidos, a informalidade, a voluntariedade, a imparcialidade, a participação, o empoderamento, a consensualidade, a confidencialidade, a celeridade e a urbanidade.

§ 1º Para que o conflito seja trabalhado no âmbito da Justiça Restaurativa, é necessário que as partes reconheçam, ainda que em ambiente confidencial incomunicável com a instrução penal, como verdadeiros os fatos essenciais, sem que isso implique admissão de culpa em eventual retorno do conflito ao processo judicial.

§ 2º É condição fundamental para que ocorra a prática restaurativa, o prévio consentimento, livre e espontâneo, de todos os seus participantes, assegurada a retratação a qualquer tempo, até a homologação do procedimento restaurativo.

§ 3º Os participantes devem ser informados sobre o procedimento e sobre as possíveis consequências de sua participação, bem como do seu direito de solicitar orientação jurídica em qualquer estágio do procedimento.

§ 4º Todos os participantes deverão ser tratados de forma justa e digna, sendo assegurada o mútuo respeito entre as partes, as quais serão auxiliadas a construir, a partir da reflexão e da assunção de responsabilidades, uma solução cabível e eficaz visando sempre o futuro.

§ 5º O acordo decorrente do procedimento restaurativo deve ser formulado a partir da livre atuação e expressão da vontade de todos os participantes, e os seus termos, aceitos voluntariamente, conterão obrigações razoáveis e proporcionais, que respeitem a dignidade de todos os envolvidos (...).

Nas unidades com atuação de advogados dativos facilitadores, estes auxiliam em dois momentos distintos do fluxograma de trabalho com a Justiça Restaurativa.

O primeiro, após definido com a unidade jurisdicional o recorte para a aplicação da Justiça Restaurativa, o Diretor de Secretaria encaminha os autos para análise e manifestação de um advogado dativo facilitador que esteja auxiliando na seleção de casos, de forma prévia ou após a indicação de encaminhamento pelo representante do Ministério Público, a depender do ajuste no fluxograma pactuado com o juiz e o promotor de justiça da unidade jurisdicional.

Esta providência propicia um auxílio na escolha inicial de casos encaminhados à Justiça Restaurativa, aumentando o percentual de acerto dos casos encaminhados para os pré-círculos e que alcançam a intervenção restaurativa, após a apresentação às partes da possibilidade de solução do caso concreto por meio do procedimento restaurativo.

O segundo, na própria fase da intervenção restaurativa, uma vez validada a escolha dos feitos encaminhados à Justiça Restaurativa, por derivação ou para procedimento concomitante, pelo Promotor de Justiça e pelo Juiz da causa, o Diretor de Secretaria faz a vinculação da classe processual e dos dois facilitadores de Justiça Restaurativa, sendo, no Projeto Piloto, pelo menos um deles advogado dativo facilitador certificado, promovendo a Secretaria todo o apoio para viabilizar o chamamento das partes para as sessões da Justiça Restaurativa. Feitas as intervenções nas fases de pré-círculo, círculo e pós-círculo, cessa a intervenção dos facilitadores de Justiça Restaurativa, retornando o resultado para os autos do processo.

A escolha das janelas legislativas para aplicação da Justiça Restaurativa restou registrada na Minuta de Resolução que regulamenta a Lei que estatui o Programa de Justiça Restaurativa do TJSE, Lei Estadual n. 8.984/22.

Exemplos destas janelas legislativas que vislumbramos está no reconhecimento pelos artigos 3º, §§ 2º e 3º c/c 165, ambos do CPC, de que o Estado promoverá sempre que possível a solução consensual dos con-

flitos, inclusive no curso do processo judicial, implementando centros judiciários de solução consensual de conflitos (SILVA e BRITO, 2020, p. 1).

Por sua vez, a Lei 9.099/1995, ao prever institutos despenalizadores nos artigos 72, 77 e 89, respectivamente a composição civil, a transação penal e a suspensão condicional do processo, também confere a possibilidade de aplicação de métodos autocompositivos como a mediação e a justiça restaurativa em processos de natureza criminal que tramitam perante os Juizados Especiais Criminais ou nos Juízos Criminais (CNJ, 2016; SILVA e BRITO, 2020, p. 1).

No sistema de execução de medidas socioeducativas, o art. 35, II e III, da Lei 12.594/2012 estabelece, para o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, que os princípios da excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo meios de autocomposição de conflitos, devem ser usados dando prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e que, sempre que possível, atendam às vítimas (CNJ, 2016; SILVA e BRITO, 2020, p. 1).

Esta última norma, primeira lei brasileira que expressamente reconheceu as práticas restaurativas, somado a outros dispositivos da mesma Lei 12.594/2012, dialoga com os institutos despenalizadores do Estatuto da Criança e do Adolescente referentes ao ato infracional, como a previsão da remissão nos art. 126 e seguintes da Lei 8.069/1990, bem como, com outros dispositivos da Lei 8.069/1990, os quais demonstram a relação de complementariedade entre a justiça restaurativa e a doutrina da proteção integral (SILVA e LEITE, 2021, p. 6)¹².

12 Do Estatuto da Criança e do Adolescente podem ser extraídas outras normas a indicar a complementariedade entre a justiça restaurativa e a doutrina da proteção integral, tais como: a responsabilização (artigos 4o, 18 e 70); a importância da participação comunitária (artigos 4o e 16, V); a preferência pelo fortalecimento dos vínculos familiares (artigo 19); a prevenção contra a violência, inclusive com incentivo às práticas de resolução pacífica de conflitos (artigo 70-A); a participação da criança e do adolescente na fixação de medidas de proteção (artigo 100, XII); e a possibilidade de que a reparação do dano afaste medidas socioeducativas mais restritivas (artigo 116).

Na mesma linha, a Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, Lei no 12.594/2012) estabelece: a primazia da responsabilização e da reparação de danos, em detrimento da culpabilização (artigo 1o, § 2o, I); a integração social do adolescente (idem, inciso II); o princípio da excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, com preferência para mé-

E, ainda, o balizamento da Resolução n. 225/2016 do CNJ, especialmente no seu art. 4º, III, prevê a participação nos Programas de Justiça Restaurativa dos parceiros institucionais, entre eles a Ordem dos Advogados do Brasil e a Defensoria Pública, estimulando a participação na Justiça Restaurativa e valorizando a atuação na prevenção de litígios (SILVA e BRITO, 2020, p. 1).

Feita esta digressão, partindo para a normativa do art. 7º da Minuta de Resolução do TJSE para regulamentar a Lei Ordinária Estadual n. 8.984/2022, este dispositivo estatui nos seus incisos as competências para atuação na fase processual (I), pré-processual (II) e em ações de cidadania (III); no §1º reafirma o consenso das partes e a possibilidade da ocorrência da justiça restaurativa por derivação ou de forma concomitante com a justiça tradicional; no §2º traz rol exemplificativo de competências que podem ser alcançados pela Justiça Restaurativa, quais sejam, Varas Criminais em geral, aos Juizados Especiais Criminais, aos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, às Varas da Infância e Juventude e às Varas de Família; no §3º a possibilidade de encaminhamento pela segunda instância; e, no §4º a divisão de competência entre os CEJUREs da Capital¹³.

todos de autocomposição de conflitos (artigo 35, inciso II); o princípio da prioridade das práticas restaurativas na execução de medidas socioeducativas (idem, inciso III); a atenção às necessidades das vítimas (idem); a busca pelo fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários (idem, inciso IX); a participação efetiva do adolescente e de sua família na elaboração do plano individual de atendimento (artigos 52, parágrafo único, e 53); a audiência do socioeducando em processo disciplinar (artigo 71, III) (SILVA e LEITE, 2021. p. 6).

- 13 Minuta de Resolução do TJSE para regulamentar o Projeto de Lei Ordinária Estadual n. 25/2022. (...) Art. 7º. Os Centros Judiciários de Justiça Restaurativa (CEJUREs), incluídos na estrutura do Poder Judiciário do Estado de Sergipe, na forma da legislação de regência, especialmente a Resolução 225/16 do CNJ, têm competência para:

I – realização de sessões restaurativas que estejam a cargo de facilitadores restaurativos em processos judiciais e procedimentos prévios, independentemente da causa ou valor, em qualquer fase e grau de jurisdição;

II – homologação de acordos restaurativos em procedimentos prévios e em procedimentos judiciais originariamente distribuídos;

III – atendimento e orientação ao cidadão.

§ 1º. A critério do juiz, a prática restaurativa também pode ser promovida na fase postulatória, de forma alternativa ou concomitante à jurisdição tradicional, com a anuência das partes, que serão chamadas e apresentadas à alternativa da solução do conflito com a intervenção por metodologias restaurativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudado, tem-se que a aplicação das práticas da Justiça Restaurativa permite a solução adequada consensual dos conflitos sociais criminais e cíveis, tendo como foco central as necessidades da vítima e a responsabilidade do ofensor de reparar o dano cometido, envolvendo, desse modo, vítimas e ofensores em comum esforço.

Além disso, o trabalho evidenciou que a Justiça Restaurativa se contrapõe à Justiça Tradicional Retributiva, e pode ser aplicada nas fases pré-processual e processual, sendo que em relação a esta foi apresentado modelo de implementação das práticas restaurativas, e que suas práticas reforçam o direito fundamental à garantia de assistência jurídica integral.

Ficou claro a existência de experiências em práticas restaurativas, com resultados positivos, no âmbito do Poder Judiciário de Sergipe, com projetos nas Comarcas de Estância, Pacatuba, Porto da Folha e na Comarca de Aracaju na 17^a Vara Cível, demonstrando a efetiva aplicação das práticas para transformação dos conflitos tanto na justiça penal quanto cível.

Observou-se que o Projeto Piloto de Advogado Dativo Facilitador permitirá o acesso a uma ordem jurídica justa e adequada, porquanto todos aqueles que não possuem condições financeiras de constituírem advogados particulares nas comarcas em Sergipe, em que não há

§ 2º. O CEJURE tem sua competência vinculada às Varas Criminais em geral, aos Juizados Especiais Criminais, aos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, às Varas da Infância e Juventude e às Varas de Família, sem prejuízo de atendimento a outras unidades jurisdicionais ou competências, quando requerido e a matéria assim autorizar.

§ 3º. Na segunda instância, por determinação do relator, os processos originários e os recursos poderão ser remetidos ao CEJURE, a fim de serem submetidos à autocomposição com acordos restaurativos, nos termos da lei e da normativa do CNJ.

§ 4º. Na Comarca de Aracaju ficam criados:

I – O CEJURE da Comarca de Aracaju, cuja coordenação será exercida na forma do art. 3º, II desta Resolução;

II – O CEJURE da Infância e Juventude, cuja coordenação será exercida por Juiz da respectiva jurisdição, cumulativamente, a ser indicado pelo NUPEJURE e nomeado pelo Presidente do Tribunal de Justiça.

estrutura para implementar o serviço pela Defensoria Pública, terão a possibilidade de solução de conflitos pela Justiça Restaurativa com atuação de advogados dativos facilitadores, inicialmente nas Comarcas contempladas pelo projeto.

Faz-se necessário pontuar que o Projeto Piloto de Advogados Dativos Facilitadores, no âmbito do Tribunal de Justiça de Sergipe, não onerará as receitas do estado de Sergipe, porquanto a solução não consensual dos conflitos ensejará, certamente, o acesso do Judiciário pelo ofensor e em alguns casos, como na violência doméstica, da vítima, com a nomeação de advogado dativo para suas representações processuais, nos casos das comarcas em que ausente a Defensoria Pública, e, por conseguinte, haverá a necessidade do estado de Sergipe remunerar o causídico pelo trabalho realizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 11 jun. 2020

BRASIL. **Lei Federal n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 17 out. 2020.

BACELLAR, Roberto Portugal; GOMES, Jurema Carolina da Silveira; MUNIZ, Laryssa Angélica Copack. Implementação da Justiça Restaurativa no Poder Judiciário: uma experiência do Estado do Paraná. In: CRUZ, Fabrício Bittencourt da (Coord.). **Justiça Restaurativa.** Brasília: CNJ, 2016. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/cnj/justica_restaurativa_cnj_2016.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

CNJ. Plano Pedagógico Mínimo Orientador para as Formações em práticas restaurativas do CNJ. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoess/justica-restaurativa/>> Acesso em: 27 jun. 2021.

CNJ. Resolução 225/2016 do CNJ. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoess/justica-restaurativa/>> Acesso em: 27 jun. 2022.

COSTA, Daniela Carvalho Almeida da. **Monitoramento da justiça restaurativa** [recurso eletrônico]. Editora UFS, São Cristóvão/SE, 2019.

FLORES, Ana Paula Pereira; BRANCHER, Leoberto. Por uma Justiça Restaurativa para o século 21. In: CRUZ, Fabrício Bittencourt da (Coord.). **Justiça Restaurativa**. Brasília: CNJ, 2016. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/cnj/justica_restaurativa_cnj_2016.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

GRINOVER, Ada Pellegrini. Assistência judiciária e acesso à justiça. **Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo**. São Paulo, n.º 22, p. 17-26, jan./dez.1984.

SERGIPE. **Lei Estadual n. 8.984, de 24 de fevereiro de 2022**. Cria a estrutura do Núcleo Permanente de Justiça Restaurativa, do Centro Judiciário de Justiça Restaurativa, da Central de Processamento Eletrônico, dos Centros Judiciários de Solução de Conflitos do Interior, e dá providências correlatas. Publicada no Diário Oficial No 28.860, DE 25/02/2022. Disponível em: < <https://al.se.leg.br/Legislacao/Ordinaria/2022/O89842022.pdf>> Acesso 27 fev. 2022.

SILVA, Haroldo Luiz Rigo da. **Justiça restaurativa: instrumento de efetivação do princípio constitucional da busca da felicidade**: um estudo sobre a prática em Sergipe / Haroldo Luiz Rigo da Silva; orientadora Karyna Batista Sposato. – São Cristóvão, 2017. Dissertação (mestrado em Direito) – Universidade Federal de Sergipe, 2017.

SILVA, Haroldo Luiz Rigo da. BRITO, Hercília Maria Fonseca Lima. **Nota Técnica. Assunto: Implementação da Justiça Restaurativa. Sistema Autocompositivo de Solução de Litígio. Advogado Dativo Facilitador. Inexistência de Estrutura de Defensoria Pública no Interior do Estado de Sergipe**, 2020. Disponível em Processo SEI n. 0020839-84.2020.8.25.8825 do TJSE.

SILVA, Haroldo Luiz Rigo da. LEITE, Lucas Romero. **As Práticas Restaurativas na Aplicação e Execução de Medidas Específicas de Proteção a Crianças e Adolescentes: Perspectivas a partir do Diálogo Interestadual Paraná-Sergipe**. Curso de Gestão de Justiça Restaurativa. Brasília: Escola Nacional da Magistratura – ENFAM, 2021.

TJSE. Convênio n. 06/2022 do TJSE. Termo de Cooperação Mútua que, entre si, celebram o **Estado de Sergipe**, por intermédio da Procuradoria Geral do Estado - PGE e Secretaria de Estado da Fazenda - SEFAZ, e o TRIBUNAL DO ESTADO DE SERGIPE - TJSE, tendo como interveniente anuente a **Ordem dos Advogados do Brasil - Seccional Sergipe**. Disponível em Processo SEI n. 0006603-93.2021.8.25.8825

TJSE. Minuta de Resolução do TJSE para regulamentar a Lei Ordinária Estadual n. 8.984/2022. Regulamenta a Lei Estadual n. 8.984/22, para dispor sobre o Núcleo Permanente de Justiça Restaurativa, o Centro Judiciário de Justiça Restaurativa e instituir o Fórum Permanente de Juízes Estaduais para Tratamento Adequado de Conflitos e Cidadania, no âmbito do Poder Judiciário do Estado de Sergipe, e dá outras providências. SEI n. 0002568-90.2021.8.25.8825, 2022.

TJSE. Plano de Ação. Projeto de Advogados Dativos Facilitadores. Disponível em Processo SEI n. 0006603-93.2021.8.25.8825.

TJSE. Portaria n. 01/2021 da CIDEJURE/TJSE. Disciplina os critérios para cadastramento, nomeação e atuação de Advogados Dativos Facilitadores de Justiça Restaurativa no Estado de Sergipe, bem como sobre a tabela de honorários decorrente da atuação em processos judicializados, e dá outras providências. Diário n. 5763 de 10 de Fevereiro de 2022.

TJSE. Portaria Normativa n. 94/2021 do TJSE. Regulamenta a formação e certificação de Facilitadores de Justiça Restaurativa Judiciais no Estado de Sergipe, e dá outras providências. Disponível em: https://www.tjse.jus.br/tjnet/publicacoes/visualizar_publicacao.wsp?tmp.idPublicacao=70853 Acesso em: 27 jun. 2021.

TJSE. Resolução n. 14/2018 do TJSE. Institui o Regulamento da Formação de facilitadores em Justiça Restaurativa e Construção da Paz no âmbito do Tribunal de Justiça do Estado de Sergipe, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.tjse.jus.br/portal/publicacoes/resolucoes/consulta>> Acesso em: 01 mar. 2022.

WATANABE, Kazuo. **Acesso à ordem jurídica justa** (conceito atualizado de acesso à justiça) Processo coletivo e outros estudos. 1 ed. Minas Gerais: Del Rey, 2019.

ZANON, Artemio. **Da assistência jurídica integral e gratuita**: comentários à Lei da Assistência Judiciária (lei n. 1.060, de 5-2-1950, à luz da CF de 5-10-88, art. 5º, LXXIV e direito comparado). 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes: Justiça Restaurativa para o nosso tempo**. 3 ed. Tradução de Tônia Van Acker, São Paulo: Palas Athena, 2008.

AS POLÍTICAS DE NÃO VIOLENCIA E A IMPLEMENTAÇÃO DA CULTURA DE PAZ NA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DA CULTURA – SEDUC

Adriane Alvaro Damascena

Nadja Tavares Bispo Reis

Ana Mércia Dantas da Silva Santana

A ideia de Cultura dos Direitos Humanos e de Paz se apresenta de diversas maneiras, sempre em busca do encontro e do entendimento com o outro. O ambiente escolar, por excelência, é onde a empatia precisa ser entendida como um princípio educativo, baseado no diálogo, na cooperação e no respeito ao que é semelhante e ao que é diferente. A Secretaria de Estado da Educação do Esporte e da Cultura (SEDUC) tem apresentado ao longo dos últimos dez anos diversas iniciativas que visam a expansão de uma educação para a não violência e para a cultura de paz. Neste capítulo será exposto o referido percurso, de maneira panorâmica, até chegar aos marcos legais da Cultura de Paz instituídos tanto pelo Governo de Sergipe quanto pela SEDUC. São marcos legais para a Cultura de Paz nas Escolas, com intuito de possibilitar um

Diretora do Serviço de Projetos Escolares para os Direitos Humanos SEPEDH–DASE/SEDUC.

Técnica Pedagógica em Práticas Restaurativas – SEPEDH/DASE/SEDUC.

Técnica Pedagógica em Práticas Restaurativas – SEPEDH/DASE/SEDUC.

convívio escolar mais harmonioso e com a resolução de conflitos baseado no encontro e no diálogo. A discussão aqui iniciada tem entre seus objetivos o de agregar, ao repertório dos profissionais da educação que queiram trabalhar com a temática, algumas iniciativas institucionais da SEDUC e mostrar os caminhos traçados com projetos, ações e conteúdos ligados aos direitos humanos na Rede.

EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO HUMANA

A educação básica no Brasil, desde período da redemocratização do país, tem como desafio as políticas de universalização, índices que ao longo desses anos vêm sendo conquistado com diversas estratégias educacionais de inclusão e diversidade. Inclusão pautada muito em função das demandas da sociedade e dos movimentos sociais, que historicamente têm uma conexão com a educação em virtude da cotidiana construção da cidadania e das diversas coletividades (GOHN,1999), em busca de uma educação que atenda às diversas populações que constituem a sociedade brasileira e sergipana. São construções, mudanças, transformações em busca de uma educação democrática e de qualidade social.

No entanto, esse processo de inclusão e diversidade trouxe para a centralidade da educação formal algumas questões: como aprender a viver juntos com o outro diferente de nós? Como vivenciar a democracia e contribuir para o desenvolvimento humano e para dignidade humana? Um desafio que nos coloca frente a tensões entre local e global, competição e cuidado, e cada tensão pede reflexões para possíveis soluções, nas quais não se pode perder de vista a própria sociedade como educativa (DELORS, 2016).

Desse modo, quando esse universo diversificado de pessoas passa pelos muros da escola, leva-se, e também se encontra, expectativas e sentidos dos mais diversos, seja dos estudantes, das crianças, dos adolescentes, dos jovens e adultos, seja também de pais e dos profissionais da educação, que trazem consigo visões de mundo e de educação. Os

ensinamentos produzidos por meio de trocas, no ambiente escolar e extramuros, se deparam com os saberes do cotidiano. Nesse encontro de sentidos, o espaço educacional coaduna como parte de uma rede de produção de conhecimento e proteção, fundamentais para a construção cotidiana de uma cultura de paz e de garantia de direitos.

O ambiente escolar além de ser privilegiadamente um local de encontro, é também local do conflito, de diferenças de idade, de função desempenhada, de nível de escolaridade, ou pelo fato de se dividir o mesmo espaço e professar ideias e ideais diferentes. Os conflitos suscitam soluções dialógicas entre docentes e discente, entre a comunidade escolar e os pais, e essas soluções surgem como um caminho vigoroso para produzir diferentes modos de perceber, pensar e agir coletivamente diante das situações educacionais e comportamentais, geralmente tão complexas. Tudo isso faz parte de um ambiente que tem a inclusão e a diversidade como premissas, condição essencial para a formação humana.

Esse é cenário no qual a Rede Estadual de Educação de Sergipe, por meio de diversas políticas públicas, tem buscado atender as demandas de inclusão e diversidades no contexto global e local, com vistas a assegurar o direito humano universal¹, considerando as ações de acesso e permanência² dos estudantes sergipanos.

Dentre inúmeras estratégias de permanência apoiadas pela rede³, uma política de mediação e de cultura de paz tem sido incentivada e é de fundamental importância no sentido da garantia da escola como

-
- 1 O direito universal e o particular das diversas categorias que reivindicam o direito à diferença, atualmente os grupos ressaltam o caráter histórico e geográfico do Direitos Humanos, ou seja, é no entendimento do que seja dignidade humana, sem perder de vista a potência da construção social em busca da dignidade. Por meio das formas de agir, reagir e encontrar caminhos para o entendimento das diversas possibilidades de viver com dignidade (HERRERA, 2009). A educação não pode se furtar dos “processos de luta pela dignidade” como formas de empoderamento.
 - 2 Cabe ressaltar que atualmente, até mesmo em função da pandemia, a produção alguns índices de rendimento escolar aparecerão bastante inquietantes e que vão requerer de todas as instancias da rede uma atenção e um cuidado quanto a afirmação do universo educacional como espaço acolhedor e de pertencimento.
 - 3 Educação de tempo integral, Busca Ativa Escolar, e outras políticas de permanência

espaço de acolhimento e pertencimento. A problematização das condições e das dificuldades enfrentadas é potencialmente parte integrante da educação pela paz. Uma vez que essa construção empodera a comunidade escolar, e estimula a relação de diálogo entre todos, e uma vez que a construção da paz não é algo suave ou idealista, uma agenda nesse sentido é indispensável. Porém não se pode perder de vista a compreensão de que enfrenta inúmeros desafios, e, por tanto, as iniciativas precisam ser politicamente estratégicas. Isso implica em não fugir dos conflitos nem ignorar as diferentes formas de violências e injustiças, e buscar entender a natureza dos conflitos e o contexto dos mesmos. O desafio da Rede é estender ações para um bom clima escolar que busque valorizar a satisfação das necessidades humanas e a proteção dos direitos humanos, ou seja, da dignidade humana (SCHIRCH, 2019).

AS POLÍTICAS DE NÃO VIOLÊNCIA NA SEDUC

A violência nas escolas é um tema que vem preocupando a educação em todos os âmbitos, as redes, gestores, sindicatos, uma vez que a temática e o problema exigem um olhar multidisciplinar, pois as violências se manifestam de muitas maneiras e por vezes naturalizadas, ou corriqueiras, como agressões físicas ou verbais, preconceitos, incivildades, o que revela uma complexidade e um caráter multifacetado, por isso o termo precisa ser tratado como violências nas escolas (ABRAMOVAY, 2002).

Também já se tem o entendimento que as violências têm alcances, os mais diversos, que adentram as relações familiares, relações de gênero, raciais, nas escolas, nos diversos aspectos sociais, se apresentando além da força física, e se estendendo em aspectos que revelam situações de humilhação, ameaças, exclusão, desrespeito e indiferenças (WAISELFISZ, 2011). Nesse sentido, a resolução para as situações de violência não tem diagnóstico ou soluções fáceis; os caminhos para a não violência precisam ser pensados de maneira cuidadosa, intersectorial e multidisciplinar.

Com vistas à redução da violência, é preciso não perder de vista que o clima escolar influencia tanto na qualidade de vida quanto na aprendizagem do estudante. Nesse sentido, a Secretaria vem vivenciando em diferentes momentos propostas de enfrentamento às violências. A exposição aqui apresentada irá trabalhar com algumas iniciativas da SEDUC ao longo dos últimos dez anos, tendo como período inicial o ano de 2010, e as diferentes iniciativas vivenciadas pela Rede. Este recorte tem como finalidade acompanhar o desenvolvimento das políticas com pautas na educação em direitos humanos. Considerando que as secretarias de estados estão majoritariamente vinculadas às recomendações das políticas educacionais pautadas pelo ente federativo, no caso pelo Ministério da Educação e pelos marcos legais regulatórios dessa área e de áreas afins.

OS DIREITOS HUMANOS E AS DIRETRIZES NA EDUCAÇÃO: UM LASTRO PARA A NÃO VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Uma educação para a não violência, respaldada pelos documentos oficiais, propõe que as escolas precisam estar comprometidas com uma educação para a formação humana, que os estudantes aprendam a estabelecer metas, assumindo uma postura ética (BRASIL, BNCC, 2018). Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos vem incidindo em diferentes áreas do conhecimento e em todas as etapas educativas, se fazendo presente desde o currículo até na própria organização da escola, estimulando o diálogo⁴, podendo preparar o estudante para compreender e intervir na sua realidade.

A temática dos direitos humanos está presente na educação, mesmo que de maneira transversal, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Essa longa trajetória já sinaliza a existência de diferentes dimensões ao se pensar a implementação de uma política:

4 Um dos caminhos são as práticas de mediação e ações restaurativas que podem ajudar com o trabalho de prevenção, com vistas a melhorar o relacionamento escola-família-comunidade, a busca do diálogo entre todos, a promoção da melhoria do vínculo da comunidade escola. Numa prática que ressalte a não violência, que tenha como princípio o respeito à vida.

A diversidade dos atores que movimentam a política educacional rende interpretações e reinterpretções igualmente diversas de forma que as políticas, ao invés de serem implementadas” tal como prescreve a lei, são recriadas pelos atores sociais de forma singular a partir de diferentes contextos (BALL, BOWE, GOLD 1992, In TELES, 2021).

Nessa perspectiva, serão apresentadas aqui algumas incursões da SEDUC acerca das políticas da não violência e dos direitos humanos, apontando algumas possibilidades e dimensões.

Por volta dos anos de 2010 ocorreu um movimento de fortalecimento dos direitos humanos como política pública e, conseqüentemente, na educação pública, por meio do **Plano Nacional dos Direitos Humanos** (PNDH-3) para o estado brasileiro:

concebe a efetivação dos direitos humanos como uma política de Estado, centrada na dignidade da pessoa humana e na criação de oportunidades para que todos e todas possam desenvolver seu potencial de forma livre, autônoma e plena... No seu eixo IV. Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência e o Eixo V – Educação e Cultura em Direitos Humanos – visa à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades (BRASIL, 2015).

Como reconhecimento de políticas e programas às vivências voltadas à dignidade humana⁵, em 2012, o Ministério da Educação aprova as **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos** (DNEDH). Essas diretrizes estão alinhadas tanto com a Constituição Federal de 1988 quanto com a LDB- Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional -Lei 9394/1996 (BRASIL, 2013).

5 Foi criado o Disque 100 – Disque 100 – Disque Direitos Humanos, o canal de comunicação com a Ouvidoria nacional de Direitos Humanos. Receber chamado denúncias de violações sofridas por populações em situação de vulnerabilidade, crianças, adolescentes, idosos, pessoas com deficiência, população LGBTQI+ entre outras iniciativas.

Com o intuito de acompanhar e comunicar o desenvolvimento das políticas, foi publicado o Relatório do governo federal acerca do referido Plano, no qual afirma que só o Ministério da Educação realizou 71 ações do PNDH-3 (Brasil, 2015).

Nessa perspectiva, Sergipe se destaca:

Segundo dados do IBGE, o tema dos Direitos Humanos não sai do papel na maioria dos estados, em Sergipe a realidade é diferente. Criada há menos de dois anos pelo Governador Marcelo Déda, a secretaria de Estado dos Direitos Humanos e da Cidadania (SEDHUC) (INFONET, 2013)⁶.

Para melhor exemplificar o trecho acima, alguns estados aderiram a programas como **Centros de Referência em Direitos Humanos**, sendo que em Sergipe esse programa esteve ligado à Secretaria de Segurança Pública, o Centro de Combate à Homofobia⁷.

Na Secretaria de Educação, no bojo dessas iniciativas, havia o programa **Cidadania e Paz nas Escolas**⁸, fortalecido na gestão do secretário da educação Belivaldo Chagas Silva⁹. Para a coordenadora estadual do programa, na época, a prof.^a Maria Angelica da Silva Costa Silva, o **Cidadania e Paz** era um programa estratégico de sensibilização da comunidade escolar para a prevenção e enfrentamento dos diversos tipos de violência, entre elas: a institucional, a simbólica, a verbal, a física, a psicológica e a doméstica, por meio da mobilização de representantes, da comunidade escolar e da sociedade civil organizada.

6 Disponível em: <https://infonet.com.br/noticias/politica/se-e-unico-estado-com-uma-secretaria-de-direitos-humanos/> (Acessado em 08/02/2022)

7 Atualmente é possível encontrar: VOCÊ CONHECE A DACHRI? Saiba como ela funciona para o público LGBT e conheça outros serviços da SSP –Conheça o Delegacia de Atendimento a Crimes Homofóbicos, Racismo e Intolerância Religiosa (DACHRI) e o Centro de Referência em Direitos Humanos de Prevenção e Combate à Homofobia. In: <https://www.ssp.se.gov.br/Noticias/Detalhes?idNoticia=10945> acessado em 14/02/2022.

8 Em 2008 já havia algumas ações do Cidadania e Paz como pode ser visto na realização do II Fórum on-line do programa Cidadania e Paz nas escolas em parceria com a Secretaria de Estado da Segurança Pública (SSP). O tema escolhido para essa edição é uma pergunta: “Qual a nossa consciência étnico-racial?” in: <https://infonet.com.br/noticias/educacao/seed-promove-forum-de-cidadania-e-paz/> ; Infonet, 2008.

9 Gestão de 2010 até 2014. Substituído por Hortência Maria Pereira Araújo (2014–2015).

O Programa trabalha em busca de um novo caminho, que proporcionará a curto, médio e longo prazos a implantação de estratégias geradas pela própria comunidade escolar e seus representantes legais, com orientação e acompanhamento da equipe, agregando valor de estímulo às suas relações com informações que lhes são pertinentes (INFONET, 2012)¹⁰.

Cabe destacar que no ano de 2012 foi instituído numa ação inter-setorial o **Comitê Cidadania e Paz nas Escolas**¹¹, que era composto por diversos órgãos do estado, sendo que a assinatura do Termo de Posse do referido Comitê se deu no Quartel do Comando Geral da Polícia Militar de Sergipe (QCG/PM/SE). Na época, os compromissos com os Direitos Humanos normatizado pelos documentos orientadores acima mencionados incentivou e estimulou a adesão por diferentes órgãos a uma política de não violência no ambiente escolar, muitas vezes vinculadas à Secretaria de Segurança Pública (SSP).

As ações de enfrentamento à violência estavam, na época, vinculadas à Secretaria de Segurança Pública, conforme preconizava o PNDH-3 no seu **Eixo IV. Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência**, inclusive, por vezes, com a presença da polícia nas escolas, sendo que nesses encontros foram sendo feito ajustes e parcerias com o objetivo de expandir a cultura de paz nas escolas, como suporte;

Cerca de 40 policiais, distribuídos entre as oito companhias, dão suporte às escolas com o policiamento ostensivo. Eles também

10 Disponível em: <https://infonet.com.br/noticias/educacao/programa-de-cidadania-paz-nas-escolas/> (Acessado em 08/02/2022).

11 Composição do Comitê – Ministério Público de Sergipe – MP-SE, Universidade Tiradentes – Unit, Universidade Federal de Sergipe – UFS, Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente – Cedca, Associação de Pais e Alunos das Escolas de Sergipe – Apaes, Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Sergipe – Sintese, Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Conselho Tutelares, Conselhos de Segurança e demais Secretarias Estaduais. Fonte: <https://infonet.com.br/noticias/educacao/programa-de-cidadania-e-paz-nas-escolas/> via ASCOM/SEED.

participam de reuniões com gestores e atendem aos chamados da comunidade escolar¹².

O Programa Cidadania e Paz teve sua atuação na Rede até meados do ano de 2015, chegando a diversas escolas e desenvolvendo ações como palestras, encontros entre gestores e troca de experiências. Onde foi desenvolvido, o Programa foi bem aceito, pois toda ação no sentido de melhorar o clima escolar, e de reduzir os índices de violência, teve boa receptividade nas unidades educacionais. Cabe ainda ressaltar que projetos dessa natureza ocorreram também em outros estados da federação.

A mudança na gestão da Secretaria de Estado da Educação, em 2015, com a chegada do Professor Jorge Carvalho do Nascimento¹³ houve o entendimento da necessidade da centralidade de uma Educação para os Direitos como uma política traçada coletivamente e coordenada pela superintendente executiva prof.^a **Marieta Barbosa**, incentivando a instituição, por meio de portaria, a criação do Serviço de Educação em Direitos Humanos (SEDH) (Sergipe, Portaria Nº 5.148, 2015).

O Serviço tinha como objetivo:

Coordenar a execução das políticas focadas na relação entre Direitos Humanos e Educação no contexto contraditório das relações sociais, bem como desenvolver processos metodológicos participativos e de construção coletiva de uma Educação que institua o respeito e a valorização da diversidade, da acessibilidade, da adoção de novas práticas inclusivas e de emancipação política, que se estabelecem no cotidiano das Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual (SERGIPE, 2015).

12 Disponível em: <https://infonet.com.br/noticias/educacao/cidadania-e-paz-nas-escolas-chega-a-mais-dois-colegios/> (Acessado em 08/02/2022). Muitas das matérias veiculadas no site da Infonet, recorrentemente tem com fonte a ASCOM da SEDUC. A matéria é produzida pela ASCOM para o site da Rede e veiculada pelo referido jornal, quando este entende sua relevância.

13 Gestão de 2015-2018

Antes da instituição do referido Serviço, as ações de inclusão e diversidade estavam diretamente vinculadas ao Departamento de Educação (DED), e as ações de enfrentamento à violência, como o Cidadania e Paz, ligadas ao gabinete do Secretário ou à Superintendência Executiva. As iniciativas mencionadas não eram entendidas como uma tessitura para a construção de uma educação para os direitos humanos na Rede, estavam em certa medida fragmentadas. Uma política para os direitos humanos começa com a nova gestão e a criação do Serviço.

Cabe destacar que o atendimento às diferentes populações e às políticas de inclusões já existiam na rede, contudo, o referido Serviço foi instituído com uma composição pensada para a construção de uma educação em direitos humanos, dando lastro a uma escola que protege e fortalece a dignidade humana.

Para capitanear esse desafiador projeto, e com a envergadura que a rede precisava, foi convidada a prof.^a Josevanda Franco, profissional de referência na educação em Sergipe na área dos direitos das crianças e dos adolescentes, colocando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA (Lei 8069/90) como um dos pilares para a política que se desenha e para a garantia da proteção integral em articulação com a Rede de Proteção. Afinal, pensar a não violência é pensar no respeito à vida, na mitigação de todas as violências, no diálogo e na solução pacífica dos conflitos, e ainda no respeito à dignidade humana e no compromisso com os direitos humanos.

O Serviço de Educação em Direitos Humanos surgiu almejando formar um setor que agregasse todo o conteúdo, projetos e ações ligados aos Direitos Humanos e suas violações. Desse modo, várias escolas da Rede Estadual foram contempladas com ações e projetos que tratavam sobre Diversidade, Etnia, Inclusão e Deficiência, e Cultura da Não Violência.

Para tanto, o Serviço precisava trabalhar em parceria com diversos órgãos estaduais: Secretaria de Estado da Mulher, Inclusão, Assistência Social, do Trabalho e dos Direitos Humanos (SEIDH), por meio do coordenador de Direitos Humanos da secretaria, Antônio Bitten-

court; Conselho Estadual da Criança e do Adolescente, Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa Idosa, Conselho Estadual da Pessoa com Deficiência, Comitê Sergipano pelo Desarmamento e a favor da Vida, Comunidade Segura, PROERD, Conselho Estadual da Mulher, Conselhos tutelares, entre outros.

Segundo a Portaria Nº 5.148, 2015, o SEDH tinha a seguinte composição, considerando as divisões e núcleos, com suas respectivas atribuições:

- I. Divisão de Educação Especial – **DIEESP** - Desenvolver a política e estabelecer as diretrizes da Educação Especial na rede pública estadual, além de oferecer o suporte técnico operacional para as escolas e seus docentes.
- II. Divisão de Tecnologia Educacional – **DITE** - oferecer formação continuada, em Educação Especial, para professores do ensino regular e operadores das Salas de Recursos Multifuncionais.
- III. Núcleo de Prevenção à Violência – **NPV** - Oferecer às escolas instrumentos de mediação de conflitos como Círculos Restaurativos e promove a cultura da Não-violência.
- IV. Núcleo de Educação, Diversidade e Cidadania – **NEDIC** - Formular políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania que tenha como objetivo primordial contribuir para a redução das desigualdades educacionais em Sergipe, e promover o desenvolvimento da Educação na Diversidade, possibilitando acesso aos conhecimentos específicos e universais, propiciando a sistematização e valorização de práticas e saberes tradicionais.
- V. Centro de Referência em Educação Especial – **CREESE** - Identificar, avaliar e diagnosticar os alunos com deficiência, matriculados nas escolas das redes de ensino em todos os municípios sergipanos.

Ao longo de sua atuação alguns projetos tomaram mais folego dentre as ações, assim, segue um quadro que aponta os caminhos que o serviço tinha como ações prioritárias, vinculadas a cada núcleo e divisão:

Setores	Ações de destaque	Objetivo
1. Divisão de Educação Especial – DIEESP	Programa Estadual De Formação Continuada Da Educação Especial	oferecer formação continuada, em Educação Especial, para professores do ensino regular e operadores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), das redes públicas estadual e municipal de ensino de Sergipe
	Programa Estadual de Assistência Psicopedagógica	diagnosticar, prevenir e corrigir problemas de aprendizagem, tendo como enfoque os educandos e os docentes das unidades educacionais da rede estadual de ensino
II. Divisão de Tecnologia Educacional – DITE	Projeto Oficina Audiovisual	oferecer aos alunos a capacidade de expressão em formato audiovisual a partir do tema gerador, mediado pelos professores através de debates em sala de aula.
III. Núcleo de Prevenção à Violência – NPV	Programa Acolher	oferecer o suporte de qualificação dos operadores da escola para o atendimento da execução da Medida Socioeducativa de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e da Pena Alternativa de Prestação de Serviço à Comunidade
	Programa Estadual de Combate à Intimidação Sistemática na Escola – PRECISE	disseminar a cultura da não violência como base das relações humanas, considerando a aplicação de práticas restaurativas
	Sistema de Aviso Legal por Violência e Exploração Contra a Criança e o Adolescente – SALVE (Iniciativa do MP–SE)	promover o noticiamento dos casos de violência percebidos ou praticados contra crianças e adolescentes.
IV. Núcleo de Educação, Diversidade e Cidadania – NEDIC	Programa Estadual de Educação Patrimonial	promover ações estratégica de educação patrimonial material e imaterial, para preservação e proteção do patrimônio sergipano.
	Programa Estadual de Formação Continuada em Educação Ambiental	oferecer formação continuada, em Educação Ambiental, para professores das redes públicas estadual e municipal de ensino de Sergipe.
	Projeto Plante Uma Árvore	revitalizar a composição paisagística das áreas verdes das Unidade Educacionais da Rede Estadual e dos seus entornos, com o plantio de árvores
	Projeto Racismo na Mídia: como enfrentar?	alinhar ações entre as Redes Estadual e Municipal de ensino, no que se refere à promoção da igualdade racial e ao enfrentamento ao racismo, estabelecendo uma atuação conjunta e uma agenda compartilhada voltada aos Direitos Humanos.
V. Centro de Referência em Educação Especial – CREESE	Programa Estadual de Atendimento da Educação Especial	atender à solicitação de identificação, avaliação e diagnóstico de crianças e adolescentes, de todas as redes de ensino de Sergipe, no tocante a necessidade de atendimento educacional especializado.

Fonte: Seduc/Sedh-2018

No cotidiano das ações na SEDUC, o SEDH se movimentava na rede a partir desses projetos, e cada um deles possuía diversos desdobramentos. Às vezes trabalhando de maneira conjunta entre os núcleos e divisões ora individualmente, muitas delas dependiam das demandas da rede.

Inúmeras ações eram realizadas como ação de prevenção, outras como ação de atenção. Algumas linhas de atuação do Serviço eram de desenvolvimento normativo e institucional, produção de informação e conhecimento, alinhando parcerias e possíveis intercâmbios, formação de capacitação de profissionais da educação e gestão de programas e projetos.

A atuação do Serviço entendia que diversos casos de violência poderiam ser evitados nas escolas, com ações mais consistentes que remetessem à cultura de paz e que evitassem o desrespeito cotidiano, o *bullying*, as humilhações promovidas pelo racismo, pela desigualdade de renda, pelo machismo e pela homofobia.

Considerando que o fenômeno do *bullying* afeta o próprio rendimento escolar dos estudantes, e pode estar associado à evasão escolar, o que aumenta em muito o risco de atos mais graves de violência. Os temas do racismo e da homofobia são importantes e também mereciam uma atenção especial.

A Educação em Direitos Humanos pauta-se em princípios como a dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do estado, a democracia na educação e a sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2013).

A Base Nacional Comum Curricular, em seu documento, afirma que o compromisso da escola é de propiciar uma **formação integral, balizada pelos direitos humanos** e princípios democráticos. É preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (BRASIL, BNCC, 2018, p. 59). Essa compreensão, também, lastreava as ações do SEDH.

Ainda em 2018 ocorreu a mudança do secretário de educação, passando a assumir a pasta o prof. Josué Modesto dos Passos Subrinho.

Com a saída da prof.^a Josevanda, no início de 2019, o serviço passou a ser coordenado pela prof.^a Adriane A. Damascena, que anteriormente já fazia parte do Serviço trabalhando com a Diversidade Étnico-racial no NEDIC.

RECENTES MARCOS LEGAIS DA CULTURA DE PAZ PARA O AMBIENTE ESCOLAR

O ano de 2019 tem a chegada de Belivaldo Chagas da Silva como governador e a manutenção do nome, na educação, do prof. Josué Modesto dos Passos Subrinho, no cargo desde o final de 2018¹⁴.

Nessa gestão, a Secretaria do Estado da Educação (SEED) passou a se chamar Secretaria do Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC) entre outras mudanças, possivelmente como estratégia de redução do número de secretarias e concentração de políticas afins:

O Planejamento, norteará as políticas de Educação, Esporte, Lazer, Juventude e Cultura *a partir de dois grandes focos:*

A Educação como Política Pública de Estado tem como pano de fundo da política educacional a consecução do *Plano Estadual de Educação-PEE (2015-2025)*. *A valorização e a democratização das Políticas Públicas de Cultura, Esporte, Lazer e Juventude (SERGIPE, 2019).*

Nesse cenário, e já dentro da **identidade institucional**, é possível encontrar dentro da carta de valores, a equidade:

14 No cenário nacional a educação democrática sofre um significativo impacto, que é a discussão e o movimento da Escola sem Partido, que apresenta um forte teor moralista e que vai de encontro às avançadas discussões sobre direitos humanos, ameaçando conquistas da educação democrática, e taxando-as como sendo doutrinação. No entanto, no Planejamento Estratégico do Governo de 2019–2022, assim como o da SEDUC, mantém seu compromisso com os direitos humanos.

Na promoção de ações inclusivas e de superação das desigualdades educacionais, com vistas à valorização da diversidade, igualdade de gênero, promoção de uma cultura da paz e da não-violência e à erradicação de todas as formas de discriminação (SERGIPE, 2019).

A identidade institucional vem ao encontro com as políticas de direitos humanos e se prepara para o Plano Estratégico, no qual se coaduna com a questão da cultura de paz que está presente como meta do governo, vinculado no Objetivo estratégico 3:

Objetivo Estratégico 3 - Aprimorar a governança e a gestão educacional, com vistas à efetividade das políticas públicas de colaboração e assistência aos municípios, de gestão democrática, de inclusão e promoção da não violência e da política de valorização e formação dos professores e profissionais da educação (SERGIPE, 2019).

O objetivo visto acima remete à **Meta 24**: “Implementar Política da Paz e da Promoção da Não Violência, em parceria com os municípios e de forma intersetorial, em 100% das escolas da rede pública estadual, até 2022”.

Esse é o arcabouço que norteia inúmeras mudanças na Rede, respaldando as ações que venham se aproximar da cultura de Paz. Nesse espaço será abordado especificamente as modificações no que se refere aos Direitos Humanos.

O Serviço passa por modificações significativas, entre elas, o serviço sai do DED e vai para o Departamento de Apoio ao Sistema Educacional (DASE). Em função do redimensionamento do próprio Serviço, que a partir daí começa a ser denominado de Serviço de Projetos Escolares para os Direitos Humanos (SEPEDH), onde estão abrigados os seguintes atribuições e núcleos:

- Programa Saúde na Escola (PSE)
- Núcleo de Apoio Socioemocional (NAS)
- Pedagógico das Práticas Restaurativas e de Mediação.

Tal modificação foi realizada no início de 2020, o que iria requerer um redimensionamento do Serviço. As pautas da diversidade e inclusão, no que se refere a formação de professores, ficaram no DED, com a criação e novos serviços. Foi mantido no SEPEDH apenas o Núcleo de Prevenção a Violência (NPV), considerando o formato anterior. Era preciso construir uma nova perspectiva, assim a dimensão foi totalmente modificada. Com essa mudança de compreensão, o serviço fica mais focado nas realizações das escolas frente aos projetos desenvolvidos no ambiente escolar. Fica também com o compromisso de elaborar a política de paz para a rede e suas escolas, considerando as dimensões da promoção da saúde integral dos estudantes, atento e vigilante a uma atenção à saúde mental dos estudantes e recorrendo às diversas práticas restaurativas e de mediação.

Cabe lembrar que em 2019 iniciaram-se os estudos para a reestruturação da Secretaria que deixa de ser SEED e passa a ser SEDUC; mas a formalização das mudanças ocorre por meio do Decreto Governamental, em 2021 com o “Decreto Nº 40.785 de 09 de março de 2021 Aprova a Estrutura Regimental da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC), e dá providências correlatas”.

Nesse intervalo, entre a mudança de dimensão dos serviços e as novas atribuições, se fez necessário o cumprimento do que foi exposto como objetivo estratégico.

Assim, é preciso sinalizar o que de fato é significativo para se ensinar e aprender na escola. Há hoje um certo consenso de que não cabe mais à escola ensinar apenas conteúdos, mas também habilidades comportamentais e atitudinais, ou seja, **socioemocionais, restaurativas**, colaborando com a formação integral dos estudantes. Hoje, se busca promover uma escola segura, capaz de proteger suas crianças, adolescentes e jovens, proporcionando um ambiente de saúde e educação fundamentais para uma boa convivência escolar e, conseqüentemente, para a cultura de paz.

Com vistas à garantia da política da Paz nas escolas, a SEDUC instituiu a política de promoção da paz a ser implementada nas Institui-

ções Educacionais vinculadas à Rede Pública Estadual de Ensino de Sergipe por meio da **Portaria Nº 3625/2020/GS/SEDUC**, de 23 de setembro de 2020, em que se observam as seguintes diretrizes:

I. Reconhecimento da Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – *ECA*, como marco *jurídico* da garantia de direitos e da promoção de responsabilidades de crianças e adolescentes;

II. *Integração entre a comunidade escolar*, a rede de proteção social, como Conselho Tutelar, Conselhos dos Direitos das Crianças e Adolescentes, Ministério Público, Polícia Civil, Polícia Militar e as organizações da sociedade civil na formulação, na execução e no acompanhamento das medidas decorrentes da política de que trata esta Portaria;

III. *Estabelecimento de parcerias* entre a escola e instituições de ensino superior, para ações de colaboração na formulação de estratégias para implementação da política da paz, observadas as diretrizes da SEDUC;

IV. *Participação das agremiações* estudantis na formulação, na execução e no acompanhamento das medidas decorrentes da política de que trata esta Portaria;

V. Adoção dos princípios e das *práticas da mediação de conflitos* e da justiça restaurativa no enfrentamento cotidiano da violência na escola;

VI. *Valorização da cultura do jovem e do protagonismo* juvenil no cotidiano escolar; e

VII. Disponibilização, quando necessário, de apoio técnico, logístico e de *insumos às escolas*, por meio de instâncias legalmente instituídas no âmbito da SEDUC.

Somado à referida portaria, se destaca a **Lei nº 8.796 de 17 de dezembro de 2020**, que institui o Programa de Mediação Escolar nas Escolas da Rede Pública do Estado de Sergipe, que tem “a finalidade precípua de fortalecer uma cultura de paz no interior das unidades escolares, mediante ações que estimulem o respeito às diferenças, a redução da violência e a solução harmoniosa de conflitos”.

Com esses recentes marcos legais em Sergipe, há um fortalecimento da compreensão de que a escola deve ser um ambiente acolhedor, o que pode potencializar o sentimento de pertencimento dos estudantes.

Assim sendo, as práticas restaurativas se apresentam como um importante aporte para a resolução de conflitos, considerando o próprio conflito como fator de aprendizagem. Nesse sentido, a comunicação não violenta e a mediação de conflitos têm obtido resultados de reconhecida relevância para o bom clima escolar.

Com o advento da pandemia, essas ações, assim como toda Rede, precisaram ser repensadas, afinal as escolas entraram em atividade remota. Muitas iniciativas foram realizadas no sentido de ofertar aos estudantes, mesmo que de maneira remota, alguma atenção, cuidado e acolhimento.

Com o fato de o SEPEDH abrigar o PSE, grande parte das discussões, sistematizações dos diferentes protocolos de biossegurança de proteção à Covid-19 ficaram com o gabinete do DASE, que contou com a colaboração da equipe do PSE.

Foi no período da pandemia que muitos projetos foram experienciados em formato remoto, com apoio do PROFIN, Projetos de pesquisa e de intervenção em parcerias com as IES e a Fapitec, que tinha uma linha de Cultura da Paz; cursos foram ofertados na modalidade EAD, rodas de conversa ofertadas online, encontros, reuniões e discussões ofertados em formato remoto. Este formato ao mesmo tempo que distanciava também aproximava as pessoas em localidades tão distintas.

Sem perder de vista que esse tenha sido um período de grandes desafios, o ano de 2022 se abre com grandes perspectivas de ações e de retomada às atividades presenciais nas escolas da Rede.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos - Presidência da República. **Relatório de Implementação do PNDH-3**. Grupo de Trabalho de Acompanhamento e Monitoramento do PNDH-3 Conselho Nacional dos Direitos Humanos; 2015.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos - Presidência da República. **Cadernos de Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos Brasília, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez; 5ª edição 2016.

FLORES, Joaquín Herrera. **Teoria Crítica dos Direitos Humanos: os Direitos Humanos como produtos culturais**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e Educação**. São Paulo, Editora Cortez. Coleção Questões da Nossa Época. Nº 5. 1999.

NUNES, Antonio Carlos Ozório(org.) **Diálogos e Práticas Restaurativas nas Escolas: Guia Prático para Educadores**. São Paulo, MP/SP 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Protocolo de Prevenção à Violência nas Escolas (PREVI-NE)**, Defensoria Pública, 2019.

SCHIRCH, Lisa. **Construção Estratégica da Paz**. São Paulo, Palas Athena, 2019

SERGIPE, **Portaria Nº 5.148, institui o Serviço de Educação em Direitos Humanos- SEDH, SEDUC**. 2015,

SERGIPE, **Relatório do Serviço de Educação em Direitos Humanos- SEDH, SEDUC**. 2018.

SERGIPE, **Plano Estratégico do Governo de Sergipe (2019-2022)**, Caderno SEDUC, 2019.

SERGIPE, **Protocolo de Violência Praticada e Percebida nas Escolas**. SEDUC 2022.

TELES, Jaqueline Gomes dos Santos. **A Política de Educação em Direitos Humanos no contexto da prova de redação do Enem: (re) interpretações no cenário sergipano**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, 2021

WASELFISZ, Julio Jacobo **Mapa da violência 2011: os jovens no Brasil**. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2011

VIOLÊNCIA DESDE A PERSPECTIVA DE GÊNERO: PERCEPÇÕES DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE ARACAJU (SE)

Danielle Parfentieff de Noronha

Renata Barreto Malta

Raquel Marques Carriço Ferreira

A violência contra meninas e mulheres é um dos pilares que atuam na manutenção das desigualdades de gênero em nossas sociedades. No primeiro ano da Covid-19, os dados relativos às violências de gênero, que já eram alarmantes, se intensificaram, principalmente devido ao isolamento e ao aumento do desemprego e à necessidade de se passar mais tempo em casa. Como exemplo, a terceira edição da pesquisa “Visível e Invisível” (BUENO et al., 2021), encomendada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pú-

Pós-doutoranda em Cinema e Audiovisual pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Mídia, Comunicação e Cultura pela Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), mestra em Antropologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e graduada em Comunicação Social, com habilitação em jornalismo, pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). E-mail: danielledenoronha@gmail.com

Professora efetiva do Departamento de Comunicação Social da UFS (Universidade Federal do Sergipe) e professora Permanente do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Comunicação Social (PPGCOM) da UFS. Doutora em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), mestra em Comunicação Midiática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e graduada em Comunicação Social, com habilitação em jornalismo, pela Universidade Metodista de São Paulo. E-mail: renatamalta@academico.ufs.br

Professora associada do departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e professora do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Comunicação Social (PPGCOM) da UFS. Publicitária, é doutora em Comunicação Social pela Universidade Nova de Lisboa e mestre pela Universidade metodista de São Paulo. E-mail: raquelcarriço@academico.ufs.br

blica, apontou que uma em cada quatro mulheres acima de 16 anos foi vítima de algum tipo de violência no Brasil, isto é, cerca de 17 milhões de mulheres sofreram violência física, psicológica ou sexual em 2020. Os dados ainda tomam contornos mais preocupantes quando interseccionamos outras categorias como raça, sexualidade e território.

Embasada nessa problemática, foi realizada a pesquisa: “Isolamento social e machismo: um debate urgente em tempos de pandemia”¹, que analisou o conteúdo informativo e comentários do Twitter que circularam na internet ao longo do primeiro e segundo meses de quarentena sobre machismo e violência contra a mulher, observando as linhas discursivas que emergiram do conteúdo estudado. Seus resultados, que foram publicados em artigos científicos (MALTA, ANEAS, LISBOA, VIEIRA, 2021; MALTA, AMADO, MEIRELLES, 2020) e amplamente divulgados pelos meios de comunicação do estado de Sergipe – Jornal da Cidade, TV Aperipê e Rádio UFS, constata a urgência em se pesquisar e buscar estratégias que contribuam para o enfrentamento à violência de gênero.

Na sequência, como um desdobramento necessário, desenvolvemos a pesquisa “Enfrentamento da violência contra mulheres e meninas na escola: percepções, ações e possibilidades de políticas públicas”², que buscou compreender a percepção de alunas e alunos do Ensino Médio da cidade de Aracaju - SE sobre a violência contra mulheres e meninas a partir de várias perspectivas. Sobre o período de isolamento social, consideramos não apenas que houve um aumento em números desse tipo de violência, como também as potenciais sequelas, em um contexto pós-pandêmico.

1 Pesquisa coordenada pela autora Renata Barreto Malta, da UFS, e em parceria com outras pesquisadoras e pesquisadores da mesma instituição, da UNESP, UNICAMP e UFF.

2 Pesquisa coordenada pela autora Renata Barreto Malta, com participação de outras professoras da UFS, incluindo as demais autoras, e da UnB, além de estudantes da UFS. Financiada pelo Edital 02/2020 da FAPITEC/SEDUC/SE.

Durante os meses de novembro e dezembro de 2021, com base nos dados fornecidos pela Secretaria Municipal da Saúde, Diretoria de Vigilância e Atenção à Saúde e Área de promoção e Ações Interseccionais do estado de Sergipe (2011-2019), visitamos duas escolas em bairros da cidade que estão entre os destacados como ambientes mais violentos para mulheres: Santos Dumont e São Conrado, nos quais realizamos grupos focais com estudantes do Ensino Médio, a maioria jovens entre 17 e 21 anos.

Para a operação da investigação, nos valem do diálogo entre a Etnografia (GEERTZ, 1997) e a abordagem teórica do Interacionismo Simbólico (GOFFMAN, 1974), uma vez que que essas perspectivas rogam que as percepções dos sujeitos estão imersas na construção simbólica da comunidade que estão inseridos, neste caso, as dinâmicas inerentes ao ambiente escolar. Neste capítulo propomos apresentar o referencial teórico que balizou a pesquisa e algumas informações iniciais da nossa ida ao campo e do contato com as e os estudantes do Ensino Médio. As entrevistas foram gravadas, transcritas e estão sendo analisadas a partir do método da Teoria Fundamentada em Dados (TFD), nos proporcionando o desenvolvimento de uma pesquisa indutivo-interpretativa que privilegia a construção teórica fundamentada nos resultados substantivos oriundos dos atores envolvidos no fenômeno investigado. A TFD possui grande semelhança com a etnografia, sobressaindo a ênfase da subjetividade da realidade construída pelas e pelos respondentes contatados (HANNABUSS, 1996).

Em um segundo momento, a partir dos resultados dessa primeira etapa do estudo, propomos a concepção de produtos comunicacionais de cunho didático-pedagógico e inovadores que possam contribuir para o enfrentamento às desigualdades de gênero que preterem mulheres e meninas na sociedade, e que serão utilizados por toda a rede de ensino público do estado de Sergipe, tanto para a formação de educadoras e educadores acerca do tema quanto para a aplicação em sala de aula com discentes do Ensino Médio.

O CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa considera como base a sociedade brasileira que, embora tenha sido cenário de diversas conquistas por parte das mulheres ao longo de sua história no que concerne a direitos civis e políticos, permanece alicerçada em um sistema patriarcal responsável por subjugar mulheres e meninas, posicionando o gênero feminino como secundário e inferior (SAFFIOTI, 2015). Esse cenário é favorável à manifestação da violência de gênero, deixando as meninas como vulneráveis às suas mais variadas formas de violência desde a tenra idade (SAFFIOTI, 1997).

Quando tratamos de violência de gênero é preciso reconhecer as variadas formas de violações que ferem a autonomia, a autoestima e a integridade física e psicológica das mulheres e das meninas, além de outras facetas da desigualdade de gênero que escancaram a sobrecarga de trabalho – incluindo o doméstico –, as diferenças salariais, a responsabilidade pelo cuidado do outro em sociedade, entre outras. Em intersecção com as relações de poder alicerçadas em gênero, encontram-se outros marcadores sociais, como classe e raça, os quais complexificam o problema. Como explica Lourdes Bandeira (2019, p. 304):

A violência contra a mulher constitui-se em fenômeno social persistente, multiforme e articulado por facetas psicológica, moral e física. Suas manifestações são maneiras de estabelecer uma relação de submissão ou poder, implicando sempre situações de medo, isolamento, dependência e intimidação para a mulher. É considerada uma ação que envolve o uso de força real ou simbólica por parte de outrem com a finalidade de submeter o corpo e a mente à vontade e à liberdade de alguém.

Todas essas questões, ainda que velhas conhecidas, foram trazidas para o debate quando associadas à condição de isolamento social recomendada pela Organização Mundial da Saúde como melhor forma de diminuir o contágio do novo coronavírus, no Brasil, especialmente nos primeiros meses de pandemia a partir de março de 2020. A neces-

cidade de confinamento traz para o debate a reflexão sobre o espaço do lar como lugar inseguro para uma parcela significativa de mulheres e meninas.

Mais além, a comunicação social, como área de conhecimento, é transversal às várias disciplinas das ciências sociais. O conteúdo midiático, imerso ao sistema de comunicação e presente de forma crescente na vida das e dos jovens, e a escola, como espaço formal de educação, contribuem para a formação dos sujeitos não de forma a competirem entre si, mas potencialmente de modo complementar. Essa premissa nos leva a crer que a utilização de recursos da comunicação/informação em atividades educativas amplia as possibilidades dessa lógica complementar, em uma perspectiva individual e coletiva.

Nesse sentido, a escola pode e deve ser palco de debates sociais que contribuam para a formação do sujeito para o exercício pleno da cidadania. Acerca das finalidades específicas do Ensino Médio, está incluída a construção de uma sociedade mais justa, livre de desigualdades. Em um sentido amplo, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) assevera que o acolhimento das juventudes, em sua ampla pluralidade, é responsabilidade da escola, permitindo que as e os estudantes se conscientizem acerca das problemáticas sociais e contribuam para minimizar as violações de direitos de pessoas ou grupos de pessoas, encontrando soluções não violentas para o convívio social.

Ademais, a promoção do enfrentamento das desigualdades de gênero e sua face mais cruel, marcada pela violência contra mulheres e meninas, está alinhada à formação do sujeito contemporâneo e concerne a uma das competências gerais prevista na Base Nacional Comum Curricular (2018): “valorizar sua participação política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito”. Os desafios que emergem se estruturam em uma série de pilares e, certamente, um deles é o enfrentamento às violências contra mulheres e meninas, as quais foram potencializadas com o isolamento social decorrente da pandemia.

Sobre esse contexto, especificamos que nossos olhares se voltam à cidade de Aracaju, capital do estado de Sergipe. Com base em números, Sergipe registrou 13.274 assassinatos entre 1996 e 2016 no SIM (Sistema de Informações sobre Mortalidade), sendo 7% de mulheres. Já no Sinan (Sistema de Informação de Agravos de Notificação), entre 2014 e 2017, o estado registrou 2.102 casos de violência física, 77% dos quais tiveram mulheres como vítimas. Também foram registrados 877 estupros, e em 86% dos casos as vítimas foram mulheres. Nos casos de estupro em que há registro da relação entre a vítima e o estuprador, os principais perpetradores dessa violência foram pessoas conhecidas da vítima, familiares (pai, padrasto, tio, irmão ou filho, por exemplo), em 25% dos casos, e parceiro ou ex (namorado ou cônjuge), em 12% (LUTTERBACH, 2018). Em um comparativo com os demais estados brasileiros, especificamente sobre feminicídios, Sergipe ocupa o décimo lugar, sendo que 8 dos 10 estados onde mais mulheres foram assassinadas no país se localizam nas regiões Norte e Nordeste (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019).

DESIGUALDADE DE GÊNERO, VIOLÊNCIAS CONTRA MULHERES E MENINAS E O PAPEL DA ESCOLA

A constatação e preocupação com o aumento de casos de violência contra a mulher, especialmente a violência doméstica, durante o isolamento social (VIEIRA, GARCIA, MACIEL, 2020) deu visibilidade a uma problemática que atinge uma parte significativa de mulheres e meninas no país. Essa preocupação encontra justificativa, pois, como afirma Saffioti (2015), a manifestação da violência contra a mulher ocorre, com muita frequência, em espaços privados, dificultando sua identificação e erradicação. Recorrendo aos dados, de acordo com o Mapa da Violência de Gênero (LUTTERBACH, 2018), em 2017, a maior parte das mulheres assassinadas no Brasil foi morta em casa – 30% do total –, o que aconteceu para 11% dos homens. Anterior ao feminicídio, pesquisas sobre a percepção e experiência de violência

apontam que 40% das mulheres brasileiras afirmam já ter sofrido violência praticada por um homem e 18% relatam ter sofrido violência doméstica (NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, 2017). Sobre violência sexual, de acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, em 2018 houve um recorde desse tipo de violência: 66 mil vítimas denunciaram estupro no Brasil naquele ano, maior índice desde que o estudo começou a ser realizado em 2007. No caso específico de Sergipe, dados mais recentes apontam que o estado registrou 4,7 mil casos relacionados à violência contra a mulher no primeiro semestre de 2021 (G1 SE, 2021).

Ademais das expressões visíveis, entendemos que o silenciamento de outras formas de violência contribui para a manutenção de um sistema que oprime mulheres e meninas das mais diversas formas. Como explicita o Dicionário Feminino da Infâmia: acolhimento e diagnóstico de mulheres em situação de violência (FLEURY-TEIXEIRA, MENEGHEL, 2015), os números, por si só, não dão conta das violências contra as mulheres. Dentre as citadas estão, além da doméstica e da sexual, a psicológica, a racial, a moral, patrimonial, verbal e simbólica, além das muitas opressões que se escamoteiam no cotidiano das esferas pública e privada.

Sobre essas opressões, evidenciamos novamente a responsabilidade que recai às mulheres do cuidado com o outro em sociedade, gerando uma sobrecarga de trabalho desigual, a qual também se escancara com o isolamento social decorrente da pandemia. Dados do PNAD 2020 (IBGE, 2020) revelam que a média de horas dedicadas aos afazeres domésticos e/ou cuidado de pessoas por homens varia entre 10,4 (homens ocupados) e 12,1 (homens desocupados) e entre as mulheres varia entre 18,5 (mulheres ocupadas) e 54,0 (mulheres desocupadas).

Recorremos aqui ao estudo de Araújo (2018) sobre gênero e reciprocidade, além dos conceitos propostos por Hirata e Kergoat (2007) no que concerne às esferas produtiva e reprodutiva que estruturam a divisão sexual do trabalho. Segundo as autoras, uma enorme massa

de trabalho era – e ainda é – realizada gratuitamente pelas mulheres em prol da sociedade. Assim, historicamente, os trabalhos reprodutivos (que asseguram a continuidade da espécie e da vida) e do cuidado (FRASER, 2009), invisíveis e não remunerados, são aculturados como funções das mulheres. Nesse jogo desigual, que ainda também ganha outros contornos quando gênero se intersecciona com outras categorias como sexualidade, raça, e classe social (GONZALES, 2019 [1984]; CRENSHAW, 1989), atua o ideal de reciprocidade e solidariedade que “opera como mecanismo mantenedor de subordinações” (ARAÚJO, 2018, p. 3), em nome da “natureza” e do “dever materno” que posicionam as mulheres como as principais responsáveis pelo cuidado da casa e das filhas e filhos.

Assim, ainda que nos termos da lei existam mecanismos que coíbam e punam agressores³ para que haja uma mudança social capaz de minimizar e erradicar as desigualdades de gênero que preterem mulheres e meninas em sociedade, são necessárias, também, ações educativas que contribuam para uma transformação cultural e social. Entendemos como potente a escola como palco dessas ações em duas instâncias: a primeira focada na formação de educadores e educadoras e a segunda voltada às e aos estudantes.

Vários estudos buscam compreender a problemática e apresentar proposições que dialoguem com a erradicação da violência contra mulheres e meninas e, mais além, as desigualdades de gênero no âmbito escolar. Ao longo da bibliometria realizada para o desenvolvimento da pesquisa identificamos publicações que buscam:

- 1) evidenciar o papel da escola como espaço de debate e conscientização dos sujeitos sociais. Ainda que em tese a escola não seja reconhecida como produtora de violências, considerando que os ideais pedagógicos são avessos a elas, esse ambiente

3 Referimo-nos à Lei 11.340, mais conhecida como Lei Maria da Penha, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Todos os tipos de violência de gênero se enquadram nos moldes desta lei, que foi instituída no Brasil em 2006.

se torna palco de reprodução de violências quando suas atenções não se voltam a elas (ORTEGA & DEL REY, 2002). Castro e Abramovay (2003) indicam uma conivência das instituições de ensino, que ainda não atuam de forma eficaz para reverter as desiguais representações sobre masculinidade e feminilidade, naturalizando a violência de gênero. Paulo Cabral (2016) ressalta a pertinência dos trabalhos sobre os direitos humanos, especialmente no que concerne às discussões de gênero. Os autores evidenciam que a escola tem um compromisso ético-político alicerçado no respeito e acolhimento dessas problemáticas sociais. Discussões sobre os atuais Planos de Educação, com uma perspectiva crítica e proposições direcionadas à incorporação da igualdade de gênero pela educação brasileira (REIS, EGGERT, 2017), se inserem nessa temática.

- 2) Estudos focados no enfrentamento das desigualdades de gênero que reforçam as dificuldades em se debater temas como gênero e sexualidade na escola. Essas pesquisas preconizam a formação de professoras, professores, educadoras e educadores como fundamental para corroborar com o enfrentamento dessa problemática social, visando a concepção de processos educativos inclusivos (DINIS, 2008; GESSER et al., 2012; GRAUPE, 2013; ALTMANN, 2013; SILVA, 2016; OLTRAMARI, GESSER, 2019).

Nesse sentido, Madureira e Branco (2015) ressaltam que, com frequência, docentes respondem às situações que tangem às relações de gênero pautadas em suas experiências culturais e individuais, desconsiderando bases político-pedagógicas acerca do tema. Segundo Barros (2017), essas tensões que emergem da dissonância entre o conteúdo de cursos de formação e crenças pessoais são constantes, porém, o acesso a memórias e reflexões associado à vivência dessas desigualdades por parte das cursistas são responsáveis pela reelaboração do conteúdo apresentado, de forma a confirmar a sua relevância.

Assim, as publicações consultadas encontram consonância com o reconhecimento de que a escola também é responsável por criar mecanismos que contribuam para minimizar as desigualdades sociais, entre elas a de gênero, considerando que a educação é o lócus a partir do qual pode acontecer a transformação da sociedade (FREIRE, 2006). Como corpo social, a instituição de ensino deve ser entendida como agente de socialização em sua totalidade.

Entre as muitas ferramentas metodológicas que as e os docentes podem utilizar como parte do ensino, o cinema e audiovisual, as mídias digitais e os hiperlinks aparecem como opções privilegiadas e importantes por estarem constantemente presentes no dia a dia das alunas e alunos e por apresentarem linguagens que estão próximas a suas rotinas, questões que podem facilitar o aprendizado. Em um mundo inflado por imagens, Maria Pires e Sérgio da Silva (2014, p. 609) acreditam que estamos vendo surgir novas linguagens e novas formações culturais, “nas quais os dispositivos informativos e os artefatos visuais atuam como objetos de circulação do conhecimento. A linguagem imagética do cinema cada vez mais tem contribuído na dinamização do processo de aprendizagem de crianças, jovens e adultos”.

Nesse sentido, se, por um lado, sabemos que a mídia comercial é uma das principais responsáveis pela (re)produção de estereótipos (BIROLI, 2011), inclusive que envolvem o tema da violência de gênero e sua naturalização, por outro, é muito importante se apropriar dessas ferramentas e construir conteúdos midiáticos que apresentem significados e discursos outros sobre o tema.

Como lembra a pesquisadora Cynthia Miranda (2017, p. 445): “Os meios de comunicação podem, ao mesmo tempo, desempenhar um papel tanto no reforço da desigualdade entre os gêneros como no incentivo ao avanço da igualdade, se trabalhados para esse fim”, em que as redes sociais também ganham destaque na divulgação, promoção e consumo desses conteúdos. Raquel Recuero (2017) observa que as redes sociais digitais são, sobretudo, representantes das redes sociais offline, elemento básico em toda comunidade, pontuando, porém, que suas es-

pecificidades estruturais (buscabilidade, reprodutibilidade, permanência) instigam o ativismo e o debate político, exercendo forte influência da formação da opinião pública (RECUERO, ZAGO, BASTOS, 2015).

Esses ambientes abrem possibilidades a campanhas de conscientização acerca de problemas sociais, como as desigualdades de gênero, advindas, inclusive, de canais oficiais do governo. Exemplificamos com a parceria entre o Twitter e o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos no desenvolvimento da hashtag #Existeajuda, que leva o usuário a “páginas com informações sobre o Ligue 180, violência doméstica e familiar e sobre a rede de atendimento a mulheres em situação de violência e vulnerabilidade social e econômica”, iniciada em 27 de julho de 2020 (MUNIZ, 2020, n.p.).

Para além das redes, diante da digitalização da cultura e das mudanças promovidas pela plataformização da sociedade (VAN DIJCK; POELL; DE WAAL, 2018), a tecnologia a serviço dos processos de ensino-aprendizagem historicamente arraigado no tecido social – como o livro – vem sofrendo transformações significativas, não somente nos modos de produção, armazenamento, circulação, mas, sobretudo, nos modos de acesso. A ubiquidade dos artefatos tecnológicos e a conexão generalizada (LEMOS, 2003) vem propiciando a circulação, acesso e consumo através de múltiplos dispositivos e em distintos espaços e momentos, o que faz com que os conteúdos em ambiência digital possam ser explorados de forma ainda mais ampla⁴.

4 A pesquisa desenvolverá como produto final uma série de livros digitais – cuja quantidade e aspectos qualitativos serão definidos a partir dos achados da pesquisa –, que, através da literatura infanto-juvenil, possa colaborar com a conscientização de discentes sobre as desigualdades de gênero e suas múltiplas formas de violência. Esses livros ilustrados viabilizarão a promoção de contações de histórias nas escolas envolvidas com o projeto que, através da narração oral e da musicalização das histórias, promoverá momentos lúdicos que têm como intuito sensibilizar a comunidade escolar sobre o tema e seus múltiplos efeitos. O projeto prevê não apenas a concepção e produção desse conteúdo, como o acompanhamento da realização dessas vivências em ambiente escolar nas instituições de ensino participantes do projeto, com avaliação e divulgação dos resultados. O registro em vídeo das contações de histórias será armazenado no site que se pretende criar e poderá ser compartilhado nas redes sociais digitais criadas, especialmente, para o projeto, como forma de ampliar o seu alcance e compartilhamento.

NOTAS INICIAIS SOBRE A PESQUISA DE CAMPO

Com a previsão de um possível retorno às aulas presenciais para alunas e alunos do Ensino Médio da rede pública de Aracaju, o contato com as escolas e estudantes foi inicialmente pensado para acontecer ainda no primeiro semestre de 2021. Entretanto, a instabilidade causada pela pandemia e a necessidade de adequação dos espaços aos protocolos sanitários fizeram com que o retorno presencial só se iniciasse em setembro daquele ano. Do início da pandemia, em março de 2020, até setembro de 2021, as e os estudantes estavam tendo um acompanhamento remoto emergencial que, devido a questões como falta de equipamentos, acesso à internet, espaço inadequado, entre outras problemáticas, foi acompanhado de diversas dificuldades tanto para docentes quanto para discentes.

Nesse período, com o intuito de dar andamento à pesquisa, entramos em contato com as coordenadoras das escolas (que inicialmente seriam três, incluindo mais uma localizada no bairro Santa Maria onde não foi possível realizar a pesquisa) para buscar formas de realizar o contato com as e os estudantes também de forma virtual. Primeiro, encaminhamos para docentes e discentes um formulário no Google Docs com perguntas iniciais sobre a pesquisa, que também possuía a intenção de nos ajudar a compreender a possibilidade de darmos sequência à investigação de forma remota por meio de entrevistas individuais.

Com ajuda de professoras das escolas, os formulários foram enviados às e aos estudantes por e-mail em julho de 2021. O formulário foi respondido por apenas três professoras (todas mulheres) e por 29 discentes, sendo 58,6% jovens mulheres. Entre as respostas das alunas e alunos, 58,6% afirmaram que já presenciaram algum tipo de violência contra mulheres e meninas, e 96,6% responderam que a pandemia agravou o problema da violência de gênero. Porém, o questionário também nos mostrou que grande parte não poderia seguir com a entrevista virtual pelos mesmos motivos destacados acima, como acesso a equipamentos e à internet precários, e, em alguns casos, por ter que

fazer em casa, local onde muitas vezes ocorrem as agressões e que não se mostrava adequado para a operação da investigação.

Dessa forma, tivemos que aguardar o retorno presencial e fizemos nossa primeira visita a uma das escolas em 9 de novembro de 2021. Também com auxílio das coordenadoras, nossa rotina nas escolas consistia em entrar em uma sala do Ensino Médio, apresentar a pesquisa e convidar as e os jovens que tivessem interesse em se juntar a nós para o grupo focal. Por questões relativas ao tamanho das escolas e ao número de estudantes em cada uma, na primeira escola realizamos três grupos focais e na segunda totalizamos nove grupos. Com base na TFD, seguimos realizando os grupos focais até o momento em que as informações começaram a se repetir e nos indicavam saturação amostral. As análises dos relatos aconteciam logo após as transcrições e ajustes nos guias das entrevistas eram operados ao logo de novas intervenções.

Os grupos tiveram em torno de 8 a 12 jovens. Optamos por deixar a participação livre para todas e todos, independentemente do gênero, com o intuito de perceber as diferenças e vivências que as e os jovens têm em relação ao tema, mesmo sabendo que corríamos o risco de algumas experiências não serem compartilhadas no espaço devido à presença de amigos que poderiam vir a tomar conhecimento de experiências pessoais que muitas podem não socializar abertamente. As jovens foram maioria e também eram as que mais falavam durante as rodas. Algumas e alguns apenas ouviam, com olhares muitas vezes apreensivos e mãos inquietas. Ainda, em um dos grupos, escutamos de uma jovem: “quem devia estar aqui, não está”. Vale ressaltar que em algumas salas tivemos mais resistência em encontrar pessoas interessadas em participar e os resultados preliminares da pesquisa já têm indicado a necessidade de mais debates sobre o tema também em sala de aula, no cotidiano do ambiente escolar, com a presença de todas e todos da turma.

A conversa com os grupos era pautada por um roteiro base que buscava compreender: 1) o entendimento das e dos jovens sobre o

que é violência e, especificamente, violência contra a mulher; 2) as vivências e experiências em relação à violência contra a mulher, incluindo com outras pessoas; 3) a percepção da violência no ambiente doméstico e escolar; 4) o entendimento sobre as causas estruturais da violência contra mulheres e meninas; 5) a compreensão do aumento da violência doméstica e o isolamento causados pela pandemia da Covid-19; 6) a percepção sobre a responsabilidade da escola para o debate acerca do problema social em questão; 7) os hábitos de consumo dos meios, com a finalidade de compreender as principais fontes de informação acerca da problemática em questão; e 8) a composição familiar e projeções futuras.

O roteiro não tinha uma ordem definida e eram os próprios grupos que estabeleciam a dinâmica das conversas a partir das experiências que emergiram de cada participante. Outros temas foram levantados como questões relacionadas ao racismo e à LGBTQIA+fobia, ao papel da Igreja e à dificuldade de acesso e efetividade da justiça nos casos de violência. Em todos os grupos tivemos relatos muito fortes, tanto de violências que haviam acontecido com as próprias estudantes como com familiares próximas, como a mãe ou irmã, ou ainda com amigas e conhecidas, como vizinhas.

Os relatos iam desde diversas formas de assédio nas escolas, em casa ou na rua, chegando a extremos como presenciar o pai apontar uma arma para a mãe. Algumas meninas choraram. Outras contaram que era a primeira vez que falavam sobre uma situação vivenciada. Em todos os grupos saímos impactadas com as violências que muitas e muitos daqueles jovens sofreram ou presenciaram, sobretudo, quando o relato era ambientalizado na própria escola, espaço em que os estudantes deveriam ter como referência do gozo de direitos que lhe permitem participar dignamente da vida social. Nossa sensação era invariavelmente de impotência diante das intimidações que todas as meninas e mulheres, em distintos graus, sofrem no dia a dia.

Além da violência física, que pareceu ser a mais fácil de ser identificada por todas e todos, também surgiram temáticas que davam conta

da estrutura machista e patriarcal que alicerça nossa sociedade e impacta a vida das mulheres em outros contextos, como nos casos que citamos nos tópicos anteriores relativos, por exemplo, ao acesso ao trabalho e à responsabilidade pelo cuidado do outro. Falaram de violência “psicológica”, de “dependência emocional” e “material” e identificaram que a causa da violência contra a mulher está vinculada a uma repetição, que passa de geração em geração, e atua na construção dos papéis sociais que devem ser desempenhados por homens e mulheres, incluindo aí a submissão da mulher. Como disse uma das jovens, frequentemente a mulher precisa “deixar de criar sua história pra viver a história do homem. Geralmente tem homens que fazem isso...”.

Durante os grupos ouvimos repetidas vezes histórias sobre pais ausentes, agressores ou apenas coniventes com a perpetuação da violência, mas também alguns casos, em menor número em relação à situação anterior, de pais que são exemplos positivos para os filhos e filhas. Também ouvimos várias narrativas que apontavam para uma dificuldade das famílias em compreender e enfrentar situações vivenciadas pelas jovens, que visibilizaram uma resistência em abordar temas relacionados a violências no ambiente familiar, além de histórias que indicavam mulheres, sobretudo no papel de mães, reproduzindo certa lógica machista de privilégio da figura masculina em detrimento da feminina, um tratamento diferenciado de oportunidades entre meninas e meninos dentro do lar, como no caso de irmãs e irmãos, em que se figurava, sem razões específicas, espaços de poder de distinção baseado na condição do gênero. Essa lógica machista, não raras vezes, foi dada como uma importante causa da violência contra as meninas e mulheres.

Foi possível perceber que em ambas as escolas há uma preocupação em tratar o tema, nossa presença nelas é também prova disso. Porém, a grande maioria das e dos jovens acredita que a escola é um espaço que deve promover mais debates sobre o tema e, apesar de em uma das escolas em especial a questão já ter sido tratada, notamos que as e os professores precisam de maior preparo e acesso a ferramen-

tas, incluindo para saber como agir em casos que acontecem dentro do próprio ambiente escolar.

As e os jovens demonstraram pouca confiabilidade no sistema de justiça e nos mecanismos disponibilizados pelo Estado. A maioria não sabe como agir se vivenciar ou presenciar um caso de violência contra a mulher e acredita que as coisas voltam a se repetir porque “ninguém faz nada”. As redes sociais são os locais onde mais acessam informações e também foram relatados alguns casos de “assédio virtual”, que aumentaram no período de isolamento. Mesmo assim, no final, quando perguntávamos sobre a perspectiva e sonhos para o futuro, as e os jovens demonstravam expectativas positivas: desejam ter uma profissão (poucos mencionaram a universidade como um caminho para isso), casar ou não, talvez ter filhas e filhos, viajar, e, principalmente, poder viver num mundo mais justo, plural e sem violências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa ainda está em desenvolvimento e se encontra na etapa de análise dos dados e experiências coletadas em campo. Neste capítulo, trouxemos apenas algumas impressões gerais e iniciais sobre nosso contato com as e os estudantes nas escolas em Aracaju, mas que já dão pistas da potencialidade das narrativas com as quais tivemos contato. Com certeza, quando finalizarmos esse momento, teremos muito conteúdo para refletir sobre as vivências e compreensões relacionadas à violência de gênero desde a perspectiva de jovens estudantes do Ensino Médio da cidade de Aracaju.

Além de um retorno específico às escolas participantes do projeto, acreditamos que esta pesquisa tem o potencial para beneficiar a implementação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento da violência contra mulheres e meninas e outras desigualdades de gênero nas escolas da rede pública do estado de Sergipe. O estudo de recepção concernente à primeira etapa da pesquisa tem trazido resultados capazes de servir como diagnóstico a respeito do conhecimento, vivên-

cias, percepção de conteúdo informativo e redes sociais digitais como mediadores e do papel da escola como palco do debate sobre a problemática social em questão por parte de estudantes do Ensino Médio. A contextualização e especificidades inerentes à comunidade estudada devem ser consideradas essenciais como elementos constitutivos desse diagnóstico, municiando a gestão pública com valiosos dados.

Posteriormente, o conteúdo dos livros digitais será construído com base nos resultados da pesquisa de recepção, num processo que dialoga com a perspectiva do interacionismo simbólico e de comunidades interpretativas e que significa proporcionar às e aos estudantes e docentes um material didático-pedagógico inovador não apenas sob o ponto de vista da tecnologia, mas também alinhado ao conceito de geopolitização do debate acerca das desigualdades de gênero, considerando o contexto escolar e as vivências dessa comunidade, com todas as suas especificidades e outros marcadores sociais associados. Entendemos que a educação de estudantes é capaz de promover a redução das desigualdades de gênero.

Pretendemos seguir dando visibilidade aos resultados da pesquisa, que se materializará em outros artigos científicos, relatórios destinados à Seduc e releases para a imprensa regional, expandindo as ações e políticas públicas que já foram implementadas, a exemplo da lei municipal 5.195/2019, sancionada em 2019, que insere no currículo das escolas municipais de Aracaju o ensino da Lei Maria da Penha. Esperamos que as escolas envolvidas com o projeto funcionem como piloto para testes, possibilitando o aprimoramento desse material e sua futura utilização em toda Rede de Ensino do estado de Sergipe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, Helena. "Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente". **Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana**, n. 13, p. 69-82, abril 2013.

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2019. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo, 2019.

ARAÚJO, A. B. (2018). “Gênero, Reciprocidade e Mercado no Cuidado de Idosos”. **Revista Estudos Feministas**, 1 (27), 1-13, doi: 10.1590/1806-9584-2019v27n145553.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. In: HOLLANDA, Heloisa. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**, 2019.

BARROS, Sullivan Charles. “Gênero e Diversidade na Escola em Goiás: relato de experiência”. **Revista Café com Sociologia**, v. 6, n. 1, p. 201-212, jan./abr. 2017.

BIROLI, Flavia. 2011. “Mídia, tipificação e exercícios de poder: a reprodução dos estereótipos no discurso jornalístico”. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 6. Brasília: 71-98.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUENO, Samira et al. **Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil** - 3ª edição, 2021.

CABRAL, Paulo Sérgio. **Qual o conceito de gênero na perspectiva docente?** Trabalho de Conclusão (Especialização em Gênero e Diversidade na Escola) – Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral/UFPR, Itajaí, SC, Brasil, 2016.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. “Marcas de gênero na escola: sexualidade e violências / discriminações”. In: **Seminário sobre Gênero e Educação: educar para a igualdade**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher; Conselho Britânico; Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; Faculdade de Educação da USP, 2003.

CRENSHAW, Kimberlé. “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics”. **University of Chicago Legal Forum**, 14: 139-67, 1989.

DINIS, Nilson Fernandes. “Educação, relações de gênero e diversidade sexual”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008.

FLEURY-TEIXEIRA, Elizabeth; MENEGHEL, Stela. **Dicionário feminino da infância: acolhimento e diagnóstico de mulheres em situação de violência**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2015. DOI: 10.7476/9788575415511.

FRASER, Nancy. O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história. **Mediações**, v. 14, n. 2, p. 11-33, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

G1 SERGIPE. **Maria da Penha: Sergipe registrou 4,7 mil casos relacionados à violência contra a mulher no primeiro semestre de 2021**, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2021/08/07/sergipe-registrou-47-mil-casos-relacionados-a-violencia-contra-a-mulher-no-primeiro-semester-de-2021.ghtml>. Acesso em 28 fev. 2022.

- GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 1997.
- GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro C.; CORD, Denise; NUERNBERG, Adriano H. "Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade". **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 2, p. 229-236, 2012.
- GOFFMAN, E. **Frame analysis**. New York: Harper and Row, 1974.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, Heloisa. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**, 2019 [1984].
- GRAUPE, Mareli. "Gênero, diversidade e sexualidades: formação continuada de professor@s." In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO**, 10, Instituto de Estudos de Gênero. Anais. Florianópolis: IEG, 2013. p. 1-12.
- HANNABUSS, Stuart. Research Interviews. **New Library Word**, v. 97, n. 1129, p. 22-30, 1996.
- HIRATA, H. & KERGOAT, D. Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, 132 (37), p. 595-609, 2007 DOI: 10.1590/S010015742007000300005.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**, 2020. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6373>.
- LEMOs, André; CUNHA, Paulo (Orgs.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- LUTTERBACHUTT, M. **Mapa da Violência de Gênero. Gênero e Número**. 2018. Disponível em: <https://mapadaviolenciadegenero.com.br/>.
- MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Angela Uchoa. "Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola a partir da Perspectiva de Professores/as". **Temas em Psicologia**, v. 23, n. 3, p. 577-591, 2015.
- MALTA, Renata B.; ANEAS, Tatiana G.; LISBOA, Aline; VIEIRA, Iasmin de A. "Crise dentro da crise: a pandemia da violência de gênero". **Soc. Estado**. 36 (03), Sep-Dec 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202136030001>
- MALTA, Renata B.; AMADO, Aianne; MEIRELLES, Pedro. "Pandemia da violência contra mulheres: análise de Redes Semânticas de comentários do Twitter". **Comunicação & Inovação**. São Caetano do Sul, SP, v.21, n. 47, 2020, p. 135-157. DOI: <https://doi.org/10.13037/ci.vol21n47.7257>
- MIRANDA, C. M. Violência contra a mulher na mídia e os descaminhos da igualdade entre os gêneros. **Revista Observatório**, v. 3, n. 6, p. 445-464, 1 out. 2017.
- MUNIZ, M. Governo Bolsonaro e Twitter se unem no combate à violência doméstica. **Veja**, [S.l.], 27 jul. 2020. Disponível em: veja.abril.com.br/blog/radar/governo-bolsonaro-e-twitter-se-unem-no-combate-a-violencia-domestica. Acesso em: 29 jul. 2020.

- NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Nações Unidas**, 2017. Disponível em: https://na-coesunidas.org/wp-content/uploads/2017/06/Documento-Tem%C3%A1tico-ODS-5-Igualdade-de-Genero-editorado_11junho2017.pdf
- OLTRAMARI, Leandro Castro; GESSER, Marivete. “Educação e gênero: histórias de estudantes do Curso Gênero e Diversidade na Escola”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, e57772, 2019.
- ORTEGA, R; DEL REY, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.
- PIRES, Maria Conceição & SILVA, Sergio. O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo. **Educação & Sociedade**, 35(127), 607-616, 2014.
- RECUERO, R. **Introdução à análise de redes sociais**. Salvador: EDUFBA, 2017.
- RECUERO, R.; BASTOS, M.; ZAGO, G. **Análise de redes para mídia social**. Porto Alegre: Sulina, 2015
- REIS, T; EGGERT, E. “Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação Brasileiros”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 138, p.9-26, jan.-mar., 2017. DOI: 10.1590/ES0101-73302017165522.
- SAFFIOTI, H. I. B. “No fio da navalha: violência contra crianças e adolescentes no Brasil atual”. In: MADEIRA, F. R. (Org.). **Quem mandou nascer mulher?** Rio de Janeiro: Record / Rosa dos Tempos, 1997.
- SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero patriarcado violência**. Expressão Popular, 2015.
- SILVA, Fabiane M. “Educação e Docência: Um estudo sobre as relações de gênero e diversidade na escola”. **Revista Ártemis**, v. XXII, n. 1, p. 17-31, jul.-dez. 2016.
- VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martin. **The platform society: public values in a connected world**. New York: Oxford University Press, 2018.
- VIEIRA, P. R.; Garcia, L. P. & MACIEL, E. L. N. “Isolamento social e o aumento da violência doméstica: o que isso nos revela?”. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, 23(22), 2020, p. 1-5. DOI: 10.1590/1980-549720200033

PRÁTICAS RESTAURATIVAS EM AMBIENTE ESCOLAR DESDE SANTA CATARINA

Alexandre Karazawa Takaschima

Marisa Ester Perin Tonon

Neste capítulo, através de pesquisa descritiva, análise bibliográfica e documental, apresentamos a conceituação e origem da justiça restaurativa e suas práticas, com histórico internacional e nacional, como uma proposta para pensar o conflito, com foco nas vítimas, suas necessidades e a responsabilização do ofensor, utilizando processos inclusivos, colaborativos e de decisões consensuais, com a participação também da comunidade, superando a busca centrada tão somente na punição.

Dentro das possibilidades de atuação da justiça restaurativa, a educação tem sido objeto de estudos e práticas restaurativas, com a busca da prevenção, transformação dos conflitos e implantação da cultura de paz. Surge assim a possibilidade de que a escola promova valores e princípios que estimulam o diálogo, a convivência solidária, respeito, compartilhamento de responsabilidade e inclusão, com a transposição do conflito escolar para a cultura de paz, propiciando a possibilidade de construção de novas habilidades para os que convivem no ambiente escolar (alunos, pais, professores, diretores etc.).

Juiz de Direito da 2ª Vara Criminal da Comarca de Lages. Tribunal de Justiça de Santa Catarina.

Professora da Secretaria Estadual de Educação. Efetiva da Escola Estadual Nossa Senhora do Rosário – Lages-SC

Pensar as práticas restaurativas no ambiente escolar é compreender que o conflito causa danos pessoais e são relações interpessoais, e que a solução é buscar um ambiente escolar de cuidado, respeito, tolerância, empatia e dignidade. A justiça restaurativa então nos convida ao aprendizado de como lidar com os conflitos através do uso de práticas que ajudam na prevenção e intervenção nas situações de violência. Aqui compartilhamos a experiência da implantação do projeto da justiça restaurativa na Escola Estadual Nossa Senhora do Rosário, no município de Lages-SC.

PRÁTICAS RESTAURATIVA E A SUA CHEGADA NAS ESCOLAS DE SANTA CATARINA

A Justiça Restaurativa (JR) é uma prática autocompositiva de transformação de conflitos que tem como cerne os relacionamentos e suas consequências futuras, superando a ideia de responsabilização centrada apenas na punição. Objetiva promover a participação da vítima, do ofensor, dos familiares, dos amigos e da comunidade, através de metodologias fundamentadas em valores¹ e princípios² que garantam um espaço seguro de diálogo e comunicação não violenta, com foco na prevenção do conflito, reparação do dano, na responsabilização do ofensor e no espírito comunitário.

1 Sobre a distinção entre princípios e valores, explica Edmilsom Pereira de Farias: “7 – Existem diferenças entre princípio e valor. Partindo-se da tripartição dos conceitos práticos em deontológicos (x é devido), axiológicos (x é bom) e antropológicos (vontade, interesse, ação, necessidade, decisão), os princípios, como mandados de otimização, pertencem ao nível deontológico, enquanto os valores devem ser incluídos no nível axiológico. Ademais, o princípio encontra-se num grau de concretização mais elevado do que o valor, pois, ao contrário deste, já contém as características básicas da norma jurídica: a previsão e a consequência jurídica.” (FARIAS, 2000, p. 187).

2 Sobre os princípios da Justiça Restaurativa, dispõe a Resolução do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) nº 225, de 31 de maio de 2016: “Art. 2º São princípios que orientam a Justiça Restaurativa: a corresponsabilidade, a reparação dos danos, o atendimento às necessidades de todos os envolvidos, a informalidade, a voluntariedade, a imparcialidade, a participação, o empoderamento, a consensualidade, a confidencialidade, a celeridade e a urbanidade.”

Inspirados pelas experiências realizadas desde 1970 na Nova Zelândia, na Austrália, nos Estados Unidos e no Canadá, o Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas (ONU) editou as Resoluções 1996/26, 2000/14 e 2002/12, pronunciando-se favorável à Justiça Restaurativa, recomendando sua implantação diante dos compromissos internacionais a respeito das vítimas. Surgem as primeiras experiências no Brasil, em 2005, através dos Tribunais de Justiça do Rio Grande do Sul, São Paulo e Distrito Federal³. O Conselho Nacional de Justiça (CNJ), através da Resolução nº 225, de 31 de maio de 2016, dispôs sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário⁴. O Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC), a partir de 2017, passou a desenvolver seu projeto de implantação através de dois polos pilotos nas comarcas da Capital, Florianópolis, e Lages, com formação de facilitadores para realização de práticas circulares, através de contrato com o Laboratório de Convivência⁵.

Em Lages, a Justiça Restaurativa iniciou suas atividades com foco nas áreas da violência doméstica, da socioeducação em meio fechado (adolescentes em conflito com a lei privados de liberdade: semiliberdade e internação), da comunidade (“Praça do Céu”, espaço cedido pela Fundação Cultural de Lages) e do sistema de educação (rede pública municipal e estadual).

No contexto da rede de educação estadual, na Escola Estadual Nossa Senhora do Rosário, surgiu a possibilidade de implantação dos fundamentos da Justiça Restaurativa para a cultura de paz e construção de um espaço de cuidado, com o reconhecimento de que as violências são

3 O autor César Barros Leal faz uma profunda análise do histórico internacional e nacional da Justiça Restaurativa (2014: 133–223).

4 Outro marco normativo no Brasil foi a Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), com previsão expressa no seu artigo 35, III, da prioridade de aplicação das “práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas”.

5 O Laboratório de Convivência foi responsável pela capacitação e implantação da metodologia dos “pólos irradiadores” no Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP), dentre diversos outros Estados, Municípios e Instituições, realizando nova formação de guardiões-facilitadores em Lages (2021). Ver o site: <http://laboratoriodeconvivencia.com.br>.

danos pessoais aos relacionamentos interpessoais, mas que as nossas diferenças, incompletudes e convívio social dependem da nossa capacidade de prevenção e intervenção diante das situações de conflito⁶.

A expansão da Justiça Restaurativa na educação passou também a encontrar respaldo em leis municipais⁷, que a adotaram como política pública, como é o caso da Lei Municipal nº 3.371, de 11 de julho de 2017, que instituiu, no âmbito do município de Santos/SP, a política pública da Justiça Restaurativa, incluindo a Secretaria Municipal de Educação, com aplicação em 81 escolas daquele município⁸.

Seguindo esses exemplos, a Prefeitura Municipal de Lages instituiu o Programa de Justiça Restaurativa no município através da Lei Complementar nº 533, de 14 de dezembro de 2018.

A Justiça Restaurativa - Polo Lages - se tornou um objetivo coletivo a partir de 2017, com a realização do curso de capacitação, facilitado pelo Laboratório de Convivência, de São Paulo, realizado pela Academia Judicial do Tribunal de Justiça de Santa Catarina. Na oportunidade foram capacitados aproximadamente 50 (cinquenta) guardiões/facilitadores. No dia 03 de julho de 2019, foi escolhida a primeira diretoria do polo, com o intuito de organizar melhor a sua dinâmica como coletivo, realizar o registro de suas atividades, bem como definir sua representatividade perante outros órgãos.

6 Sobre a ampliação dos recursos de comunicação com alunos, pais e professores, Maria Tereza Maldonado destaca como princípios básicos: 1) aprender a ouvir com atenção, com consideração e sensibilidade (escuta sensível); 2) aprender a reclamar do que não se gosta sem ofender, humilhar ou atacar a outra pessoa (descrição dos sentimentos, de modo não ofensivo); 3) aprender a atacar o problema e não a pessoa; 4) aprender a neutralizar a raiva quando esta se intensifica a tal ponto que corre o risco de resultar em atos violentos; 5) aprender a dizer o que gosta com relação ao que os outros dizem ou fazem; 6) aprender a descarregar as tensões inevitáveis de modo saudável; 7) aprender a tolerar as diferenças; 8) aprender a usar métodos não violentos para colocar limites e favorecer a disciplina (MALDONADO, 2012, p. 99-108).

7 O município de Caxias do Sul/RS possui a Lei Municipal nº 7.754, de 29 de abril de 2014, que institui o Programa Municipal de Pacificação Restaurativa, cujo Núcleo de Justiça Restaurativa na educação está sediada na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

8 <http://www.santos.sp.gov.br/?q=noticia/justica-restaurativa-e-tema-de-materia-do-diario-do-tribunal-de-justica>, acessado em 01/09/2018.

A diretoria auxilia nos processos de trabalho a fim de consolidar as atividades que surgem nas mais diversas áreas (educação, socioeducativo, violência doméstica, comunitária), tendo práticas de decisões de forma horizontal, considerando os princípios da Justiça Restaurativa, em que a horizontalidade e o bem coletivo transcende as necessidades individuais. O grupo busca possibilitar a estruturação da cultura de paz no município de Lages, e as professoras Marisa Ester Perin e Rita Lang trabalham no intuito de disseminar essas práticas nas redes de educação, com apoio do núcleo e da Secretaria de Educação Municipal de Lages (SMEL), e da Coordenadoria Regional de Educação Estadual (CRE)⁹.

Essas práticas são divulgadas nos Congressos organizados pela Educação Municipal e Estadual e pelo polo da Justiça Restaurativa de Lages¹⁰, tendo como parceiras as instituições de nível superior que se apoiam quando necessitam apresentar as práticas a um grupo maior, formando vários círculos em determinados eventos, com o objetivo de realizar uma apresentação inicial teórica, estendendo o convite aos participantes para que na segunda parte do evento tenham a oportunidade de realizar a prática dos círculos de construção de paz, criando uma dinâmica híbrida que tem apresentado resultados muito mais positivos na compreensão do público leigo sobre a Justiça Restaurativa.

O interesse da comunidade escolar tem sido impactante, contando com a disseminação de grupos com práticas restaurativas no Instituto Federal de Santa Catarina, em Lages (IFSC), na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), especialmente nos cursos de Direito, Psicologia e Medicina, bem como na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), também situada no município.

9 Vale mencionar que na educação municipal foi realizada também a implantação do projeto da Justiça Restaurativa, com aplicação, por exemplo, na Educação Infantil (Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) com as servidoras e professoras, e no ensino fundamental em casos de evasão escolar e alunos especiais, com alunos, familiares, professoras e diretoras.

10 Em 25/03/2019, foi realizado o III Seminário Internacional de Justiça Restaurativa em Lages, com a participação de Serge Charbonneau, Catherine Rossi e Marie-Claire Belleau, para a troca de experiências sobre a Justiça Restaurativa do Brasil e Canadá, com ampla participação de professores e diretores das Secretarias Municipal e Estadual de Educação.

Por outro lado, o Poder Judiciário tem recebido cada vez mais demandas envolvendo violências no âmbito escolar (violências **da e na** escola), porém isto diz respeito a uma pequena faceta do contexto de conflitos escolares – a da judicialização das relações - em que os profissionais da educação se tornam alvo de conflitos com discentes, familiares, dentre outros, que muitas vezes envolvem agressões de forma física, moral, sexual, psicológica e patrimonial.

Analisando as consequências das violências na escola, Julia Siqueira da Roca afirma:

Contextos com níveis tão elevados de violência têm gerado doença e desencantamento com a profissão, contribuindo para esse quadro a crescente desvalorização da carreira do magistério e o assédio horizontal e ambiental nos estabelecimentos de ensino com correspondência na violência simbólica a qual trabalhadores da educação são submetidos. Isso faz o trabalhador se sentir incompetente, de forma individual e pessoal, pelo ambiente inadequado aos processos de ensino aprendizagem, e muitas vezes ser responsabilizado diretamente pelos acontecimentos violentos (ROCHA, 2010, p. 173).

O interesse na Justiça Restaurativa surge a partir de uma visão que a transformação dos conflitos não exige necessariamente a intervenção estatal (Poder Judiciário), cujo foco principal da justiça criminal é a punição (Que leis foram quebradas? Quem fez isto? O que eles merecem?), exercendo a vítima um papel secundário no processo penal, tão somente na qualidade de depoente, enquanto a Justiça Restaurativa coloca a vítima no centro da transformação do conflito (Quem sofreu o dano? Quais são as suas necessidades? De quem é a obrigação?)¹¹.

Diante das limitações das ferramentas disponíveis que a justiça

11 O autor Howard Zehr, uma grande referência teórica e prática da Justiça Restaurativa nos Estados Unidos, nos convida a mudar o olhar para os conflitos, questionando sobre a lógica da justiça criminal (sistema retributivo), preocupada no passado e, especialmente, na punição do agressor, enquanto que a justiça restaurativa troca as lentes para focar suas atenções na vítima, suas ne-

criminal e as escolas possuem para responder ao dano sob o olhar de um sistema retributivo (punitivo), muitas vezes o foco resume-se à aplicação de uma sanção ao agressor, relegando-se as necessidades da vítima, a reparação do dano, o restabelecimento de relações rompidas, como observa Elizabeth M. Elliott que “as escolas seguem um processo similar quando lidam com alunos que desobedecem as regras. Nesse caso a reação é um processo administrativo e, geralmente, alguma forma de punição, por vezes envolvendo exclusão (suspensões escolares)” (2018, p. 181).

A cultura de paz está prevista na Resolução da ONU A/RES/53/243, de 6 de outubro de 1999, que cria a Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura da Paz, disposto no seu art. 1º que “Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: a) No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; [...] d) No compromisso com a solução pacífica dos conflitos”¹².

Assim, a Justiça Restaurativa, também fundada na cultura de paz¹³ e de não violência¹⁴, encontra amparo nos objetivos da educação como meio para atingirmos uma sociedade focada na inclusão e nas relações interpessoais, com a compreensão que o conflito está presente

cessidades e danos sofridos, a responsabilização do agressor e a participação da comunidade, pois a violência traz danos para as relações interpessoais e atinge a coletividade (2008; 2015). Expõe o referido autor que “A lente restaurativa identifica as pessoas como vítimas e reconhece a centralidade das dimensões interpessoais. As ofensas são definidas como danos pessoais e como relacionamentos interpessoais. O crime é uma violação de pessoas e relacionamentos. (...) Quando um mal é cometido, a questão central não deveria ser ‘O que devemos fazer ao ofensor?’, ou ‘O que o ofensor merece?’, mas sim ‘O que podemos fazer para corrigir a situação?’” (ZEHR, 2008, p. 174–75).

12 <http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>. Acessado em: 04/09/2018.

13 Sobre o que os indivíduos, grupos, escolas e organizações podem fazer pela paz no mundo, ver Cristina Von (2013).

14 Sobre a comunicação não violenta (CNV), Marshall B. Rosenberg desenvolve o processo da CNV através de quatro componentes: observar (sem julgar); expressar sentimentos; detalhar as necessidades; finalizar com pedidos concretos e definidos (2006). Trata-se de técnica utilizada pelos facilitadores da Justiça Restaurativa, juntamente com a metodologia dos círculos de construção de paz da Kay Pranis, para o seu autoconhecimento e desenvolvimento da escuta e diálogo.

nos centros educacionais e em toda a organização, ressaltando que o comportamento agressivo ou violências são apenas um dos meios para resolução de conflitos.

Partindo desse olhar da escola como um lugar de conflitos, mas também como um espaço democrático fundante das nossas grandes esperanças de uma sociedade menos violenta, Xésus R. Jares propõe:

A postura a ser adotada ante um conflito não é ignorá-lo ou ocultá-lo, o que a longo prazo promove sua cristalização e dificulta sua resolução, mas confrontá-lo de forma positiva e não-violenta. Para isso, é preciso impulsionar os pequenos programas educacionais para a confrontação e resolução não-violenta de conflitos, a começar por aqueles que nos são mais imediatos e próximos (JARES, 2007, p. 37).

Considerando o problema das violências na nossa comunidade e nas escolas, a Justiça Restaurativa propõe uma reflexão sobre a possibilidade de formas não violentas para transformação do conflito, através do diálogo sobre valores como respeito, honestidade, confiança, humildade, compartilhar, inclusão, empatia, coragem, perdão, amor¹⁵.

15 Elizabeth M. Elliott conceitua os valores da Justiça Restaurativa: “1. Respeito: ‘honrar a nós mesmos atuando de acordo com nossos próprios valores, honrando os outros pelo reconhecimento de seu direito de ser diferente, e tratar os outros com dignidade. Expressamos respeito não apenas na maneira de falar e agir, mas também através de nossas emoções e linguagem corporal. O respeito vem de um lugar interno profundo que reconhece o valor inerente de todos os aspectos da criação’ (35). 2. Honestidade: ‘começa com a honestidade consigo mesmo – em nossos próprios pensamentos, sentimentos e ações. Baixamos as máscaras e nos permitimos ser verdadeiramente como somos. Ao invés de dissimular para proteger as próprias intenções não reveladas, compartilhamos nosso mundo interior e começamos um diálogo cujo objetivo não é defender nossa perspectiva, mas questioná-la abertamente para descobrir a verdade mais ampla. 3. Confiança: ‘aprendemos a confiar que podemos resolver as coisas de uma maneira boa, agindo de acordo com nossos valores. Confiança começa consigo mesmo: confiar em quem somos e que podemos agir de acordo com o que nossos valores mostram que devemos fazer. A confiança nos desafia a assumir riscos, primeiro a expor o que somos e depois ao ir ao encontro dos outros’ (36). 4. Humildade: ‘através da humildade, honramos a voz do outro pela sustentação de uma postura receptiva de escuta. Ao fazer isso, experimentamos quem uma pessoa é de uma forma aberta e sem julgamento [...]. A humildade também cresce a partir do reconhecimento de nossas próprias limitações. Não sabemos o que é verdade para os outros ou quais são suas experiências [...]. A humildade nos convida a focar

Como metodologia para desenvolvimento da Justiça Restaurativa, surgem diversas técnicas nas práticas restaurativas, não havendo consenso ou intenção de eleger-se uma como a mais adequada, utilizando-se métodos como práticas circulares¹⁶ e mediação restaurativa¹⁷.

Sobre as possibilidades da utilização dos círculos na educação, temos exemplos em situações de reconstrução de relacionamentos seriamente rompidos (círculos de conflito para danos sérios, círculos de cura, círculos de apoio a longo prazo, círculos de reparação de danos, círculos de reconciliação racial); reparação de relacionamentos rompidos (círculos de cura, círculos de conflito, círculos de reparação de

mais na descoberta de uma verdade mais ampla do que a ir em busca de nossas próprias necessidades' (37). 5. Compartilhar: 'abrir-nos aos outros e permitir que nossos relacionamentos com eles se desenvolvam naturalmente [...]. Precisamos relaxar o impulso de controlar as pessoas e as situações. O compartilhar nos convida a mudar nossa posição de um ângulo de controle para o reconhecimento do interesse dos outros' (37). 6. Inclusão: 'ativamente tentar envolver a todos cujos interesses foram afetados [...] respeitamos as contribuições dos outros e nos esforçamos para incorporar suas preocupações aos resultados, mesmo que as leis ou as circunstâncias não as requeiram [...] [A inclusão] inspira generosidade de espírito, que atrai a todos ao invés de manter alguns de fora' (39). 7. Empatia: 'entender-nos reciprocamente por meio de nossas histórias reduz a distância que nos separa e inspira compaixão. À medida que aprendemos mais sobre o caminho que cada um de nós trilhou, o impulso de julgar os outros desvanece, e encontramos sentido em dar e receber empatia. Enquanto sentir pena pode parecer condescendência, a empatia expressa a igualdade entre nós e aqueles que a recebem. 8. Coragem: 'ter valores e vivê-los são duas coisas diferentes [...] Precisamos de coragem para encontrar nossos próprios caminhos e conceder aos outros o espaço para fazerem o mesmo, especialmente quando nós ou eles tropeçamos [...]. Coragem não significa ausência de medo, mas a habilidade de reconhecer os medos e seguir em frente apesar deles. A coragem nos leva para além do medo e da apatia' (41-42). 9. Perdão: 'emerge da dinâmica da jornada de cura de cada indivíduo, que geralmente começa com aprender a perdoar a si mesmo [...]. O perdão envolve uma experiência mais profunda de encontrar a paz interna ao longo dos caminhos próprios de cada um [...]. Com o perdão, evitamos os efeitos autodestrutivos da raiva e do ódio' (43-44). 10. Amor: 'precisamos de amor para desenvolver nossa conexão com todos e com tudo. O amor aprofunda nossa consciência de que não somos separados, embora muitos de nós pareçam ser. Todos os valores contribuem para nossa habilidade de amar, enquanto o amor, por sua vez, expande nossa habilidade de abraçar outros valores. Podemos não ser capazes de sustentar o amor incondicional total, mas, à medida que trabalhamos com os valores, nossa capacidade de amar se expande. Quando isso acontece, o amor se torna uma força curativa em nossa vida' (ELLIOTT, 2018, p. 154-56).

16 Sobre metodologia específica de práticas circulares para utilização nas escolas, Carolyn Boyes-Watson e Kay Pranis desenvolveram técnicas para a construção de uma comunidade escolar restaurativa (2015), bem como a *Terre des hommes* Lausanne no Brasil (2013). Sobre as práticas circulares, a autora Kay Pranis possui outras obras de relevância (2010; 2011).

17 Sobre mediação restaurativa, ver Juan Carlos Vezzulla (2006).

danos, círculos de resolução de problemas, círculos de luto/para lidar com perdas, círculos para clima da sala de aula); e construção de relacionamentos como alicerce/fundação (círculos de diálogo, círculos de celebração, círculos de check-in, círculos pedagógicos, círculos de construção de comunidade)¹⁸.

Analisando a aplicabilidade da Justiça Restaurativa no âmbito escolar, enumeram Judy H. Mullet e Lorraine Stutzman Amstutz que a disciplina restaurativa pode transformar as relações e os conflitos nos ambientes escolares, focando não apenas na punição do violador das regras da instituição, mas adotando novos valores e objetivos a serem compartilhados por todos os envolvidos com a vida acadêmica e a comunidade, pois:

Reconhece os propósitos do mau comportamento

- Cuida das necessidades daqueles que foram prejudicados
- Trabalha para corrigir os danos
- Tem por objetivo melhorar o futuro
- Busca a cura ou restabelecimento
- Usa processos de cooperação (MULLET e AMSTUTZ, 2012, p. 42).

Entretanto, a internalização das práticas restaurativas nas escolas não deve ficar restrita como uma ferramenta para abordagem dos casos de violência ou indisciplina, mas que esses espaços sejam efetivamente repensados como de justiça e não violência, em todos os seus níveis e atores, pois deverão envolver a escola como um todo, tratando-se de um dos grandes desafios enfrentados pelo Poder Judiciário, haja vista a visão institucional focada em um sistema retributivo, cuja culpa e pena do ofensor são ainda os pontos fundamentais na análise da violação da lei, ao invés da atenção às relações violadas da vítima e os valores necessários para a manutenção democrática dos relacionamentos¹⁹.

18 Sobre a aplicação e avaliação do programa Justiça Restaurativa na escola, ver a obra de Paula Inez Cunha Gomide e Mayta Lobo dos Santos (2014) e a tese de Petronella Maria Boonen (2011), que aborda os conceitos operacionais, a origem, a teoria e prática nas instituições escolares.

19 Argumento apresentado pelo Juiz de Direito Dr. Egberto de Almeida Penido (TJSP), que ressalta

A partir desse embasamento teórico, iniciamos o projeto de inclusão da Justiça Restaurativa na Escola Estadual Nossa Senhora do Rosário, em Lages-SC. Iniciamos o diálogo com a Direção e apresentamos a prática dos círculos de construção de paz para os professores e servidores. A partir da compreensão institucional dos princípios e valores, partimos para a elaboração de estratégia para identificarmos a aplicabilidade da Justiça Restaurativa e a forma de divulgação do projeto. A partir daí realizou-se diversas palestras e foram convidados alunos para conhecerem as práticas restaurativas.

Paralelamente, surgiu o desejo de aprofundar os estudos sobre Justiça Restaurativa e Comunicação Não Violenta, criando-se um grupo de estudo realizado toda segunda-feira, das 19h às 21h, na própria escola, com possibilidade de participação também da comunidade. Oportunidade em que foram estudados os livros “Comunicação Não-Violenta”, do Marshal B. Rosenberg, e “Trocando as Lentes”, do Howard Zehr, bem como a utilização do jogo “Grok”²⁰, para desenvolvimento do autoconhecimento das nossas emoções, sentimentos e necessidades.

que a adoção das práticas restaurativas nas escolas deve ser de maneira profunda, especialmente na concepção que os alunos, pais, professores, direção e demais integrantes pensam sobre a Cultura de Paz e não violência: “Vejam um exemplo quando se tem presente este ‘olhar’, correlacionando a Justiça Restaurativa com a Cultura de Paz. Pensemos na implementação de um projeto de ‘Justiça Restaurativa’ em uma escola. Se temos presente a importância de não se limitar a fazer procedimentos pontuais de resolução de conflitos, então não basta ‘a escola’ realizar práticas restaurativas ou realizar apenas procedimentos de resolução de conflitos por metodologias restaurativas, se ela (‘escola’) não olhar para o seu projeto pedagógico; para o seu ‘Regimento Interno’; para a dinâmica de aula; se não refletir sobre o que, porventura, vinha até então fazendo para tornar efetiva uma ‘Cultura de Paz’ na comunidade escolar. Enfim, promover uma série de reflexões e realizar um feixe de ações complementares concomitantes que ‘joguem luz’ na ambiência institucional onde a situação danosa ocorreu e efetivem ações de transformação da mesma. Se de fato a intenção é ir a fundo e tornar efetiva a transformação das causas da violência, tornando a ‘escola’ numa ambiência de ‘Justiça’, tais ações complementares devem necessariamente ser realizadas quando da implementação dos projetos de Justiça Restaurativa”. (“Cultura de Paz e Justiça Restaurativa: uma jornada de alma” (p. 06). Disponível em: < <http://unimarb.org/docs/justica-restaurativa-e-cultura-de-paz.pdf>>. Acesso em: 04/09/2018.

- 20 “GROK é desenhado por Jean Morrison e Christine King, ambas treinadoras certificadas pelo Centro de Comunicação Não-Violenta (CNVC – cnvc.org). Veja mais sobre as criadoras em www.groktheworld.com. Sua versão em português é criada pela Colibri. Para conhecer mais acesse www.colabcolibri.com”.

Apesar do grande desejo de atuação nos conflitos que eram apresentados pelos acadêmicos, professores e direção, percebeu-se a limitação da disponibilidade de tempo para realização do voluntariado com tais atividades, por isto foi dada maior ênfase à perspectiva da prevenção das violências, ainda assim com os novos desafios e limitações surgidos a partir da pandemia.

A observância dos valores e princípios da Justiça Restaurativa foi o grande norte para implantação do projeto na Escola Estadual Nossa Senhora do Rosário, em especial a horizontalidade, voluntariedade e respeito, para que não fosse vista como somente uma nova metodologia para enfrentamento das violências, mas sim que fosse assimilada como uma nova filosofia, em que o diálogo, em um espaço seguro e sigiloso, possa ser transformador das relações, com a participação ativa dos envolvidos no conflito, bem como da comunidade.

Verificou-se a aplicabilidade da Justiça Restaurativa para discentes do ensino fundamental e médio, porém considerando que a particularidade do tempo para os alunos e seus conflitos são diferentes da noção de tempo para os adultos. A intensidade das emoções envolvendo os conflitos dos alunos são profundas, com convivência diária no ambiente escolar e deixam diversas consequências que demandam uma intervenção rápida para inclusão dos casos nos círculos restaurativos.

Pensando nas dificuldades com a disponibilidade de tempo do voluntariado, o Tribunal de Justiça de Santa Catarina passou também a elaborar um projeto conjunto com o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Lages, para implantação da Justiça Restaurativa, destinado à capacitação de, no mínimo, cinco profissionais efetivos daquela instituição com o compromisso que os círculos serão realizados durante o horário de expediente, dentro daquela escola, não mais na forma de voluntariado, considerando a sobrecarga de trabalho que os profissionais da educação possuem.

DO PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL E ESTADUAL, EM LAGES/SC

Dentre as ações planejadas para a implantação do projeto de práticas restaurativas na Escola Estadual Nossa Senhora do Rosário, o primeiro movimento foi a apresentação para sensibilização da direção e docentes, com uma palestra sobre círculo de construção de paz, comunicação não violenta e Justiça Restaurativa.

Em seguida, foi realizado um círculo de construção de paz, cujo roteiro tinha o objetivo de despertar o autoconhecimento. A dinâmica ocorreu no período noturno, com a participação da Diretora, seus assistentes e professores das mais diversas disciplinas, como matemática, educação física, filosofia, história, português, entre outras. Além da teoria, gostaríamos que a compreensão do projeto ocorresse com a participação, na prática, da metodologia proposta (círculos de construção de paz).

Os resultados foram positivos, marcando-se reunião com a direção e professores para avaliação da aplicabilidade dos círculos na rotina da escola. Num primeiro momento, pensamos que a grande possibilidade seria a realização de círculos de conflito, com foco nos acadêmicos do Ensino Médio. Entretanto, sabiamente foi sugerido pela direção e professores que deveríamos convidar alunos do Grêmio Estudantil, bem como alguns acadêmicos que já tinham destaque no convívio com outros alunos, para que participassem dos círculos e experimentassem a prática restaurativa.

Na sequência, marcamos o círculo de construção de paz com os alunos convidados pelos professores, direção e do Grêmio Estudantil, sendo utilizado o baralho Grok, para auxiliar na identificação das emoções e necessidades, com a pergunta norteadora de encerramento sobre “Qual a possível aplicabilidade das práticas restaurativas na Escola do Rosário?”.

Para nossa surpresa, a grande maioria dos acadêmicos participantes visualizou a Justiça Restaurativa, num primeiro momento,

como um espaço seguro de diálogo, para que eles pudessem se expressar livremente sobre os mais diversos temas, inclusive artisticamente. Entendiam do potencial para transformação de conflitos entre alunos, alunos e professores, alunos e familiares, mas também que este enfoque poderia ficar para uma segunda etapa.

Além disso, começaram a ser realizados os círculos de construção de paz com alunos e professores em um mesmo encontro. Entretanto, avaliamos que, apesar de salutar esta troca de experiências e olhares, os temas adultos predominaram, motivo pelo qual entendeu-se ser mais produtivo que os círculos com os alunos fossem mais focados na participação apenas dos acadêmicos, para aumentar a adesão e interesse dos jovens.

Outra ação planejada para a divulgação do projeto da Justiça Restaurativa foi a realização de palestras para todos os alunos, ocorrida no auditório da Escola do Rosário, durante o horário das aulas, com palestras sobre círculos de construção de paz, comunicação não violenta e Justiça Restaurativa, com o objetivo de sensibilizar os demais professores e acadêmicos.

Também foi realizado um círculo de construção de paz com todos os professores, servidores, direção da Escola do Rosário e o coordenador da Gerência de Educação do Estado de Santa Catarina, em Lages. A proposta foi um grande desafio e aprendizado, pois foi o círculo com o maior número de pessoas que já realizamos até o presente momento (mais de 30 pessoas num mesmo círculo), o que possibilitou a realização de apenas duas perguntas norteadoras em uma manhã de círculo. Aprendemos que o número máximo deve ser de aproximadamente 10 pessoas, para possibilitar um espaço mais tranquilo, acolhedor e com tempo suficiente para que todos possam compartilhar suas histórias, sendo difícil manter a concentração ouvindo as falas de tantas pessoas num mesmo encontro. A partir desta experiência, todos os demais círculos que realizamos, quando havia um número superior a 10 participantes, solicitamos o apoio de mais duplas de guardiões/facilitadores, preparando a logística para separação em grupos menores. O tempo é

um fator muito importante e deve ser planejado com muito cuidado, para não gerar ansiedade ou tédio aos participantes.

Outro momento marcante foi a realização de círculo de construção de paz com alunos do Projeto Jovem Parlamentar – programa da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC), em que alunos de diversas escolas formulam projetos de leis a serem analisados e submetidos ao trâmite normal de um processo legislativo. A primeira dinâmica foi para apresentação da prática restaurativa para os acadêmicos, porém percebeu-se diversas emoções e sentimentos bem profundos causados pelo período da pandemia, que envolvia a relação entre os alunos e suas famílias. Como encaminhamento, ficou a proposta de realizarmos um círculo com os alunos e seus pais, oportunidade em que convidamos também um parente nosso (Alexandre trouxe a sua filha, enquanto a Marisa levou o seu pai). Assim, pudemos experimentar profundamente a proposta da prática restaurativa, cujo objetivo daquele encontro foi fomentar a conexão entre pais e alunos.

BREVE DEPOIMENTO SOBRE PRÁTICAS RESTAURATIVAS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOCENTE²¹

Escolas são comunidades reflexo de uma sociedade que tem sucesso e problemas. Essa dinâmica oportuniza o encontro de pessoas que pensam diferente, são diferentes e se comunicam de acordo com sua cultura. “Cada pessoa é um mundo”, dizia Clarice Lispector. É necessário lembrar que os indivíduos não separam o estudo científico dos conflitos gerados pelos relacionamentos casa/escola/trabalho. A escola está trabalhando continuamente no sentido de como os participantes vão conviver. O quão bem os participantes conseguem estar juntos impacta em todos os aspectos sobre o sucesso na escola.

21 Este subcapítulo foi escrito em primeira pessoa com base na experiência da professora do Ensino Básico e coautora do capítulo Marisa Ester Perin Tonon.

Sou professora da área das humanas, efetiva na rede municipal, lecionando para o Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano), e na rede estadual lecionando para o Ensino Médio (1º ano ao 3º ano). Meu primeiro contato com a Justiça Restaurativa foi em 2017, quando convidada para fazer o curso de formação de guardião/facilitador de Justiça Restaurativa, do Laboratório de Convivência, na metodologia dos círculos de construção de paz. Instante em que aprendi que a Justiça Restaurativa nasce da insatisfação, do cansaço de ver que os procedimentos habituais apresentam resultados pouco efetivos na mudança de comportamentos e, principalmente, da constatação de que as situações recorrentes de atos violentos se dão quando um escolhe controlar outro. Sentia a necessidade de mudar as minhas práticas e vi nas práticas restaurativas²² a possibilidade de transformar a realidade nas escolas em que leciono.

Eu, como professora da Área das Humanas, no Ensino Médio, com carga horária de 20 horas semanais na rede pública estadual, me envolvi com a discussão atuando na construção deste entendimento dentro da Escola Nossa senhora do Rosário. Em sala de aula, utilizo metodologicamente parte do horário para desenvolver práticas restaurativas, como os Círculos de Construção de Paz e a Comunicação Não violenta. Além disto, também atuo em um período extracurricular de 10h semanais, no voluntariado para estudos sobre tais práticas e atendimento de círculos pré-agendados, conforme a necessidade da escola e do meu tempo disponível.

Formamos um grupo de estudos semanal, que varia de 5 a 10 pessoas, entre escola e comunidade, iniciando com a leitura conjunta do livro **Comunicação Não-Violenta** (Rosenberg, 2006), a partir da compreensão sobre a necessidade de praticarmos essa comunicação. Aliado ao conhecimento teórico, também desenvolvemos a prática dos círculos, treinamos a escuta empática e a fala não violenta.

22 Optamos por distinguir as expressões Justiça Restaurativa e Práticas Restaurativas, compreendendo a primeira como mais abrangente, incluindo também os círculos de conflito, enquanto a segunda utiliza as metodologias, princípios e valores da Justiça Restaurativa, porém não é necessariamente conflitiva.

A prática do círculo implica na hipótese de que todo participante tem algo a oferecer e que a presença de cada participante é importante para o bem do todo. O respeito, a igualdade, a empatia, a responsabilidade, o autocontrole, a autoconscientização e a liderança compartilhada são práticas com quais o grupo está se desenvolvendo e se aperfeiçoando.

Compreendemos a Justiça Restaurativa como uma filosofia para transformação de conflitos, conscientes de que o grupo não daria conta sem a formação na área e o tempo indispensável, até então como voluntariado. O coletivo envolvido em tais atividades divide esses trabalhos com a carga de trabalho que todos os envolvidos possuem, que é superior a 40 horas semanais. Neste sentido, se entendeu que era fundamental definir prioridades, já que para atuar junto aos conflitos são necessários vários círculos (pré-círculo, círculo e pós-círculo), razão pela qual optamos pelos círculos de prevenção e autocuidado.

Conforme fui me apropriando dos conhecimentos das práticas restaurativas, aperfeiçoei minhas práticas de docência e minha relação com as outras pessoas. Passei a perceber que, de modo geral, minha comunicação com o outro melhorou muito. Nos círculos não existem hierarquia e nem papel social, apenas o humano com todas as suas fragilidades. As emoções do outro e a minha se encontram quase sempre, se reconhecendo, se compreendendo, se apoiando, com o objetivo de diminuir os conflitos. À medida que o conhecimento e a experiência com as práticas restaurativas foram sendo adquiridas, elas se tornaram parte da minha vida e das práticas de docência nas outras escolas municipais onde atuo durante as outras 30 horas semanais.

Neste período de pandemia e pós-pandemia com as Normas de Contingências implantadas pela escola, como forma de prevenção a Covid, tivemos novas experiências que confirmam a necessidade das práticas restaurativas. Os estudantes que já vivenciaram as experiências dos círculos, solicitavam com muita frequência a resolução dos conflitos gerados pelo retorno dos grupos de alunos que estavam divididos em grupo A e grupo B, pois passaram a ocorrer conflitos ocasio-

nados pela divisão das turmas em grupos. O reencontro nem sempre foi fácil, os espaços da sala de aula e as carteiras escolares foram motivos de disputas. A separação da turma criou grupos de pertencimento e de rejeição. O isolamento social, a depressão e a ansiedade também foram observadas, assistidas e encaminhadas pelo grupo restaurativo.

Nessa vivência para implantação do projeto da Justiça Restaurativa, visualizo os seguintes pontos positivos: participação da equipe diretiva; possibilidade de reflexão e diálogo com todos os segmentos envolvidos; o fortalecimento das relações professor e estudantes; aceitação das práticas restaurativas pelo grupo escolar e comunidade; desenvolvimento da empatia, com estímulo da escuta, da construção de valores e de princípios em comum; favorecimento do desenvolvimento da autonomia entre os sujeitos para a resolução de conflitos e a cooperação no ambiente escolar; construção do conhecimento de forma coletiva; busca por conhecimento das práticas restaurativas, comunicação não violenta e cultura de paz, à medida que elas vão fazendo sentido para os sujeitos; humanização das relações; oferecimento de um espaço seguro para se perceber humano, com emoções, necessidades não atendidas e diálogo; e o desenvolvimento de habilidades para o diálogo não violento.

Como fragilidades do projeto, tenho constatado: a sobrecarga do profissional da educação; a necessidade de ter alguém disponível e capacitado para estar sempre disseminando as práticas no ambiente escolar, sem estar preocupado com os planejamentos de sua disciplina; pouco tempo disponível para o voluntariado, considerando a sobrecarga de atividades dos professores, o que esbarra na necessidade de uso do tempo para o ganho financeiro; a impossibilidade de atingir a escola como um todo, pela falta de voluntários; a rotatividade de profissionais; a permanência curta de tempo do estudante na escola, ocupado com o currículo disciplinar, sem ter a possibilidade de conhecer essas práticas; as dificuldades para capacitação de profissionais; a resistência de alguns profissionais em participar, respeitando-se esse entendimento e desejo em observância ao princípio da voluntariedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Justiça Restaurativa é uma abordagem baseada em valores de inclusão e pertencimento, um sentimento de identificação em relação ao sofrimento dos outros, uma espécie de escuta ativa utilizada em situações de conflito e violência visando a restauração das relações sociais, que surgiu durante uma das nossas conversas acerca de variáveis para melhoria das práticas pedagógicas.

As práticas restaurativas podem desconstruir a cultura de violências, *in casu*, no âmbito escolar. Os círculos de construção de paz promovem uma reestruturação social visando a harmonia, seja através da escuta empática, ou ainda, no uso do bastão da fala. Em campo, se percebe o cuidado do interlocutor na utilização de expressões violentas quando do uso do bastão da fala. Todos os participantes entendem que, regra geral, são as diferentes interpretações do fato ocorrido que geram conflitos, e, por sua vez, esses conflitos necessitam de um espaço seguro de diálogo e compreensão para serem solucionados.

De fato, há diferenças de compreensão em um contexto geral, seja pela experiência familiar de vida e cuidado dos participantes, ou ainda, em razão de suas experiências sociais coletivas. É a diferença de perspectiva que gera o conflito, e via de consequência, diferentes níveis de violência, entendendo, através de nossa experiência escolar, que os círculos de construção de paz contribuíram para a instauração de práticas dialógicas e afirmação de acordos que contemplam as necessidades individuais e coletivas.

No período pré-pandemia, o *bullying*, a violência doméstica e a depressão foram percebidas como expressão de violência nas turmas participantes. A avaliação dos Círculos Restaurativos nas escolas mostrou que mais de 90% das pessoas sentiram-se ouvidas e respeitadas, o que evidencia a necessidade contínua de fortalecimento dessas práticas no cotidiano escolar. Entre muitas das repercussões positivas do projeto da Escola Estadual Nossa Senhora do Rosário, vale destacar a tramitação do Projeto de Lei Estadual, apresentado pelo grupo de es-

tudantes do ensino médio da escola, através do Programa Jovem Parlamentar, da Assembleia Legislativa de Santa Catarina (ALESC), que visa a expansão do projeto dos círculos de construção de paz para todas as escolas estaduais de Santa Catarina.

A Justiça Restaurativa possibilitou o nosso (re)pensar sobre qual o foco que desejamos para as nossas relações interpessoais, principalmente as do ambiente escolar, compreendendo que, mais do que oratória, precisamos aprender “escutatória”²³ e que, neste sentido, as escolas podem ser um espaço multiplicador importante da cultura de paz para toda sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **Para quem gosta de ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

AMSTUTZ, Lorraine Stutzman; MULLET, Judy H. **Disciplina restaurativa para escolas: responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

BOONEN, P. M. **A justiça restaurativa, um desafio para a educação**. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. **Circle Forward: building a restorative school community**. Minnesota/USA: Living Justice Press, 2015.

_____. **Círculos de justiça restaurativa e de construção da paz: guia do facilitador**. Porto Alegre, RS: AJURIS, 2011.

_____. **Círculos em Movimento: construindo uma comunidade escolar restaurativa**. Porto Alegre: AJURIS, 2015.

ELLIOTT, Elizabeth M. **Segurança e cuidado: justiça restaurativa e sociedades saudáveis**. São Paulo: Palas Athena, 2018.

FARIAS, Edilsom Pereira de. **Colisão de direitos: a honra, a intimidade, a vida privada e a imagem versus a liberdade de expressão e informação**. 2^a ed. Porto Alegre, RS: Sergio Antonio Fabris, 2000.

23 Expressão cunhada por Rubem Alves, que na crônica “Escola: Fragmento do futuro”, expressa o seu desejo para sua filha/aluna: “que você seja, com todas as crianças, da alegria sempre uma aprendiz, para citar o Chico, e que a escola seja esse espaço onde se servem às nossas crianças os aperitivos do futuro, em direção ao qual os nossos corpos se inclinam e os nossos sonhos voam...” (2016, p. 215).

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

JARES, Xesús R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

LEAL, César Barros. **Justiça restaurativa amanhecer de uma era: aplicação em prisões e centros de internação de adolescentes infratores**. Curitiba, PR: Juruá, 2014.

LEI Nº 12.594, DE 18 DE JANEIRO DE 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm>. Acesso em: 03/09/2018.

MALDONADO, Maria Tereza. **Os construtores da paz: caminhos da prevenção da violência**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2012.

MILLER, Alice. **A verdade liberta**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

RESOLUÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) A/RES/53/243, de 6 de outubro de 1999. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>>. Acesso em: 04/09/2018.

ROCHA, Julia Siqueira da. **Violências na escola: da banalidade do mal à banalização da pedagogia**. Florianópolis, SC: Insular, 2010.

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

TERRE DES HOMMES LAUSANNE NO BRASIL. Construindo relações de cuidado: um guia para implementar práticas restaurativas nas escolas. Fortaleza, CE: Terre des hommes Lausanne no Brasil, 2013.

VEZZULLA, Juan Carlos. **A mediação de conflitos com adolescentes autores de ato infracional**. Florianópolis, SC: Habitus, 2006.

VON, Cristina. **Cultura de paz: o que os indivíduos, grupos, escolas e organizações podem fazer pela paz no mundo**. 2ª ed., São Paulo: Petrópolis, 2013.

ZEHR, Howard. **Justiça restaurativa**. São Paulo: Palas Athena, 2015.

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

UM OLHAR A PARTIR DOS JOVENS DO HIP-HOP E PROJETOS QUE ATUAM CONTRA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: DEPOIMENTO

Mano Sinho

Iniciamos a nossa luta na rua, e na rua aprendemos a ensinar, aprendemos a aprender, e aprendemos a partilhar. Nessa partilha compreendemos que o conhecimento só tem sentido se for partilhado, e como fui libertado por “ondas sonoras”, fora da escola, por um movimento, por uma cultura, percebi que só fazia sentido para mim, estar ou continuar nesse movimento se ele fosse transformador, e nada se transforma sem a escola, nada se modifica sem a educação. Por isso, depois de muitos ensaios e encontros, compreendemos que só conseguiríamos ampliar nossas ações de transformação social e local da nossa comunidade se levássemos o nosso projeto para dentro da escola.

Rabisquei em 4 páginas o projeto Hip-hop Cultura de Rua, que tinha o objetivo de ocupar a escola nos finais de semana, para que a partir daí a juventude do Bairro Industrial, principalmente, tivesse uma opção de cultura e arte, e algo que para além das expressões pudesse dizer a eles que aquela onda de violência do início dos anos 2000, que cercava a comunidade com muitas guer-

Educador social. Treinador de futebol de base. Presidente da Associação de Moradores do Conjunto Eduardo Dutra. Membro fundador e militante da posse de hip-hop Aliados pelo Verso (ALPV).

ras de facções, não era a forma de mudar, de transformar e nem de conquistar nada. Durante dois anos desenvolvendo esse projeto dentro da Escola Alcebíades de Melo Vilas Boas, pudemos perceber mudanças locais, além de perceber outras comunidades com os mesmos problemas, pois envolvemos pessoas de vários bairros de Aracaju e da Grande Aracaju. Em seguida, nós mudamos a nossa atuação para uma escola estadual, que foi o Colégio Castelo Branco, hoje Paulo Freire, o que foi muito acertado. Tivemos total apoio da direção da escola e, em seguida, fomos incluídos no projeto da Unesco, em parceria com o governo estadual, que se chamava Abrindo Espaço. Passamos a coordenar não só as oficinas da cultura hip-hop, mas diversas outras oficinas de cultura, esporte, artesanato, entre outras. Nesse desenvolver na comunidade-escola fizemos vários intercâmbios com diversas outras escolas. Encontramos diversos saberes, e sentimos/percebemos/nostamos que estes faziam parte da escola mais aos finais de semana, do que em dias normais.

A escola foi ocupada para libertar, mas, infelizmente, carregamos os finais de semana com alegria e tristeza, por que tirar e transformar jovens em meio a guerra social, entre disputa por espaços e território, tem vários dilemas. Às vezes ficávamos felizes e com muito receio quando determinado jovem aparecia nas oficinas, mas não sabíamos se retornaria nos outros finais de semana, mas ficávamos demasiadamente tristes quando recebíamos a notícia que ele nunca retornaria porque perdeu sua vida para violência que nos cerca. Muitos não chegam a perceber que através da educação temos a opção por mudar e transformar a própria realidade, e acabam seguindo por caminhos escuros. A escola é o palco da educação da arte e da cultura, se ela se fechar, no seu arredor a violência vai se tornar o maior espetáculo.

Esse espetáculo, da violência, é uma narrativa que infelizmente faz parte do conteúdo da grande maioria das composições de rap em nossas periferias. Com o objetivo de denunciar a violência urbana, policial, social e doméstica, muitos narram o que vivem e em meio a essa sobrevivência, no decorrer dos capítulos escritos e lidos como se

fossem uma sala de aula, acabam descrevendo como foi horrível presenciar o assassinato de mais um jovem que perde sua vida para uma guerra social que o afastou da escola, que o distanciou das salas de aulas, mas que anos depois teve seu retorno e contato com a escola através do projeto Hip-hop Cultura de Rua.

A presença de muitos nas oficinas nos deixava com um misto de alegria e de medo. A alegria de ver nos olhos de um menino, que por muitos é temido na comunidade e na sociedade era o terror, e que para sobreviver foi se envolvendo em delitos e conflitos, mas nós víamos um jovem cidadão que se torna homem e adulto nas consequências das exclusões sociais. Víamos no semblante desses estudantes a vontade de aprender, de mudar, e através das artes tínhamos a oportunidade de rabiscar um novo sonho em suas vidas conflituosas.

Pensando em escrever essas linhas me veio à memória tantos deles que fomos perdendo no decorrer da realização do projeto, entre uma guerra que assombrou os bairros Industrial, Manoel Preto, Porto Dantas e Coqueiral. Nós levamos a arte para a rua e da rua a para escola. Nós levamos a arte nos cantos que um não poderia ir, nos pequenos espaços de lazer que eram citados como espaços de conflitos, mas que nós do movimento hip-hop, tínhamos a liberdade de circular entre as quebradas. Por isso, ocupando três escolas estratégicas em tais bairros, pudemos dialogar com muitas pessoas, que na grande maioria estavam como espectadores dessa onda de violência, uma realidade que tínhamos a vontade de ver mudar, assim como muitos que carregavam as mágoas de terem perdido parentes e amigos. Foi assim que iniciamos no Alcebíades de Melo Vilas Boas, por quase três anos, depois fomos ao Paulo Freire, no qual passamos cinco anos e, neste meio tempo, também estivemos no José Alves, hoje Maria das Graças, que se localiza no bairro Coqueiral. Aí vimos a arte mudar vidas, juntamente com a escola e a sociedade. Vimos a cultura transformar aqueles lugares, assim como esta última escola se transformar em referência estadual e nacional pelo seu desempenho e aprovações nos anos 2009 e 2010.

Lá se vão 20 anos de arte e luta. Infelizmente ainda continuamos narrando o cotidiano de exclusões, violência e medo. Os números infelizmente são cada vez mais assustadores. As principais vítimas dessa violência têm a idade e o perfil para estar em alguma escola do conhecimento, seja fundamental, médio ou acadêmico, mas acabam na escola do crime, se tornando reincidentes em um modelo de aprisionamento em massa que não tem tido eficácia em ressocializar e fazer com que o jovem preso, seja adolescente ou adulto, enxergue que o conhecimento é a liberdade. Por isso, estaremos sempre com um lápis, um livro, um spray, uma bola e um microfone na mão para dizer a eles: não! Não a violência! Não às drogas! Não ao crime! E onde estiver dois ou mais faremos nossa roda do conhecimento e vamos libertar quem precisa ser liberto das amarras do opressor. Que as escolas sejam sempre abertas para que os presídios não sejam salas de aulas fechadas destinadas principalmente aos jovens das periferias.



**CONSIDERAÇÕES
FINAIS**

PROPOSIÇÕES PARA O APRIMORAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS COMO CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS

Frank Marcon

A partir das pesquisas bibliográficas e empíricas realizadas para o diagnóstico sobre violência nas escolas e propostas de ações de cultura de paz e práticas restaurativas, percebemos: 1) que as violências presentes no ambiente escolar são múltiplas e diversas, podendo envolver toda a comunidade escolar, e que embora algumas formas de expressão como o *bullying*, automutilação e violências associadas às diferentes formas de preconceitos sejam as mais recorrentes entre os estudantes, outras formas de violência física e de ameaça aparecem em algumas escolas de forma mais ou menos recorrentes; fora do ambiente escolar, a depender dos territórios com maior índice de precarização social e econômica, há também maior exposição à violência doméstica e às formas de violência urbana, como roubo, violência sexual e agressão física; 2) por outro lado, nos últimos dez anos, algumas iniciativas de setores da SEDUC em Sergipe e de docentes ou gestores de escolas têm buscado problematizar o papel da educação no que

Doutor em Antropologia. Professor do Departamento de Ciências Sociais, na UFS. Coordenador do Grupo de Estudos Culturais, Identidades e Relações Interétnicas (GERTs). Coordenador do Projeto “Cultura da Paz e Justiça Restaurativa contra a Violência Escolar: estudo e diagnóstico para elaboração de políticas públicas de aperfeiçoamento da prática educacional de adolescentes e jovens em Sergipe” Edital 02/2020 – FAPITEC/SEDUC.

diz respeito a reprodução de uma sociedade permeada por múltiplas formas de violência, sendo que algumas destas ações fizeram emergir certas compreensões sobre a necessidade de sistematização da política pública para cultura de paz, instituída no ano de 2020.

Estudos anteriores que viemos realizando sobre adolescentes e jovens têm demonstrado que se por um lado estes grupos são estigmatizados como violentos, eles também são considerados os grupos sociais mais vulneráveis à violência (BRAGA, e SILVA, 2021), o quê para alguns teóricos é entendido, inclusive, como intencional, na forma de necropolítica juvenicida (VALENZUELA ARCE, 2015). Ou seja, o estado, o governo e a sociedade deixam a maioria dos jovens expostos à violência, ao mesmo tempo que os responsabilizam por ela, como uma forma de exercício do poder, que de certa forma promove, por ação ou inércia, a morte física, moral e política das juventudes que são consideradas socialmente descartáveis.

Este dilema está diretamente relacionado ao fato de que a responsabilidade do estado, dos governos e da sociedade com os jovens em geral não é considerada prioridade. Também pelo fato de no geral estas instituições se eximirem das responsabilidades sobre a orientação, a mediação, a construção e abertura de possibilidades para a conquista de autonomia por parte dos adolescentes e jovens. O que está diretamente relacionado com a falta de políticas públicas que promovam a socialização através da educação, do conhecimento, das artes, do esporte, do lazer, da comunicação, do trabalho, da renda e da participação política. Políticas plenamente possíveis e viáveis, que devem ser construídas através do debate público, da escuta, da participação dos próprios sujeitos e da definição de recursos financeiros, infraestrutura e recursos humanos.

Fundamentalmente, é através da criação de espaços que promovam as sociabilidades para além da educação formal e que criem alternativas para ocupação do tempo livre de adolescentes e jovens, também a partir das suas demandas, que parece ser possível articular de forma intergeracional as juventudes com as comunidades às quais estão liga-

das. Como não há equipamentos públicos suficientes cumprindo este papel, entendemos que a escola pública pode e deve atender tal demanda, pela rede territorialmente capilarizada de unidades físicas nos diferentes municípios do estado e de seus bairros, assumindo o papel de centros comunitários, como equipamentos públicos que permitam a socialização plena e não violenta, para além da escolarização. Neste sentido, as unidades escolares têm potencial para serem transformadas em espaços de referência quando o assunto é vida comunitária, principalmente envolvendo adolescentes e jovens, qualificando a socialização destes sujeitos, em uma perspectiva não violenta, solidária, criativa, de autonomia e que atenda às suas demandas coletivas.

De algum modo o ensino integral e o novo ensino médio podem contribuir com esta função da escola, mas não necessariamente a ocupação de tal espaço necessite estar vinculada ao currículo escolar, mesmo porque distintas realidades socioespaciais podem ter implicações sobre a obrigatoriedade ou a voluntariedade da participação. Por outro lado, a escola pode ser planejada com equipamentos de lazer, de esporte, de comunicação e de artes e estimulada a criar programas de escola aberta, além de mobilizar os adolescentes e jovens a se auto-organizarem para debate público e a reivindicação de suas demandas. A escola como o centro da comunicação, como a referência de informação e conhecimento, como o espaço de aprendizado da cidadania e da política, como o lugar seguro, como o lugar do encontro e da ocupação do tempo livre e do estímulo a criatividade, pode se tornar um fértil ambiente de promoção de sujeitos plenos implicados pela cultura de paz, reduzindo a própria violência que os assola diretamente ou que os estigmatiza.

Independente do entendimento que se tenha sobre a abrangência do papel da escola na sociedade, para além da escolarização, alguns princípios norteadores da política pública de cultura de paz precisam ser considerados como fundamentos para a ampliação do seu alcance e eficácia:

- 1) Construir uma comunicação abrangente, que atinja todas as escolas da rede estadual, que sensibilize a discussão sobre o

- problema da violência e o tema dos direitos humanos e da cultura de paz nas comunidades, entre pais, discentes e docentes;
- 2) Buscar o envolvimento da participação efetiva de discentes e docentes de todo o universo escolar na construção da concepção da política pública, neste caso específico da cultura de paz. Os destinatários da política pública precisam participar de sua elaboração, planejamento e execução;
 - 3) Garantir a inclusão normativa e pedagógica do tema da violência, da cultura de paz e dos direitos humanos no currículo escolar e em diferentes áreas do conhecimento;
 - 4) Criar e colocar em prática o registro informatizado de casos de violência no ambiente escolar em toda a rede, a partir de pessoal treinado, com a finalidade de orientar o acolhimento, encaminhar para as instituições responsáveis pela segurança e proteção, bem como com a finalidade de construir diagnósticos sociais sobre a violência local e regional;
 - 5) Garantir recursos financeiros governamentais anuais com rubricas próprias para as ações voltadas para cultura de paz, a depender das demandas definidas com a participação dos discentes e docentes e representantes da comunidade na qual está localizada a escola;
 - 6) Garantir recursos humanos e a capacitação de técnicos e professores em cada unidade escolar, bem como estímulos financeiros, carga horária específica, quando for o caso, além da motivação técnica e docente para o envolvimento e atuação com a mediação de conflitos, a discussão sobre direitos humanos e a socialização não violenta;
 - 7) Garantir recursos humanos e de infraestrutura que adequem as escolas às demandas discentes por espaços de socialização, lazer e ocupação do tempo livre, com pessoal capacitado e espaços destinados à prática do esporte, das atividades artísticas, da informação, da comunicação e da promoção da sensação de segurança e de acolhimento;

- 8) Aprimorar os mecanismos de busca ativa de adolescentes e jovens em idade escolar que não estejam matriculados, que evadem ou que não frequentam a escola, construindo formas de acompanhamento e acolhimento integradores;
- 9) Garantir, fundamentalmente, que a aplicação de tais princípios alcancem as escolas em territórios socialmente mais sensíveis, com os menores investimentos públicos e que são caracterizadas por condições de precarização e exposição dos adolescentes e jovens à violência.

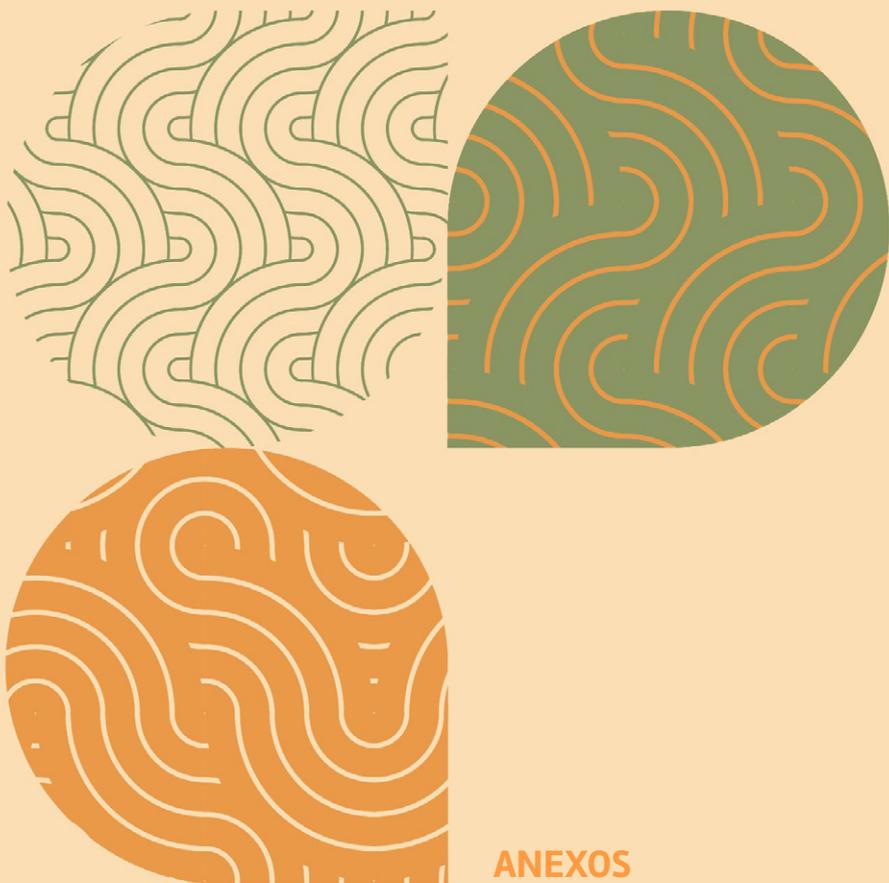
A portaria da SEDUC 3625/20 aponta para uma parte dos princípios acima, embora não os contemple plenamente, pois não orienta organicamente toda a rede, bem como não define a comunicação, a participação, o planejamento, os recursos e as prioridades. Na prática, é necessária maior sensibilização, estímulo e execução coordenadas. As ações da SEDUC, através do SEPEDH, avançaram enormemente na discussão, aprimoraram o debate, a capacitação, a comunicação e a regulamentação da política pública neste sentido, buscando conduzir o processo; embora, pelos fatores já levantados nos capítulos anteriores, ainda não tenham atingido a capilaridade e a abrangência desejadas e vislumbradas pela própria portaria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, E. e SILVA, L. Juventude, Raça e Gênero: um olhar socioantropológico acerca do Sistema Socioeducativo em Aracaju/SE. MARCON, F. e NORONHA, D. (Org.). **Juventudes e Desigualdades Sociais em Tempos de Crise e Radicalização Política**. (Coleção Sociologias Necessárias). Aracaju: Ed. Criação, 2021.

NORONHA, D. e MARCON, F. **Diálogos com os estudos culturais: representações, identidades e poder**. São Cristóvão: Editora UFS, 2020. 292 p.

VALENZUELA ARCE, J. **Juvenicidio: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina**. Barcelona, Ed.NED, 2015. 288 p.



ANEXOS



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DA CULTURA
GABINETE DO SECRETÁRIO**

**PORTARIA Nº 3625/2020/GS/SEDUC
DE 23 DE SETEMBRO DE 2020**

Institui a política de promoção da paz a ser implementada nas Instituições Educacionais vinculadas à Rede Pública Estadual de Ensino de Sergipe.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DA CULTURA, no uso de suas atribuições legais e regulamentares, tendo em vista o disposto no artigo 211, § 3º, da Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988, conforme estabelecido no artigo 90, da Constituição do Estado de Sergipe, de 05 de outubro de 1989, em consonância com o artigo 29, inciso XVI, da Lei nº 8.496, de 28 de dezembro de 2018, que dispõe sobre a estrutura organizacional da Administração Pública Estadual de Sergipe, de acordo com o disposto no artigo 150 da Constituição Estadual e, em face do que estabelece a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observando a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, bem como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e, a partir deste, as metas estabelecidas pela Lei nº 8.645 de 08 de Janeiro de 2020, para o estado de Sergipe, e,

Considerando a necessidade de criar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos e da não violência no ambiente escolar.

Considerando a meta estabelecida no Plano Plurianual de 2020/Sergipe, que inclui a implantação da Política da Paz e da Promoção da não violência, de forma articulada, em 100% das escolas estaduais, até 2023.

RESOLVE:

Art. 1º Fica instituída a política de promoção da paz a ser implementada nas instituições educacionais vinculadas à Rede Pública Estadual de Ensino.

Art. 2º São objetivos da política de promoção da paz nas escolas:

- I. Prevenir e enfrentar as condições geradoras de violência na escola;
- II. Fortalecer o papel social da escola na promoção da paz, da cidadania, da solidariedade, da tolerância e do respeito ao pluralismo e à diversidade étnica, religiosa, de gênero e cultural;
- III. Fortalecer a escola como espaço de reflexão e de resolução de conflitos por meio do diálogo; e
- IV. Preservar o patrimônio material das escolas.



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DA CULTURA
GABINETE DO SECRETÁRIO**

Art. 3º Para efeitos desta Portaria, entende-se por violência nas escolas:

- I. O uso de força física ou de intimidação moral por parte de membro da comunidade escolar como um ato de subjugação de outro membro da comunidade;
- II. A prática de ato que cause dano a bem de membro da comunidade escolar ou ao patrimônio escolar; e
- III. A prática do *bullying*, entendido como a ação realizada de modo intencional e repetitivo, por meio eletrônico ou presencialmente, com o objetivo de intimidar ou agredir a vítima, causando-lhe dor ou angústia.

Art. 4º Na implementação da política da paz de que trata esta Portaria serão observadas as diretrizes que seguem:

- I. Reconhecimento da Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, como marco jurídico da garantia de direitos e da promoção de responsabilidades de crianças e adolescentes;
- II. Integração entre a comunidade escolar, a rede de proteção social, como Conselho Tutelar, Conselhos dos Direitos das Crianças e Adolescentes, Ministério Público, Polícia Civil, Polícia Militar e as organizações da sociedade civil na formulação, na execução e no acompanhamento das medidas decorrentes da política de que trata esta Portaria;
- III. Estabelecimento de parcerias entre a escola e instituições de ensino superior, para ações de colaboração na formulação de estratégias para implementação da política da paz, observadas as diretrizes da SEDUC;
- IV. Participação das agremiações estudantis na formulação, na execução e no acompanhamento das medidas decorrentes da política de que trata esta Portaria;
- V. Adoção dos princípios e das práticas da mediação de conflitos e da justiça restaurativa no enfrentamento cotidiano da violência na escola;
- VI. Valorização da cultura do jovem e do protagonismo juvenil no cotidiano escolar; e
- VII. Disponibilização, quando necessário, de apoio técnico, logístico e de insumos às escolas, por meio de instâncias legalmente constituídas no âmbito da SEDUC.

Art. 5º São instrumentos da política de que trata esta Portaria:

- I. Realização de pesquisas e diagnósticos sobre as condições geradoras de violência na escola, com a colaboração de entidades e especialistas, quando couber;
- II. Implantação do Protocolo de Atenção e Cuidado da SEDUC;
- III. Atendimento e apoio socioemocional aos membros da comunidade escolar envolvidos em casos de violência na escola, em parceria com as redes públicas de saúde e de assistência social, observado o disposto na legislação vigente para proteção; e
- IV. Elaboração de plano escolar para implantação da política da paz, por cada escola.

Art. 6º As instituições educacionais observarão as seguintes diretrizes específicas:

- I. Inclusão, no projeto político-pedagógico, de plano de promoção da paz na escola, para a consecução dos objetivos da política de que trata esta Portaria;
- II. Inclusão, no regimento escolar, de normas de convivência que explicitem direitos e deveres dos membros da comunidade escolar e procedimentos a serem adotados em caso de violência na escola, observada a legislação vigente;



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DA CULTURA
GABINETE DO SECRETÁRIO**

- III. Registro dos casos de violência na escola, com informações sobre as providências adotadas e o monitoramento dos resultados por meio do Sistema de Aviso Legal por Violência, Maus Tratos ou Exploração Contra Criança e Adolescente - SALVE;
- IV. Organização de ações educativas, culturais, sociais e esportivas que valorizem o papel da família na formação de crianças e jovens e reforcem os vínculos entre a escola e a comunidade; e
- V. Divulgação de boas práticas realizadas, presencial ou virtualmente, como mecanismo de estímulo e fortalecimento da política da paz.

Parágrafo único – O registro de que trata o inciso III, deste artigo, comporá o acervo das instituições educacionais e serão apresentados, quando couber, ao sistema de proteção e garantia de direitos, das crianças e adolescentes.

Art. 7º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º Revogam-se as disposições em contrário.

Cumpra-se.

Publique-se.

Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura.
Gabinete do Secretário de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura.

Aracaju/SE, 23 de setembro de 2020.

JOSUÉ MODESTO DOS PASSOS SUBRINHO
Secretário de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura

GOVERNO DO ESTADO
LEI Nº 8.796
DE 17 DE DEZEMBRO DE 2020

Institui o Programa de Mediação Escolar nas escolas da rede pública do Estado de Sergipe, e dá providências correlatas.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SERGIPE,

Faço saber que a Assembleia Legislativa do Estado aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído, nas escolas da rede pública do Estado de Sergipe, o Programa de Mediação Escolar, em consonância com a Lei (Federal) nº 13.140, de 26 de junho de 2015, com a finalidade precípua de fortalecer uma cultura de paz no interior das unidades escolares, mediante ações que estimulem o respeito às diferenças, a redução da violência e a solução harmoniosa de conflitos.

§ 1º O Programa, tem ainda, como objetivos:

I – promover a solução pacífica de conflitos oriundos das relações interpessoais entre os atores envolvidos direta ou indiretamente nos processos educacionais, identificando potenciais riscos e prevenindo a violência;

II – estimular a comunicação não violenta entre os atores do processo educativo, incluindo o respeito às diferenças decorrentes da pluralidade de opiniões, sentimentos, características e religiões;

III - capacitar, nas escolas públicas estaduais, o corpo docente, alunos, diretores, coordenadores e colaboradores, para uma cultura de paz, mediante ensinamentos teóricos, de técnicas e ferramentas aplicadas nos métodos autocompositivos da mediação, negociação e conciliação, incluindo de práticas simuladas;

IV – formar equipes de mediação escolar, capazes de exercer o trabalho de mediação entre os atores do processo educacional, como também a capacitação prevista no inciso III deste artigo;

V – estimular o desenvolvimento da convivência pacífica no núcleo familiar e nas comunidades nas quais as escolas se encontram inseridas.

§ 2º O Poder Executivo deve estimular que as escolas da rede privada do Estado de Sergipe também adotem Programas de Mediação Escolar em suas unidades, oportunizando acesso ao projeto pedagógico utilizado na rede pública.

Art. 2º Para a formação das equipes de mediação escolar, fica o Poder Executivo do Estado de Sergipe autorizado a celebrar convênio, acordo de cooperação ou instrumento congêneres com os outros Poderes, com o Ministério Público, com a Defensoria Pública, com a Ordem dos Advogados do Brasil, ou com instituições reconhecidas e especializadas em matéria de mediação, negociação e conciliação de conflitos.

Parágrafo único. As equipes de mediação escolar podem, ainda, ser integradas por voluntários, desde que tenham o conhecimento e a experiência necessários para o exercício desta função pública e desde que preencham os requisitos da Lei (Federal) nº 13.140, de 26 de junho de 2015.

Art. 3º As ações decorrentes da presente Lei não podem implicar em aumento de despesa, em obediência à Lei Complementar (Federal) nº 173, de 27 de maio de 2020 (Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2), e à Lei Complementar (Federal) nº 101, de 04 de maio de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal).

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º Revogam-se as disposições em contrário.

Aracaju, 17 de dezembro de 2020; 199º da Independência e 132º da República.

BELIVALDO CHAGAS SILVA
GOVERNADOR DO ESTADO

Josué Modesto dos Passos Subrinho
Secretário de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura

José Carlos Felizola Soares Filho
Secretário de Estado Geral de Governo

Iniciativa do Poder Executivo

PUBLICADA NO DIÁRIO OFICIAL DO DIA 18 DE DEZEMBRO DE 2020

Este livro é resultado do projeto de pesquisa “Cultura da Paz e Justiça Restaurativa contra a Violência Escolar: estudo e diagnóstico para elaboração de políticas públicas de aperfeiçoamento da prática educacional de adolescentes e jovens em Sergipe”, financiado com recursos da FAPI-TEC/SEDUC, Edital 02/2020, que buscou verificar se existe e como vem ocorrendo iniciativas e políticas públicas para a promoção da cultura de paz e práticas restaurativas no âmbito escolar de Sergipe, visando perceber se há ações e políticas escolares neste sentido, com o objetivo de compreendermos sobre seu teor e sua eficácia; bem como para elaboração de um diagnóstico sobre realidades das violências escolares destinado a subsidiar futuros projetos de políticas públicas que promovam a cultura da paz nas escolas.

Na Primeira Parte deste livro, trazemos três capítulos elaborados a partir dos estudos realizados especificamente em função do projeto de pesquisa mencionado. Os dois primeiros capítulos trazem abordagens mais conceituais sobre cultura de paz e práticas restaurativas, e no terceiro capítulo do bloco apresentamos nosso estudo diagnóstico sobre o tema em Sergipe. Na Segunda Parte, contamos com as reflexões de colaboradores sobre o tema, dentre os quais coordenadores pedagógicos, professores do ensino básico, juízes, professores pesquisadores e a experiência de jovens e suas iniciativas junto à escola para redução da violência. Por último, nas considerações finais, trazemos uma concepção propositiva apontando para o planejamento de diretrizes que sirvam para a elaboração de políticas públicas coesas e sistemáticas para implantação e execução de um programa de Cultura de Paz no âmbito escolar de Sergipe.

E-BOOK FINANCIADO COM RECURSOS



SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE
E DA CULTURA

