

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO/PPGEFB**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**CHIRLEY FÁTIMA RIGON**

**MEDIAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: CONFLITOS E VIOLÊNCIA(S) EM**  
**PERSPECTIVAS DECOLONIAIS**

**Francisco Beltrão - PR**

**2021**

**CHIRLEY FÁTIMA RIGON**

**MEDIAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: CONFLITOS E VIOLÊNCIA(S) EM  
PERSPECTIVAS DECOLONIAIS**

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Thaís Janaina Wenczenovicz

Francisco Beltrão - PR

2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Rigon, Chirley Fátima  
Mediação no ambiente escolar: conflitos e violência(s) em perspectivas decoloniais / Chirley Fátima Rigon; orientadora Thaís Janaína Wenczenovicz; coorientador Eduardo Nunes Jacondino. -- Francisco Beltrão, 2021.  
144 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Cultura de Paz. 2. Decolonialidade. 3. Educação. 4. Mediação. I. Wenczenovicz, Thaís Janaína, orient. II. Jacondino, Eduardo Nunes, coorient. III. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**CHIRLEY FÁTIMA RIGON**

**TÍTULO DO TRABALHO:** MEDIAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: CONFLITOS E VIOLÊNCIA(S) EM PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

### COMISSÃO EXAMINADORA



**Thaís Janaína Wenczenovic** (Orientadora)  
PPGEFB - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)



**Sônia Maria dos Santos Marques**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



**Janaina Reckziegel**  
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

Francisco Beltrão, 04 de agosto de 2021

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que, com certeza, sempre é minha luz e minha sustentação na caminhada rumo aos meus objetivos.

Ao meu pai, Jacób Rigon Neto (*in memoriam*), o primeiro a me ensinar princípios éticos e o que é certo e justo; a minha mãe, Rosalina da Luz Rigon, que, mesmo sem entender o quanto eu estudo, auxilia com suas orações.

A todos os professores do curso, que, com maestria, conduziram as aulas, despertando o desejo de querer e buscar mais. Aos amigos e colegas, pelo incentivo e pelo apoio constante. Saudades sempre!!! Ao amigo Ismael incansável em todas as horas.

Às filhas que meu coração adotou no mestrado: Angelita, Bruna e Luciane!!! Amor para sempre!!

À Professora Doutora Thaís Janaína Wenczenovicz, amiga de longa data e incansável apoiadora e incentivadora pela busca dos meus sonhos. Eis que chega a hora de ingressar no mestrado e tê-la como orientadora, lapidando, construindo uma candidata à pesquisadora no tão almejado mestrado. E, como ela diz: “onde tem Unesul tem vida!” Sim!! De viagem em viagem de Erechim – RS a Francisco Beltrão – PR, semanalmente, cumpri todo o calendário que hoje culmina com a apresentação da dissertação à banca examinadora. Gratidão pelo empenho, paciência e respeito em praticamente alfabetizar-me no mundo da pesquisa! Serei eternamente grata e espero que o universo lhe retribua em bênçãos!!

E, principalmente, agradeço ao meu maior motivo de realizar, mesmo que tardiamente, cada um dos meus sonhos no quesito estudar: Pollyanna, Heron e Brenda!!!! Meus amados filhos!! Obrigada pela paciência, pelo incentivo, pela força e, sobretudo, pelo carinho e compreensão. Foi um ano como visita em casa, um comprava as passagens, outro comprava o lanchinho para a viagem, outra dando conta do escritório. Assim, revezaram-se cuidando amorosamente dessa mãe sonhadora. Mais um período de ausência, de noites e finais de semana em que estava envolvida com as obrigações do curso. Quantas renúncias...!!! Valeu a pena, tenham certeza de que é só uma forma de ser uma mãe cada vez melhor para vocês. Hoje, mais um degrau, fruto do nosso esforço! Chegou a banca da dissertação!

Cada passo dessa caminhada, dedico a vocês!!! Gratidão!!!

RIGON, Chirley Fátima. **Mediação no ambiente escolar**: conflitos e violência (s) em perspectivas decoloniais. 2021. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado. Universidade do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

## RESUMO

A mediação é um processo que estimula o diálogo e a cooperação entre o mediador e os protagonistas do processo. Dessa forma, a mediação tem como objetivo principal criar um ambiente de cooperação entre os envolvidos, oportunizando autoria de suas próprias decisões, proporcionando meios para uma reflexão acerca dos problemas vivenciados. O presente estudo analisa o contexto da(s) violência(s) no âmbito escolar, assentado na sua gênese, com base em pesquisas dessa natureza, bem como dissertar sobre o princípio de acesso à justiça e aos institutos da mediação e conciliação, como mecanismos de enfrentamento ao problema. Abordam-se a origem e a globalização dos direitos humanos: direito humano de acesso à justiça, direito humano à educação, e contextualiza a educação em e para os direitos humanos e educação para a cultura da paz nas escolas. Para tanto, utilizam-se leis, políticas públicas, programas e ações relacionados ao enfrentamento da violência, evidenciando a dinâmica educacional que as embasam e suas aproximações com o campo da mediação e conciliação, a partir da implantação das políticas nacionais de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário, institutos também trazidos pelo Novo Código de Processo Civil, Lei N. 13.105/2015. Neste sentido, objetiva-se apresentar as práticas jurídicas para o contexto escolar, ou seja, sobre as formas de os sujeitos relacionarem-se, experimentarem e conceberem esse espaço de forma emancipatória e não hegemônica. Por fim, propõe-se uma análise e reflexão ético-política, a fim de fomentar a construção de práticas autocompositivas na escola, que rompam com os aprisionamentos produzidos pelo movimento de judicialização e que inaugurem a cultura da paz a serviço da valorização do Direito Fundamental à Educação. Diante disso, afirma-se que a escola deve desenvolver valores que promovam a dignidade da pessoa, garantindo o respeito ao aluno, aos professores e a toda a comunidade escolar, assim sendo, é por meio da educação para a paz, da solução dos conflitos de forma consensual no ambiente escolar que se promoverá a cultura da paz e mitigação da violência escolar e seus efeitos. Enquanto as políticas públicas na área da educação não apresentam solução para o problema da violência e em raros casos mantêm dados atualizados, sugere-se a aplicação das práticas da política pública do Poder Judiciário aliada a inúmeras ações de sucesso no combate à violência escolar, como o programa CIPAVE no Rio Grande do Sul. Enquanto procedimento metodológico, utiliza-se o bibliográfico-investigativo, acrescido de pesquisa empírica, e documental. A emergencialidade do tema face à pós-modernidade filia o objeto de estudo na área de concentração do Programa de Pós-Graduação em Educação e à Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE.

**Palavras-chave:** Cultura da Paz; Decolonialidade; Educação; Mediação; Protagonismos Educativos.

RIGON, Chirley Fátima. **Mediation in the school environment: conflicts and violence (s) in decolonial perspectives.** 2020. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado. Universidade do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

### **ABSTRACT**

Mediation is a process that encourages dialogue and cooperation between the mediator and the protagonists of the process. Thus, mediation has as its main objective to create an environment of cooperation between those involved, providing opportunities for authorship of their own decisions, providing means for a reflection on the problems experienced. This study analyzes the context of violence(s) in the school environment, based on its genesis, based on research of this nature, as well as disserting on the principle of access to justice and the institutes of mediation and conciliation, as mechanisms to cope with the problem. It addresses the origin and globalization of human rights: the human right of access to justice, the human right to education, and contextualizes education in and for human rights and education for the culture of peace in schools. For this purpose, laws, public policies, programs and actions related to fighting violence are used, highlighting the educational dynamics that underlie them and their approaches to the field of mediation and conciliation, from the implementation of national policies for the adequate treatment of conflicts interests within the scope of the Judiciary, institutes also brought by the New Code of Civil Procedure, Law N. 13.105/2015. In this sense, the objective is to present legal practices for the school context, that is, on the ways in which subjects relate, experience and conceive this space in an emancipatory and non-hegemonic way. Finally, an ethical-political analysis and reflection is proposed, in order to foster the construction of self-compositional practices at school, which break the imprisonment produced by the judicialization movement and inaugurate the culture of peace at the service of the appreciation of the Fundamental Right to Education. Therefore, it is stated that the school must develop values that promote the dignity of the person, ensuring respect for the student, teachers and the entire school community, therefore, it is through education for peace, the solution of conflicts in a consensual way in the school environment that will promote a culture of peace and mitigation of school violence and its effects. While public policies in the area of education do not provide a solution to the problem of violence and in rare cases keep data up to date, the application of public policy practices of the Judiciary Branch is suggested, combined with numerous successful actions in combating school violence, such as the program CIPAVE in Rio Grande do Sul. As a methodological procedure, bibliographic-investigative is used, added to empirical research, and documentary. The emergency of the theme in the face of post-modernity joins the object of study in the area of concentration of the Graduate Program in Education and the Research Line Society, Knowledge and Education at the State University of Western Paraná/UNIOESTE.

**Keywords:** Culture of Peace; Decoloniality; Education; Mediation; Educational roles.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 1</b> – Reflexos na educação com base no índice de desenvolvimento humano .....           | 39  |
| <b>Tabela 1</b> - Investimentos em educação Brasil 2010-2015.....                                   | 41  |
| <b>Quadro 1</b> – Boas práticas em Mediação no Brasil vinculadas ao Poder Judiciário.....           | 78  |
| <b>Quadro 2</b> – Registro de violências escolares ocorridas em 2017 e 2018 (em números).....       | 84  |
| <b>Quadro 3</b> – Práticas Preventivas desenvolvidas nas escolas do RS 2017-2018. ....              | 85  |
| <b>Figura 2</b> – Mapa da região com os municípios que compõem o COREDE Norte.....                  | 90  |
| <b>Figura 3</b> – Localização da região da 15ª CRE no Rio Grande do Sul .....                       | 93  |
| <b>Figura 4</b> – Mapa geográfico dos municípios que compõem a 15ª CRE .....                        | 94  |
| <b>Quadro 4</b> – Registro de violências escolares ocorridas entre 2016 e 2018 (em números) .....   | 107 |
| <b>Quadro 5</b> – Tipos de violências existentes nas escolas na percepção dos alunos.....           | 113 |
| <b>Quadro 6</b> – Tipos de violências sob a percepção dos professores/diretores .....               | 116 |
| <b>Quadro 7</b> – Tipos de violências objeto de processos nos Juizados da Infância e Juventude..... | 118 |



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>AMB</b>      | Associação dos Magistrados Brasileiros                                |
| <b>CC</b>       | Código Civil Brasileiro   |
| <b>CPC</b>      | Código de Processo Civil Brasileiro                                   |
| <b>CNJ</b>      | Conselho Nacional de Justiça  |
| <b>CEJUSC</b>   | Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania                 |
| <b>DUDH</b>     | Declaração Universal dos Direitos Humanos                             |
| <b>ECA</b>      | Estatuto da Criança e do Adolescente                                  |
| <b>EIR</b>      | Estatuto da Igualdade Racial  |
| <b>LDB</b>      | Diretrizes e Bases da Educação Nacional                               |
| <b>IBGE</b>     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                       |
| <b>PIDESC</b>   | Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais |
| <b>PNE</b>      | Plano Nacional de Educação  |
| <b>PNDH</b>     | Plano Nacional de Direitos Humanos                                    |
| <b>PLANAPIR</b> | Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial                        |
| <b>PMEDH</b>    | Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos                  |
| <b>OCDE</b>     | Organização à Cooperação e Desenvolvimento Econômico                  |
| <b>OIT</b>      | Organização Internacional do Trabalho                                 |
| <b>ONU</b>      | Organização das Nações Unidas   |
| <b>UNESCO</b>   | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  |
| <b>UNICEF</b>   | Fundo das Nações Unidas para a Infância                               |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>10</b>  |
| <b>CAPÍTULO I - COLONIALISMO, COLONIALIDADE DO PODER, DO SABER E DO SER:</b>   |            |
| <b>REFERÊNCIAS HISTÓRICAS</b> .....  | <b>21</b>  |
| 1.1 COLONIALISMO, COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE: REFLEXÕES CONCEITUAIS .....   | 21         |
| 1.1.1 O paradigma da modernidade/colonialidade: berço de violências .....  | 31         |
| 1.1.2 Colonialidade do Saber, do Poder e do Ser .....  | 32         |
| 1.1.3 Decolonialidade: movimento pela emancipação epistemológica e cultural na América Latina .....  | 34         |
| <b>CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO, ESCOLA E VIOLÊNCIAS: POLÍTICAS PÚBLICAS E CONCEITOS CONTEMPORÂNEOS</b> .....  | <b>38</b>  |
| 2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A TRAJETÓRIA SOCIOEDUCACIONAL .....  | 38         |
| 2.2 PEDAGOGIAS DECOLONIAIS: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA LIBERTADORA .....  | 44         |
| 2.3 CONFLITOS E VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO .....  | 46         |
| 2.3.1 Educação e escola: debates pontuais .....  | 48         |
| 2.3.2 Violência escolar e conflitos: fenômeno mundial e os reflexos nas escolas da América Latina e do Brasil .....  | 51         |
| 2.4 CONTEXTO ESCOLAR E VIOLÊNCIA(S) CONTEMPORÂNEAS: DESDE O SUL DO BRASIL .....  | 55         |
| 2.4.1 Violência Estrutural e os índices de desigualdade e exclusão social: reflexos na educação .....  | 60         |
| 2.4.2 Reflexões sobre a violência estrutural: injustiça e exclusão social no Brasil .....  | 63         |
| <b>CAPÍTULO III - AUTOCOMPOSIÇÃO: MEDIAÇÃO, CONCILIAÇÃO E AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NAS ESCOLAS</b> .....  | <b>66</b>  |
| 3.1 MEDIAÇÃO E CONCILIAÇÃO COMO MEIOS ALTERNATIVOS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS .....   | 69         |
| 3.1.1 Mediação e Conciliação no novo código de processo civil .....  | 69         |
| 3.2 JUSTIÇA RESTAURATIVA: UM PROGRAMA A SERVIÇO DA CULTURA DA PAZ .....  | 71         |
| 3.2.1 Reflexões sobre a justiça restaurativa: protagonismo da autora .....   | 73         |
| 3.3 A APLICABILIDADE DA MEDIAÇÃO E PRÁTICAS RESTAURATIVAS: EXPERIÊNCIAS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS .....  | 76         |
| 3.3.1 Experiências de projetos de Mediação Escolar no Brasil .....   | 79         |
| 3.3.2 Prevenção e redução da violência escolar no Rio Grande do Sul: regra ou exceção no Brasil? .....   | 83         |
| <b>CAPÍTULO IV – EDUCAÇÃO E CULTURA DA PAZ, UMA PROPOSTA: MEDIAÇÃO COMO MEIO CONSENSUAL DE SOLUÇÃO E PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIAS E CONFLITOS NAS ESCOLAS</b> ..... | <b>90</b>  |
| 4.1 SOBRE A REGIÃO EM ESTUDO: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIOEDUCACIONAIS .....  | 92         |
| 4.1.1 Aspectos históricos e educacionais de Erechim – Rio Grande do Sul .....  | 97         |
| 4.2 MEDIAÇÃO E A CULTURA DA PAZ NOS AMBIENTES ESCOLARES .....  | 99         |
| 4.2.1 Educação para a paz na formação dos sujeitos: políticas públicas e planos de educação no Brasil .....  | 101        |
| 4.3 VIOLÊNCIAS ESCOLARES: PROTAGONISMOS REGIONAIS E LOCAIS .....   | 107        |
| 4.3.1 Dados sobre violência escolar na região da 15ª Coordenadoria Regional de Educação 2016-2018 registrados pela CIPAVE .....                                | 108        |
| 4.3.2 Metodologia de Pesquisa: protagonistas e protagonismos .....   | 111        |
| 4.3.3 Descrição dos questionários .....  | 112        |
| 4.3.4 Protagonistas e protagonismos em números .....   | 114        |
| 4.3.4.1 Protagonismo dos alunos .....  | 114        |
| 4.3.4.2 Protagonismo das direções e professores .....  | 117        |
| 4.3.4.3 Protagonismo dos magistrados dos Juizados da Infância e Juventude .....  | 119        |
| 4.5 PROMOVENDO A CULTURA DA PAZ NAS ESCOLAS: MEDIAÇÃO ESCOLAR – UMA PROPOSTA .....   | 122        |
| <b>5 CONCLUSÃO</b> .....   | <b>126</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | <b>136</b> |

## INTRODUÇÃO

A violência nas escolas traz preocupação à sociedade e à comunidade escolar, observando-se o crescimento desta e a minimização das políticas públicas, sendo que, nesse contexto, resta o acesso ao Poder Judiciário na busca pela Justiça, ou seja, a garantia da solução dos conflitos escolares atualmente passa pela judicialização dos casos. É dever do Estado, por meio do Poder Judiciário, implementar o direito de acesso à Justiça, que é princípio constitucional, e não se refere ao acesso formal aos órgãos judiciários, mas busca acesso para soluções efetivas de conflitos por intermédio de uma ordem jurídica justa, que compreende o uso de meios consensuais, voluntários e adequados para alcançar a pacificação de disputa.

Diante da existência da política pública anteriormente descrita e do conhecimento e atuação nas práticas autocompositivas, desperta-se a inquietação pelo tema: altos índices de violência nas escolas e conseqüente judicialização de processos dessa natureza, além da necessidade de conhecer as dificuldades enfrentadas pelos profissionais envolvidos na produção do conhecimento e gestão em lidar com situações conflituosas.

Destaca-se a importância de entender qual a percepção dos professores e alunos sobre a existência da violência em seus espaços escolares, e compartilhar com estes profissionais as formas de acesso à justiça e os instrumentos e formações atualmente utilizados. Para tanto responde ao questionamento: Como as ferramentas da Autocomposição (Mediação e Conciliação), presentes nas políticas públicas do Poder Judiciário podem ampliar o direito fundamental de acesso à justiça e direito fundamental à educação, e romper com a violência escolar, aplicando práticas emancipatórias e não hegemônicas, para a instauração da cultura de paz nas escolas?

Atenta-se para os dados apresentados pelo UNICEF, publicados em 10 de setembro de 2018, em relatório intitulado *UNICEF: metade dos adolescentes no mundo são vítimas de violência na escola*, em que relata que episódios de agressão acontecem dentro e fora da escola. A pesquisa do UNICEF alerta ainda para formas institucionalizadas de violência. “Em curto prazo, isso afeta seu aprendizado e, em longo prazo, pode levar à depressão, à ansiedade e até ao suicídio. A violência é uma lição inesquecível que nenhuma criança precisa aprender” (UNICEF, 2018).

O UNICEF compilou algumas recomendações a governos e gestores, dentre as quais, cita-se: “Coletar dados melhores e desagregados sobre a violência contra crianças e adolescentes dentro e no entorno das escolas e compartilhar o que funciona” (UNICEF, 2018). Diante disso objetiva-se contribuir com o aprofundamento da pesquisa prospectando como as práticas autocompositivas de solução consensual de conflitos podem romper com a disseminação da violência e dos conflitos escolares, instalando a cultura da paz a serviço da valorização do Direito Fundamental à Educação.

Conforme dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2019), as estatísticas sobre violência escolar no estado do Paraná chamam a atenção. Dos diretores entrevistados, 72,9% informaram já ter visto agressão verbal ou física entre alunos e 54,1% declararam ter presenciado agressão de alunos contra professores e funcionários. Essa média é superior à média nacional, respectivamente, 69,2% e 48,9%. A comparação feita pelo estudo nos 27 estados da federação revela que os índices mais altos estão no Distrito Federal, sendo que 79,3% dos diretores afirmaram ter presenciado agressão entre alunos e 62,9%, agressão de alunos a professores e funcionários. Importante destaque ao Amazonas que registra os menores índices, respectivamente, 52,1% (agressão entre alunos) e 28% (agressão de alunos a professores).

O relatório supramencionado é baseado nas informações da Prova Brasil 2017, que apresenta, ainda, a situação de estudantes que frequentam as aulas sob efeito de álcool e/ou drogas ilícitas, inclusive a existência de crimes descritos pelo Código Penal: ameaça, furtos e roubos. Porém, sobre essas questões, a pesquisa informa que quase metade dos diretores não respondeu, e pode-se supor que por medo de represálias. Normalmente a violência de alunos contra professores deve-se a desavenças por notas, indisciplina, suspensões, gerando clima de tensão e sentimento de insegurança (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019).

A escolha do objeto de pesquisa consolida-se diante do aumento expressivo de violências vinculadas ao contexto nas escolas na última década, bem como dados apresentados por organismos educacionais e órgãos de segurança pública. Faz-se necessário discorrer especificamente sobre os seguintes objetivos: pesquisar o histórico da violência hegemônica com origens no colonialismo, na expectativa de entender a decolonização do saber; contextualizar a violência escolar na atualidade, o direito humano à educação, desde a legislação, políticas públicas até os registros

de índices; discorrer sobre os métodos autocompositivos presentes nas políticas públicas do Poder Judiciário como meios alternativos na solução de conflitos e boas práticas desenvolvidas no Brasil; e, por fim, propor formas de aplicação das práticas autocompositivas nas escolas para prevenção e enfrentamento da violência escolar e ampliação da cultura de paz nas escolas.

Atualmente, existem políticas públicas na área da educação, direitos humanos e justiça, além de institutos jurídicos que podem mitigar a violência escolar e estabelecer a prática da autocomposição, a cultura da paz nas escolas, a prevenção e superação dos conflitos, a construção e promoção da cidadania no desenvolvimento dos sujeitos, além da sua emancipação. Assim sendo, de forma interdisciplinar, a área do direito pode auxiliar a área da educação, rumo à concretização do direito fundamental à educação e à Justiça sem que se judicializem os conflitos oriundos do ambiente escolar.

O tema tem sido recorrente nos meios de comunicação e redes sociais em geral, no Brasil e no mundo. O que muda são os atores e as modalidades, o cenário é o mesmo: o espaço escolar. Na pesquisa junto ao Poder Judiciário, encontram-se respostas mais imediatas e que contribuem com a paz social<sup>1</sup>, eis que, no ano de 2010, por meio da Resolução n. 125, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que implantou a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos, e a Resolução n. 225/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa (JR) no Poder Judiciário, contendo diretrizes para a implementação e difusão da prática da JR. Dar o adequado tratamento aos conflitos significa dar acesso à justiça, ou seja, buscar a solução mais justa entre as partes por meio da autocomposição, em que mediadores atuam de forma preventiva, construindo círculos de reconstrução e paz nos processos ainda não judicializados e com mediações, mas também círculos de paz nos processos judicializados.

A relevância do tema a ser pesquisado na esfera acadêmica e técnica está na expectativa de poder auxiliar as instituições de ensino, os gestores, docentes e discentes e as mais diversas áreas de conhecimento, os membros do Poder Judiciário, membros do Ministério Público, Secretarias de Educação e outros atores

---

<sup>1</sup> Paz Social: É uma das funções principais do Direito e aparecerá no texto também a expressão “pacificação social”, expressões que dependem de cada autor. Paz social significa evitar a realização da justiça de forma unilateral, “com as próprias mãos”, sendo atribuído ao Estado o poder de normatizar e de resolver conflitos. O protagonismo do Estado passa às partes envolvidas, para buscar a solução mais adequada ao seu conflito, com ou sem a intervenção do Poder Judiciário (WATANABE, 1988).

da rede de proteção, eis que a(s) violência(s) são(serão) identificada(s) desde sua natureza nas escolas até as formas de enfrentamento, apresentando as políticas públicas que podem contribuir para sua minimização no próprio ambiente escolar com ações, projetos e programas oriundos de todas as esferas públicas e privadas. Importante e inspirador que algumas escolas fazem parte de programas de apoio, como, por exemplo, o desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, as Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (CIPAVES).

Enquanto procedimentos metodológicos, o trabalho foi conduzido por meio da pesquisa bibliográfico-investigativa, documental, empírica, quali-quantitativa, por meio de questionários em plataforma online, sobre a percepção da(s) violência(s) ocorrida(s) nas escolas e a participação do Poder Judiciário nas ações preventivas à violência, bem como a criação de um núcleo de mediação escolar piloto e vinculado ao Cejusc da Comarca de Erechim, local de pesquisa.

Diante da pandemia provocada pelo coronavírus, que por questão de saúde pública impôs o isolamento social e conseqüente suspensão das aulas presenciais (o mesmo ocorre com o Poder Judiciário que se encontra em trabalho remoto), o único acesso aos sujeitos da pesquisa, ou seja, aos alunos, diretores das escolas municipais, estaduais e particulares de Erechim e juizes das Varas da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, foi por meio de e-mails.

Os questionários objetivaram analisar a percepção dos alunos de 9º ano do ensino fundamental, das escolas públicas e particulares da cidade de Erechim, sobre a existência de violência na escola e nas salas de aula, e a indicação, a exemplo dos registros feitos pelo CIPAVE, dos tipos de violências observados, e, por fim a opinião sobre a participação de um projeto de mediadores mirins com o objetivo de estabelecer a paz social na escola, assim evitando novos conflitos e a resolução adequada dos existentes.

Nas mesmas escolas o questionário encaminhado aos diretores objetivou conhecer a percepção da existência de violências no espaço escolar, a identificação delas, conforme lista do CIPAVE, e ao final o convite a participar de um programa de cultura da paz e mediação de conflitos para coibir violências e resolver de forma consensual os existentes.

No Poder Judiciário o questionário foi encaminhado por meio da Coordenação Estadual dos Juizados da Infância e Juventude (JIJ). Objetivou analisar a percepção

dos magistrados que atuam junto às varas da infância e juventude, sobre processos que envolvem violência escolar, a indicação dos tipos de violência envolvendo as partes, e, ao final, a opinião sobre a maior participação do Poder Judiciário com seus programas de Resolução Alternativa de Conflitos nas escolas, a exemplo das demais entidades parceiras do CIPAVE e criação de núcleos de mediação escolar vinculados aos Centros Judiciários de Resolução de Conflitos e Cidadania (CEJUSCs).

A pesquisa bibliográfica teve como referencial teórico e principais pensadores e autores, no capítulo primeiro, num giro decolonial: Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro Gomes, Walter Dignolo, Restrepo e Rojas. Brasileiros: Paulo Freire, Thaís Janaína Wenczenowicz, Vera Candau e Luis Fernandes de Oliveira. Sobre conflitos e violência escolar: Myriam Abramovay, Pierre Bourdieu, Eric Debarbieux, Marisa Esposito, Bernard Charlot, Álvaro Chispino, UNESCO, UNICEF. Quanto ao instituto da mediação, mediação escolar e a cultura de paz nas escolas, a base legal da mediação judicial, a Resolução 125/2016 do CNJ, a Resolução 225/2016 que institui a Justiça Restaurativa, Código de Processo Civil (CPC), Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), UNESCO, UNICEF, e autores como Calmon, Gomma, Chispino, Diskin, Zehr, Tartuce, Capelletti e Garth, Sales, Ortega, Warat.

No capítulo primeiro, objetiva-se discutir sobre a origem de violências assentadas no ideário do colonialismo e da colonialidade do Poder, do Saber e do Ser. O colonialismo empreendido por europeus no século XV em diversos países da América Latina e, por extensão, no Brasil, inicialmente, foi consolidado por meio da exploração de bens materiais e anulação da identidade dos povos nativos. Com a conceituação e análise da colonialidade, chega-se à atualidade por meio dos movimentos da decolonialidade, ou seja, um movimento de resistência teórica, epistêmica, cultural, política e prática, em direção à emancipação dos coletivos. Logo, a violência que, na contemporaneidade, altera a rotina das escolas e da educação não é um produto novo, pode até variar nas modalidades e atores, com certa frequência, mas, para compreendê-la, necessário se faz buscar formas de reduzir ou minimizar a lógica da modernidade/colonialidade.

O pensamento decolonial é uma vertente crítica pós-colonial, com teorias surgidas na África e Ásia, dentro do contexto de lutas pela libertação, de vários países colonizados, produzindo reflexões acerca do que representou o colonialismo

para os países colonizados pela Europa. Os principais expoentes e intelectuais do pensamento decolonial têm a América Latina como o “Lócus da Enunciação”<sup>2</sup>, não apenas como um espaço geográfico, mas como um território sociopolítico, cultural e epistêmico forjado pelo colonialismo.

Vive-se um novo momento de democratização dos direitos, a sociedade começa a reivindicar seus direitos de forma determinada. Nesse momento, também ocorre a decolonização, a busca pela emancipação, a luta contra o racismo e todas as formas de discriminação racial, social, cultural e étnica, dentre outras.

No segundo capítulo, após percorrer a linha do tempo entre Europa e América Latina e também a globalização dos Direitos Humanos, é chegada a hora da análise da Carta Magna Brasileira, a Constituição Federal de 1988, tendo como principal objetivo a educação, a qual foi reconhecida como Direito Social e Fundamental na Constituição Federal de 1988, em especial como direito de todos e dever do Estado e da família.

A Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente e, nos artigos 70, 70-A e 88, imputa deveres aos atores da rede de proteção. Em especial, no artigo 5º, caput da CF/88, o texto assevera que “nenhuma” criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de: “negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos direitos fundamentais.” (BRASIL, 1990).

Em dezembro de 1996 entrou em vigor a Lei n. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), cujo artigo 12 elenca as incumbências aos estabelecimentos de ensino. Em 2006, foi aprovado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (2007), que estabelece a educação e a escola como espaços privilegiados para a promoção de uma nova cultura em direitos humanos, de modo a possibilitar que os avanços conquistados no plano normativo também se concretizem como orientações para valores e condutas dos cidadãos brasileiros. A escola, neste sentido, tem o papel de desenvolver valores que promovam a dignidade da pessoa, garantindo o respeito ao aluno, aos professores e a toda a comunidade escolar, entendidos como sujeitos de direitos.

---

<sup>2</sup> Lócus de enunciação remete a um espaço sociohistórico de enunciação, a partir do qual os sujeitos subalternizados, no âmbito da colonialidade/modernidade, podem alcançar representatividade e, conseqüentemente, instaurar uma perspectiva outra de conhecimento como enunciadores (BAPTISTA, 2019, p. 127).



Neste aspecto, faz-se necessário pesquisar sobre as políticas públicas desenvolvidas sob três prismas: a) para a educação; b) para a educação em e para os direitos humanos; e c) a educação para a paz. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (2007), dispõe sobre os princípios que norteiam a educação em direitos humanos, no entanto, a violência, que é o tema da pesquisa, em especial a violência escolar, não é tratada como princípio.

Destaque-se o Plano Nacional da Educação de 2014, que, no seu artigo 2º, descreve as diretrizes sobre a educação para a cidadania, ressaltando, dentre suas estratégias, garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas. Dessa forma, identifica-se a adoção de medidas adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade.

A pesquisa permitiu compreender a natureza do conflito e da violência em ambiente escolar como fatores que fragilizam a função social da escola para possibilitar a formação integral do indivíduo. Importante destacar que a promoção da habilidade de gerenciá-los ou resolvê-los é tão educativa e essencial quanto qualquer disciplina do currículo.

Sobre violência, Charlot (2002, p. 234) propõe um sistema de classificação dos episódios de violência na escola, em que se identificam três tipos de manifestação como: violência na escola – que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar –; violência da escola – está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar –, ou seja “uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam por meio da maneira como a instituição e seus agentes os tratam; e, violência contra a escola.” (CHARLOT, 2002, p. 434).

Para Abramovay (2002), a classificação de Charlot (2002) supramencionada mostra-se insuficiente para certos tipos de manifestações de violências existentes na escola como brigas entre alunos ou as discussões entre professores e alunos que se dão na sala de aula ou no pátio da escola. Segundo a autora, a referida classificação apresenta-se como insuficiente para compreender algumas manifestações dentro do espaço escolar, as quais estariam ligadas a problemas internos de organização, relacionamento e funcionamento (ABRAMOVAY, 2002, p. 77).

Num terceiro momento, após um giro da origem das violências, a abordagem é sobre as diversas formas contemporâneas que chegam às escolas diariamente, os dados indicam que é preciso abordar formas para alcançar a paz social com base na aplicação dos meios alternativos de solução de conflitos atualmente praticados pelas políticas públicas do Poder Judiciário, como a autocomposição por meio da mediação, da conciliação e dos círculos de reconstrução da paz e reconciliação, o que, efetivamente, se consolida no atendimento do direito humano de acesso à justiça.

O movimento pelo acesso à Justiça teve início nos Estados Unidos em meados da década de 1970. Porém, a doutrina traz que o acesso à justiça acompanha o desenvolvimento dos direitos humanos e isso data da antiguidade clássica. O princípio de acesso à justiça, por ser um direito fundamental, torna primordial seu atendimento diante dos demais, tendo, como pressuposto, a garantia deles. Conforme alguns doutrinadores, os demais princípios e garantias constitucionais convergem ao redor do princípio de acesso à justiça, ou seja, precisa ser cumprido para que seja garantida a possibilidade de uma ordem jurídica justa.

A Ementa da Resolução n. 125 do Conselho Nacional de Justiça tem como pilar, e assim em todo o seu conteúdo e nexos, o conceito de tratamento adequado dos conflitos, pois começa a destacar a necessidade de tribunais e magistrados abordarem questões como solucionadores de problemas ou como efetivos pacificadores. No mesmo sentido, a pergunta do Poder Judiciário era “como devo sentenciar em tempo hábil” e passou a ser “como devo abordar essa questão para que os interesses que estão sendo pleiteados sejam realizados de modo mais eficiente, com maior satisfação do jurisdicionado e no menor prazo?” (CNJ, 2016)

O Poder Judiciário passa a ter uma nova face: um local onde pessoas buscam e encontram suas soluções – um centro de harmonização social. Considera-se que é uma transformação revolucionária no Poder Judiciário em termos de natureza, qualidade e quantidade dos serviços judiciários, com o estabelecimento de filtro importante da litigiosidade com o atendimento mais facilitado dos jurisdicionados, com o maior índice de pacificação das partes com conflito e profunda transformação do nosso país que substituirá a “cultura da sentença” pela cultura da pacificação.

A Resolução n. 225 dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa (JR) no Poder Judiciário, contendo diretrizes para a implementação e difusão da

prática da JR. O objetivo geral da Resolução n. 225/2016, segundo o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, é promover estratégias de pacificação social baseadas na difusão dos princípios e no desenvolvimento das práticas restaurativas para prevenção e transformação construtiva de conflitos em âmbito judicial e extrajudicial. Em vigor, ambas as resoluções, operacionalizadas em algumas comarcas e nos Tribunais de Justiça dos Estados, podem ser a resposta do Poder Judiciário à resolução dos conflitos escolares tanto na prevenção quanto na solução das demandas judicializadas ou não.

A mediação é um dos métodos de solução de conflitos utilizada para ter eficiência no que se refere aos conflitos interpessoais, com continuidade futura das relações entre as partes, busca o entendimento dos litigantes quanto aos benefícios de um acordo e uma possível resolução mais célere e satisfatória para ambos. Essa é a ferramenta que o Poder Judiciário pode disponibilizar por meio de formação de professores e participação efetiva na resolução de conflitos antes da judicialização das demandas. Sua atuação verifica-se junto às escolas com palestras e oficinas de comunicação assertiva, não conflitiva, além da realização de círculos de construção da paz com a justiça restaurativa e mediação escolar, técnicas amplamente utilizadas em vários estados brasileiros com excelentes resultados e, conseqüentemente, a redução da violência nas escolas.

No quarto capítulo, será apresentada a trajetória da Cultura de Paz, a educação para a paz e para os direitos humanos, legislação, políticas públicas, projetos e ações desenvolvidos no Brasil. Na sequência apresenta-se um breve relato sobre Erechim – RS, sede das escolas da pesquisa, o resultado dos dados e índices da pesquisa, além do compartilhamento de experiências, saberes e protagonismos locais.

Sabe-se que o tema da cultura de paz não é assunto recente, em que pese estar equivocado e inicialmente ligado ao conceito de ser o contrário de guerra. Caberia um aprofundamento maior se o objetivo único da pesquisa fosse a cultura de paz, eis que seus conceitos e entendimentos certamente acompanham a história da humanidade. Apresenta-se conceitos vinculados à cultura da paz com a educação de autoria de Montessori (1870), que foi referência para a Escola de Paz, quando concebia a paz como o fim e o meio do processo educativo e também por conceber que a educação era a única esperança e possibilidade de

desaparecimento da guerra (JARES, 2002, p. 35-36). O autor acrescenta, ainda, que “a educação é a arma da paz” (2002, p. 36).

A ONU declarou o ano 2000 como ano Internacional da Cultura da Paz e a década de 2000 a 2010 como Década Internacional pela Cultura da Paz e não violência para as crianças no mundo. O *Manifesto 2000 por uma cultura de paz e não violência* foi construído por vários laureados pelo Prêmio Nobel da Paz e foi assinado por milhares de pessoas do mundo, os quais se comprometeram a cumprir seis objetivos: respeitar a vida, rejeitar a violência, ser generoso, ouvir para compreender, preservar o planeta, e redescobrir a solidariedade. Diante do compromisso assumido deveriam agir com espírito da cultura de paz junto a suas famílias, nos seus trabalhos e em suas cidades, tornando-se mensageiros da tolerância, da solidariedade e do diálogo (CORREIA; SANTOS, 2018, p. 116).

Por fim apresenta-se a proposta de implantação e/ou ampliação dos programas de cultura de paz e mediação nas escolas, inicialmente as que participaram da pesquisa, com o objetivo de auxiliar na resolução de formas alternativas dos conflitos e aos poucos criar grupos de mediadores escolares. Busca-se aproximar o Poder Judiciário da realidade encontrada nas instituições escolares com o intuito de propor a criação de um núcleo de mediação escolar vinculado ao Cejusc da Comarca de Erechim.

A violência escolar no Brasil é recorrente, comprometendo a educação e o espaço escolar. Tal realidade não é diferente em outros países, no Rio Grande do Sul (RS) que foi trazido como exemplo de boas práticas<sup>3</sup> e nem mesmo é diferente na cidade de Erechim/RS, local de pesquisa. Os dados constantes no portal do programa CIPAVE demonstram a redução significativa da violência escolar nas escolas do RS, no entanto, nem todas as escolas estão inscritas e enviam dados para registros. Com o resultado da pesquisa observa-se, apesar do número reduzido de participantes, que refletem a mesma realidade dos dados do programa CIPAVE.

Ainda existe o desconhecimento de alguns diretores e professores sobre a cultura de paz e os mecanismos alternativos de solução de conflitos, bem como o desinteresse em saber mais sobre o tema. Da mesma forma 20% dos que

---

<sup>3</sup> Boas práticas – o termo utilizado se repete em vários momentos no texto por ser adotado pelo Conselho Nacional de Justiça inclusive como catalizador das ações e programas realizados pelos Tribunais de Justiça no Brasil, premiando-as. “As diretrizes para a institucionalização de boas práticas de mediação, assim, objetivam estruturar uma base (princípios, parâmetros e valores) sobre a qual possam ser construídas práticas de mediação bem sucedidas, diante de diferentes contextos institucionais e sociais e peculiaridades regionais.” (BRASIL, 2014, p. 173).

responderam ao questionário, não querem participar de grupos de mediadores para prevenir a violência, dialogar e buscar solução para conflitos. No entanto, 100% concordam que os pais dos alunos devem participar de palestras e reuniões sobre comunicação assertiva, escuta ativa e formas diversas de diminuir os conflitos e instalar a cultura de paz nas escolas. Considerando-se que o conceito de violência é relativo, aparece a divergência de informações de professores da mesma escola no que se refere à existência de violência na escola e nas salas de aula, sabendo-se que o aparelho perceptivo dos sujeitos são variáveis.

Diante dos resultados obtidos depreende-se a necessidade de auxiliar os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para a promoção da cultura de paz e mediação de conflitos dentro das escolas. Com isso sugere-se o desenvolvimento de dois projetos de extensão: 1. A constituição de um núcleo de mediação escolar piloto, vinculado ao Cejusc da Comarca de Erechim, para junto às escolas desenvolver palestras, cursos, formações para toda a equipe escolar envolvida com a educação, direção, coordenações, pais e alunos; 2. Com os alunos pode-se desenvolver grupos de mediadores mirins/juvenis para que juntos promovam a cultura de paz realizando mediações entre colegas, encontrando a melhor e mais adequada forma de resolução e redução dos conflitos e violências nas escolas.

## **I - COLONIALISMO, COLONIALIDADE DO PODER, DO SABER E DO SER: REFERÊNCIAS HISTÓRICAS**

O passado colonial do Brasil deixou mazelas para a escola e a educação, pois com a chegada dos colonizadores, eles impuseram as suas epistemes e práticas de dominação, já que sua cultura e saberes eram distintos dos existentes e, sob o ímpeto de autoritarismo e violências, impediram que sociedades inteiras seguissem seus modos de vida. Nesse contexto, assentaram-se os etnocídios, epistemicídios, genocídios e memoricídios em diversos países da América Latina e Caribe.

São perceptíveis tanto no Brasil quanto em outros países latino-americanos os efeitos do colonialismo nos mais diversos setores das sociedades, não havendo como dissociá-los do capitalismo, como também sua vinculação com a modernidade. No entanto, para efeitos de pesquisa, mantém-se o recorte da herança colonial no campo do saber, mais especificamente, na educação formal e seus reflexos na educação com a violência contemporânea dentro dos espaços escolares.

Para contextualizar o colonialismo, a colonialidade e a decolonialidade, faz-se necessário pensar os acontecimentos a partir de 1492, pois foi com o descobrimento da América que a Europa instituiu-se como centro do mundo, daí a expressão “eurocentrismo”, enquanto a América do Sul configurou-se como periferia colonial, ou seja, politicamente instável, com estrutura produtiva atrasada, dependente do capitalismo internacional, com crescimento demográfico acentuado e população culturalmente atrasada, cuja forma de produzir, sistematizar e publicizar conhecimento é dependente da Europa e da América do Norte.

### **1.1 COLONIALISMO, COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE: REFLEXÕES CONCEITUAIS**

A ocupação e povoamento da América, iniciados em 1492, marcam as ações do colonialismo, sendo que colonizar deve ser compreendido no sentido de praticar a dominação sobre um território. Além disso, o colonizador exerce seu poder sobre os colonizados, os povos originários, considerados inferiores, e, como tais, eles passam ao domínio político, econômico e cultural dos colonizadores. Especialmente na América do Sul, perpetuam-se as estruturas do poder nos modos de ser e saber,

por meio das desigualdades sociais, patriarcalismo, machismo, racismo, dentre outras estabelecidas pelo padrão eurocêntrico.

Segundo Quijano e Dussel (2007, p. 20), um dos componentes básicos do grupo modernidade/colonialidade é a crítica às formas eurocêntricas de conhecimento, eis que o eurocentrismo é uma atitude colonial frente ao conhecimento, que se articula simultaneamente ao processo das relações centro – periferia e hierarquias étnico-raciais. A superioridade atribuída à cultura europeia em muitas áreas foi um dos importantes aspectos da colonialidade do poder no sistema-mundo. Os conhecimentos subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e ignorados, desde o século XVIII, sob a justificativa de que eram místicos, inferiores ao conhecimento humano, logo, prevalecia a cultura gerada pela elite científica e filosófica da Europa, eis que tida como verdadeira.

O movimento do grupo modernidade/colonialidade<sup>4</sup> busca ressignificar as formas hegemônicas de conhecimento. Conforme Mignolo e Dussel (2007), estão sendo criadas formas alternativas de racionalidade ética e também novas formas de utopia.

Todo esto tiene importantes implicaciones para la producción de conocimiento. ¿Vamos a producir un conocimiento que repita o reproduzca la visión universalista y eurocéntrica del punto cero? Desde la perspectiva del grupo modernidad/colonialidad, el análisis de los procesos del sistema-mundo se hace tomando en cuenta los conocimientos sometidos/subalternizados por la visión eurocéntrica del mundo, es decir, el conocimiento práctico de los trabajadores, las mujeres, los sujetos racializados/coloniales, los gays y los movimientos anti-sistémicos. Esto quiere decir que aunque se tome el sistema-mundo como unidad de análisis, reconocemos también la necesidad de una corpo-política del conocimiento sin pretensión de neutralidad y objetividad. Todo conocimiento posible se encuentra in-corporado, encarnado en sujetos atravesados por contradicciones sociales, vinculados a luchas concretas, enraizados en puntos específicos (MIGNOLO; DUSSEL, 2007, p. 20-21).

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), para tratar do colonialismo, partem da suposição que entre centros e periferias, assim como a hierarquia étnico-racial nas populações, formada durante vários séculos da expansão colonial europeia, não se

---

<sup>4</sup> Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (BALLESTRIN, 2013, p.13). Além disso, não deve ser entendido como uma missão de resgate fundamentalista e essencialista pela autenticidade cultural, o ponto é colocar a diferença colonial no centro do processo da produção de conhecimentos (MIGNOLO; DUSSEL, 2007, p. 20).

transformou definitivamente com o final do colonialismo e a formação dos estados - nação na periferia. Diante disso, afirmam:

Assistimos melhor a uma transição do colonialismo moderno para a colonialidade global, processo que certamente tem transformado as formas de dominação implantadas pela modernidade, mas não a estrutura das relações centro-periferia na escala mundial. As novas instituições do capital global, tais como o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Mundial – BM, assim como organizações militares como a OTAN, as agências de inteligência e o Pentágono, todas conformadas depois da segunda guerra mundial e do suposto fim do colonialismo, mantém a periferia numa posição subordinada. O fim da guerra fria terminou com o colonialismo da modernidade, mas deu início ao processo da colonialidade global (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 13, tradução nossa).

Para Mignolo (2005), não se pode dissociar a ideia de formação da América da modernidade e da mesma forma não se pode separá-la da colonialidade, bem como não se pode confundir colonialidade com colonialismo:

A ideia de América não pode se separar de colonialidade: o continente em sua totalidade surgiu como tal, na consciência europeia, como uma grande extensão de terra da qual tinha que apropriar-se e um povo que tinha que evangelizar e explorar. “Colonialidade é um termo muito menos frequente” que modernidade, e muitos tendem a confundi-lo com colonialismo, mesmo que está claro, os dois conceitos estão relacionados. Colonialismo se refere a períodos históricos específicos e a lugares de domínio imperial (espanhol, holandês, britânico e desde o princípio do século XX estadunidense); colonialidade, em vez, denota a estrutura lógica do domínio colonial que está subjacente ao controle espanhol, holandês, e estadunidense da economia e a política do Atlântico, desde onde se entende quase todo o mundo. Em cada um dos períodos imperiais do colonialismo – com predomínio da Espanha (séculos XVI e XVII), Inglaterra (desde o século XIX até a segunda guerra mundial); os Estados Unidos (desde o início do século XX até nossos dias) – tem mantido a mesma lógica mesmo que o poder tenha caminhado de mãos trocadas (MIGNOLO, 2005, p.33, tradução nossa).

Dussel (1993, p. 187-188) defende a tese de que a Modernidade nasceu quando se implementaram as condições históricas da sua origem efetiva, ou seja, o ano de 1492 com “a sua mundialização empírica, a organização de um mundo colonial, e o usufruto do mundo de suas vítimas em um nível pragmático e econômico”. Prossegue afirmando que sua real superação é a sua inclusão em algo maior, o seu caráter emancipador racional europeu, “um novo projeto de libertação econômico, político, ecológico, erótico, pedagógico, religioso etc.” Ainda no que se refere à tese de Dussel, de que a Modernidade é um processo que teve início no Século XV, o autor afirma:



A modernidade, como novo “paradigma” de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência, da religião, surge ao final do século XV e com ele o domínio do Atlântico. O século XVII é já fruto do século XVI; Holanda, França, Inglaterra já estão desenvolvendo além do horizonte aberto por Portugal e Espanha. América Latina entra na modernidade (muito antes que a América do Norte) como a “outra cara” dominada, explorada encoberta (DUSSEL, 2000, p. 48, tradução nossa).

Restrepo e Rojas (2010 p. 85) explicam o que Dussel identifica como primeira e segunda modernidade, uma “nasceu quando a Europa se confrontou com o/a outro/a, controlando-o/a, vencendo-o/a, violentando-o/a, [...] a modernidade nasce quando a Europa pode definir-se como um ‘ego descobridor’, conquistador e colonizador da alteridade”, e registram:

La primera modernidad no sólo antecede a la segunda sino que se perfila como sucondición de posibilidad. Antes de que fuera articulado el ego cogito cartesiano (pienso, luego soy), se produce el ego conquiro (conquisto, luego soy). La subjetividad derivada de la experiencia del descubridor y conquistador es la primera subjetividad moderna que ubica a los europeos como centro y fin de la historia (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 85).

Ademais, sobre a modernidade/colonialidade, Wenczenovicz (2018), tratando dos povos indígenas brasileiros, quando ocorreu a promulgação da Carta Magna Brasileira CF/88 e foram reconhecidos alguns direitos às comunidades indígenas, observa que eles ainda sentem no presente o passado colonial nas relações regidas pelo Estado Brasileiro, porém afirma que se abre um novo paradigma de emancipação, mesmo em construção, dando sinais de decolonialidade:

Se sabe que la modernidad y la colonialidad andan unidas y son interdependientes. Es ese elemento colonial que rige las relaciones del Estado brasileño con los pueblos indígenas (formalmente) hasta la Constitución Federal de 1988, período en el que dominó el paradigma asimilacionista. A partir de 1988, se abre espacio en el plano formal, emergiendo un nuevo paradigma que es analizado a partir de sus aún incipientes características y es aquí denominado como un paradigma emancipatorio aún en construcción – decolonialidad (WENCZENOVICZ, 2018, p. 70).

De acordo com Quijano (2014, p. 60), com a conquista das sociedades e culturas dos habitantes do local, hoje chamado de América Latina, há mais de 500 anos, teve início a formação de uma nova ordem mundial, um poder global. O mesmo autor prossegue informando que o resultado desse processo foi “[...] la brutal

concentración de los recursos del mundo, bajo el control y el beneficio de una recudida minoría europea de la especie y, ante todo, de sus clases dominantes” (QUIJANO, 2014, p. 60). Quijano (2014) ainda explica que, mesmo de forma moderada, diante das revoltas dos dominados, isso nunca cessou, porém em épocas de crises atuais a referida concentração realiza-se “con nuevo ímpetu, de un modo quizás aún más violento y a escala largamente mayor, global” (QUIJANO, 2014, p. 60). O autor esclarece que os dominadores europeus e “euro-norteamericanos” são os principais beneficiários, enquanto os explorados e dominados da América Latina e África são as principais vítimas.

Para Mignolo (2005), o colonialismo é o complemento histórico concreto do imperialismo em suas distintas manifestações “geohistóricas”, da mesma forma que a colonialidade é o complemento mágico da modernidade em seus princípios gerais. Além disso, acrescenta: “La ideología del colonialismo se implementa por medio de la colonialidad, en tanto mágica de la dominacion” (MIGNOLO, 2005, p. 106). Ainda sobre o imperialismo, o autor assevera que ele pode receber diversos nomes, mas sempre implica alguma forma de colonialismo: “es difícil imaginar un imperio sin colonias, aunque las colonias adopten formas distintas en distintos momentos históricos” (MIGNOLO, 2005, p. 33).

O colonialismo, para além de todas as dominações como é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma reflexão extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (SANTOS, 2010, p. 23).

A respeito do colonialismo e a cultura europeia que continua exercendo dominação colonial sobre outras culturas, Quijano afirma:

[...] da mesma maneira, apesar do fato de o colonialismo político ter sido eliminado, a relação entre a cultura europeia, também chamada de “ocidental”, e as demais, continua sendo uma relação de dominação colonial. Não é apenas uma subordinação de outras culturas ao europeu, em um relacionamento externo. É uma colonização das outras culturas, embora sem dúvida em diferentes intensidades e profundidades de acordo com os casos. Consiste, antes de tudo, em uma colonização do imaginário dos dominados. Em outras palavras, ele atua dentro desse imaginário. Em certa medida, faz parte disso. Este foi o produto, no início, de uma repressão sistemática, não apenas de crenças, ideias, imagens, símbolos ou conhecimentos específicos que não serviam para o domínio colonial global. A repressão recaiu, sobretudo, nos modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significado; sobre os recursos, padrões e instrumentos

de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual. Seguiu-se a imposição do uso dos padrões de expressão do próprio povo dominante, bem como suas crenças e imagens referentes ao sobrenatural, que serviram não apenas para impedir a produção cultural dos dominados, mas também como meios muito eficazes, de controle social e cultural, quando a repressão imediata deixou de ser constante e sistemática (QUIJANO, 2014, p. 61, tradução nossa).

Santos (2018) assinala que muitas vozes silenciaram no sentido de defender a ideia de que o colonialismo terminou, no entanto cita uma das vozes que não calaram: Pablo González Casanova, que apresenta o conceito de colonialismo interno para caracterizar a permanência de estruturas de poder colonial nas sociedades que emergiram no século XIX, fazendo-o a partir das lutas de independência nas Américas.

Em uma definição concreta da categoria colonialismo interno, tão significativa para as novas lutas dos povos, se requer precisar: primeiro, que o colonialismo interno dá-se no terreno econômico, político, social e cultural; segundo, como evolui o colonialismo interno ao longo da história do Estado-nação e do capitalismo; terceiro, como se relaciona o colonialismo interno com as alternativas emergentes, sistêmicas e antisistêmicas, em particular as que concernem à “resistência” e à “construção de autonomias” dentro do Estado-nação, assim como à criação de vínculos (ou à ausência de vínculos) com os movimentos e forças nacionais e internacionais da democracia, da liberação e do socialismo (GONZÁLEZ CASANOVA, 2007, p. 431).

Boaventura de Souza Santos destaca a situação do colonialismo revestido de novas formas, sendo, na sua opinião, mais perigoso, e define: “O colonialismo insidioso (traíçoeiro, enganador) é gasoso e evanescente, tão invasivo quanto evasivo, [...], artiloso. [...] surge como saudade [...], como [...] espécie em extinção que tem de ser protegida e multiplicada.” (SANTOS, 2018, s.p.).

Especificamente sobre o término do colonialismo, Santos (2018) assevera que:

[...] o que terminou com os processos de independência do século XX foi uma forma específica de colonialismo, e não o colonialismo como modo de dominação. [...] o que se pode designar por colonialismo histórico caracterizado pela ocupação territorial estrangeira. Mas o modo de dominação colonial continuou sob outras formas. O colonialismo como modo de dominação assente na degradação ontológica das populações dominadas por razões etno-raciais está hoje tão vigente e violento como no passado. Às populações e aos corpos racializados não é reconhecida a mesma dignidade humana que é atribuída aos que os dominam. São populações e corpos que, pese embora todas as declarações universais dos direitos humanos, são existencialmente considerados sub-humanos, seres inferiores na escala do ser, facilmente descartáveis (SANTOS, 2018, s.p. 1).

Surge então um novo padrão de poder, conseqüentemente, o controle de seu trabalho, de seus recursos e de seus produtos, sendo que as riquezas para expansão de seu território foram exploradas. O colonialismo produziu subalternidade e obliterou conhecimentos, experiências e formas de vida dos explorados e/ou dominados. O padrão de poder imposto pela colonialidade na constituição das sociedades latino-americanas deixou um legado de dependência histórico - estrutural. Com o avanço do capitalismo, teve início a exploração dos trabalhadores, considerados inferiores, mais especificamente no que se refere a “tipologias raciais”.

Além da subalternidade em virtude da raça, identifica-se a violência maior em relação à etnia, em especial a indígena, que Wenczenovicz (2018, p. 66-67) traz em sua obra, tecendo reflexões sobre a situação dos indígenas na atualidade, as diversas violências sofridas pelas comunidades nativas e registra algumas contemporâneas, tais como: violência física, falta de assistência à saúde, enfermidades, torturas, mortes e outras violências como extermínio cultural – etnocídio –, aculturação, xenofobia e outras. Sobre a subalternidade indígena, Wenczenovicz (2018, p. 66) pondera:

O processo de vulnerabilidade e subalternização das comunidades indígenas também foi iniciado pelas mais diversas formas de violência, como: discriminação étnica cultural, estigma, preconceito e racismo. Como já foi apontado, eles acrescentam a essa violência simbólica, a violência física. Sabe-se que a violência é um fato humano, social e histórico que tem formas persistentes na temporalidade e atinge quase todas as sociedades; no entanto, no que diz respeito às comunidades indígenas, o problema se deve à falta de respeito aos direitos humanos, desigualdades sociais, políticas públicas insuficientes e diferenças regionais (WENCZENOVICZ, 2018, p. 66, tradução nossa).

A colonialidade, em seu caráter de padrão de poder, acarretou profundas conseqüências para a constituição das sociedades latino-americanas, pois assentou a conformação das novas repúblicas, modelando suas instituições e reproduzindo, nesse ato, a dependência histórico-estrutural. Impôs-se a reprodução, subsumida ao capitalismo, das demais formas de exploração do trabalho, desenvolveu-se um modelo de estratificação sócio-racial entre “brancos” e as demais “tipologias raciais” consideradas inferiores.

Embora em cada uma das diversas sociedades os setores brancos fossem uma reduzida minoria do total da população, eles exerceram a dominação e

a exploração das maiorias de indígenas, afrodescendentes e mestiços que habitavam as repúblicas nascentes. Esses grupos majoritários não tiveram acesso ao controle dos meios de produção e foram forçados a subordinar a produção de suas subjetividades à imitação dos modelos culturais europeus. Em outras palavras, a colonialidade do poder tornou historicamente impossível uma real democratização nessas nações. Por isso a história latino-americana se caracteriza pela parcialidade e precariedade dos Estados-nação, assim como pelo conflito inerente a suas sociedades (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 6).

Ao refletir sobre as migrações globais, Castro-Gómez, Mendieta e Porrúa (1998) entenderam que a elas se conectavam alguns conceitos importantes como o pós-colonialismo, ou mais especificamente, as teorias pós-coloniais. Surgiram então algumas perguntas:

O que acontece quando imigrantes ou filhos de imigrantes turcos, indianos, africanos ou latino-americanos começam a ganhar posições de influência nas universidades do primeiro mundo? Que deslocamento discursivo ocorre quando esses acadêmicos tentam dar conta da condição subordinada em que suas localidades de origem estão em relação aos centros metropolitanos e a comunidade de imigrantes dentro desses mesmos centros? (CASTRO-GÓMEZ; MENDIETA, PORRÚA 1998, p. 10-11, tradução nossa).

A resposta, segundo Castro-Gómez, Mendieta e Porrúa (1998, p. 10-11), poderia ser que tais conceitos, como terceiro mundo, colonialismo e intelectualidade crítica começam a experimentar uma translocação discursiva. Os autores afirmam que as teorias pós-coloniais nascem das tensões geradas por tais problemas, que já são resultado de processos internos globais e da translocação discursiva que lhes são vinculadas.

As teorias pós-coloniais diferenciam-se tanto formal quanto materialmente das narrativas anticoloniais, cujos autores (Bartolomé de Las Casas, Guamán Poma de Ayala, Francisco Bilbao, José Martí), além de sempre acompanhar a ocidentalização, articularam as suas narrativas aos espaços tradicionais de ação, ou seja, em situações em que os sujeitos formam sua identidade, contextos locais não submetidos a processos de racionalização.

A crítica ao colonialismo passava pelo resgate da autenticidade cultural dos povos colonizados, uma arma ideológica contra aqueles invasores que desejavam destruir o legado cultural e de memória coletiva dos subalternos (CASTRO-GÓMEZ; MENDIETA, PORRÚA, 1998, p. 12-13).

No final dos anos 70, conforme lecionam Castro-Gómez, Mendieta e Porrúa (1998, p. 123), surgiu, em algumas universidades, especialmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, um novo campo de investigação denominado “estudios poscoloniales”. A emergência em abordar o assunto deu-se em razão do ingresso, nas universidades, de filhos de imigrantes estrangeiros e refugiados, procedentes das antigas colônias do império britânico, eles eram índios, asiáticos, egípcios, sul africanos. São pessoas que foram socializadas em mundos diferentes dos seus, no que se refere a seu idioma, religião, costumes e organização político-social, ou seja, nações colonizadas, que, por algum motivo, eles abandonaram e instalaram-se nos países industrializados, onde trabalham e estudam.

Segundo o autor, trata-se de “intelectuales tercermundistas del primer mundo”, sendo que, a partir de então, iniciou-se a reflexão sobre os problemas do colonialismo e, no mesmo período, outros três movimentos estavam no auge da conjuntura intelectual no mundo anglo-saxão: “la posmodernidad, el estructuralismo y la teoría feminista” (CASTRO-GÓMEZ, 1998, p. 123).

Santos e Meneses (2010) trazem na obra *Epistemologias do Sul*, os conceitos de Quijano para colonialismo e colonialidade:

Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controlo da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjectividade do mundo tão enraizado e prolongado- (SANTOS; MENESES, 2010, p. 84).

Quijano (2005) propõe romper com a colonialidade dando início a uma nova perspectiva “decolonial”<sup>5</sup> e principia as reflexões e escritos sobre a Colonialidade do

---

<sup>5</sup> A autora adotará o termo decolonialidade por concordar com os conceitos no que se refere a transcender o colonialismo, os quais são trazidos por pesquisadores, como, por exemplo, o apresentado por Colaço e Damázio (2012): Preferimos utilizar o termo ‘decolonial’ e não ‘descolonial’. O conceito em inglês é decoloniality; sobre esse termo existe um consenso entre os autores vinculados a essa perspectiva de estudo. Já com relação à tradução para espanhol e português não há uma posição unânime. Entretanto, preferimos o termo decolonial, pelos mesmos motivos que Walsh (2009, p. 15-16). A autora prefere utilizar o termo “decolonial”, suprimindo o “s” para marcar uma distinção com o significado de descolonizar em seu sentido clássico. Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. “A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir.

Poder e do Saber, enquanto outros intelectuais unem-se na mesma missão, começando a discussão para a desconstrução do sistema de dominação, que ainda perdura, mesmo após o fim das colônias.

Para Restrepo e Rojas (2010), a diferença entre colonialismo e colonialidade é descrita da seguinte forma:

Distinción entre colonialismo y colonialidad. El colonialismo refiere al proceso y los aparatos de dominio político y militar que se despliegan para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador; como veremos, en diversos sentidos los alcances del colonialismo son distintos a los de la colonialidad, incluso más puntuales y reducidos. La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 15).

A importância atual desses assuntos reside no fato de que embora essa estrutura de poder (e o regime de saberes caracterizado como eurocêntrico) tenha uma origem colonial, “provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo”, perdurando como um elemento do padrão de poder hoje mundialmente hegemônico.

Pensar en la violencia ejercida sobre las comunidades indígenas en América Latina y Brasil con sesgo decolonial trae innumerables vertientes explicativas a ese problema que acompaña la historia de los grupos sociales subyugados en la trayectoria históricosocial. Austeridad en las políticas públicas, hambre, enfermedades, exterminio cultural, genocidio, homicidios, prejuicio, entre otros figuran en el contexto de la mayoría de las etnias nativas (Wenczenovicz, 2018, p. 70).

Diante disso, constata-se tal realidade na obra de Wenczenovicz (2018), quando realiza reflexões contemporâneas sobre os povos indígenas no Brasil. Ou seja, é tempo de pensar as coletividades que passaram pelo processo de reesteriotização de outras formas, vendo-as como grupos com diversidade artística,

---

O decolonial implica, portanto, uma luta contínua.” Walsh (2009) descreve: “Suprimir la ‘s’ y nombrar ‘decolonial’ no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del ‘des’. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua – de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alternativas.”

cultural, linguística, modos produtivos múltiplos, religiosidades, dentre outras, possibilitando-lhes equidade no viver.

### **1.1.1 O paradigma da modernidade/colonialidade: berço de violências**

A modernidade, segundo Dussel (2000), entendida como o novo do cotidiano, da compreensão da história, da ciência e da religião, surge no final do século XV, com o domínio do Atlântico, assim sendo, a América Latina nasce com a modernidade. O que o autor pretende demonstrar é que a modernidade surgiu com os acontecimentos da conquista e da colonização, não entendendo a colonização como causa da modernidade. Ainda, o mesmo autor afirma que a modernidade era justificada por umas práxis irracionais de violência, cujo mito é descrito da seguinte forma:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”). 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). 5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste as suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica etcetera). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imatuross), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil etcetera. (DUSSEL, 2000, p. 29-30).

Dussel (2005) propõe dois paradigmas contraditórios sobre a Modernidade: 1º) uma Modernidade eurocêntrica, como uma função mítica da cultura da violência; e 2º) a Modernidade considerada num horizonte mundial, cumprindo uma dupla função, ou seja, “por una parte, como emancipación; y, por otra, como mítica cultura de la violencia”. La realización del segundo paradigma es un proceso de ‘Trans-Modernidad’. Dussel prossegue discutindo sobre o segundo paradigma: “Sólo el



segundo paradigma incluye a la ‘Modernidad/Alteridad’ mundial. [...] La Modernidad se definió como ‘emancipación’ con respecto al ‘nosotros’, pero no advirtió su carácter mítico-sacrificial con respecto a ‘los otros’. (DUSSEL, 2005, p. 31).

Na mesma esteira, Restrepo e Rojas (2010, p. 17), dentro do projeto da “inflexión decolonial”, afirmam que a colonialidade é o lado obscuro da modernidade, ou seja, destacam a sua face invisível, oculta, porém muitos teóricos veem a modernidade apenas como um projeto emancipador. Neste sentido, Grosfoguel (2006, p. 17) assevera: “La colonialidad no es equivalente al colonialismo. No se deriva de la modernidad ni antecede a ella. La colonialidad y la modernidad constituyen dos lados de una misma moneda”. Diante disso, Restrepo e Rojas concluem: “[...] no hay modernidad sin colonialidad y, a su vez, la colonialidad supone a la modernidad; de ahí que se afirme que la relación entre modernidad y colonialidad es de co-constitución: no puede existir una sin la otra.” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 17).

### **1.1.2 Colonialidade do Saber, do Poder e do Ser**

O processo de colonização pelo qual o Brasil e outros países da América Latina passaram resultou em três dimensões da colonialidade: a) a colonialidade do poder que se refere à inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação e o processo europeu de expansão colonial; b) a colonialidade do saber que se relaciona com a epistemologia e suas formas de reprodução de regimes de pensamento e c) a colonialidade do ser que se refere à experiência vivida de colonização e seus impactos na linguagem e na visão de mundo dos povos colonizados (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 127-167). Nas palavras de Quijano: “La colonialidad del poder es, sobre todo, el lugar epistémico de enunciación en el que se describe y se legitima el poder. En este caso, el poder colonial.” (MIGNOLO 2003, p. 39).

El prejuicio que asume la superioridad de ciertos conocimientos sobre otros es un escollo que ha de superarse desde ambas perspectivas del espectro: por quienes trabajan en las oficinas del saber superior y por quienes trabajan en las oficinas del saber subalterno (MIGNOLO, 2003, p. 21-22).

Dussel (1993) leciona que sem colonialismo não haveria modernidade. A partir dessa ideia, nasce o conceito de colonialidade do poder, “entendido como a ideia de

que a raça e o racismo se constituem como princípios organizadores da acumulação de capital em escala mundial e das relações de poder do sistema-mundo” (WALLERSTEIN, 2016, p. 17). Importante destacar que esse padrão de poder não se restringiu ao controle do trabalho, mas envolveu também o controle do Estado e de suas instituições, bem como a produção do conhecimento, encoberta pela epistemologia eurocêntrica. No âmbito da dimensão epistemológica, o grupo de estudos da modernidade/colonialidade denomina-a como colonialidade do saber, o que Mignolo (2002) chamou de “diferença colonial e geopolítica do conhecimento”.

Mignolo (2007) afirma que o giro epistêmico decolonial é uma consequência da formação e instauração da matriz colonial de poder, abordado por Quijano (1992) em um artigo pioneiro que apresenta a plataforma do projeto modernidade/colonialidade (M/C), descrevendo-o da seguinte forma:

A crítica ao paradigma europeu de racionalidade/modernidade é indispensável. Além disso, urgente. Mas é duvidoso que o caminho consista na simples negação de todas as suas categorias; na dissolução da realidade no discurso; na pura negação da ideia e na perspectiva da totalidade no conhecimento. Longe disso, é necessário livrar-se dos elos da racionalidade-modernidade com a colonialidade, em primeiro lugar, e definitivamente com todo o poder não constituído na livre decisão das pessoas livres. É a instrumentalização da razão pelo poder colonial, em primeiro lugar, que produziu paradigmas distorcidos de conhecimento e fracassou nas promessas libertadoras da modernidade. A alternativa, portanto, é clara: a destruição da colonialidade do poder mundial (QUIJANO, 1992, p. 437, tradução nossa).

Grosfoguel (2007, p. 221) explica que, tal como o sociólogo peruano Aníbal Quijano demonstrou com a perspectiva da colonialidade do poder, ainda se vive em um mundo colonial e é preciso romper com as formas estreitas de pensar sobre as relações coloniais a fim de realizar o sonho do século XX, inacabado e incompleto, de descolonização (Grosfoguel, 2007, p. 221). Conclui que “há um esforço manifesto de rechaçar o ‘eurocentrismo’, não apenas suas estruturas de pensamento, mas também a ideia de que a Europa é o modelo de desenvolvimento das sociedades.”

Para Quijano (2005), o eurocentrismo é uma lógica fundamental para a reprodução da colonialidade do saber, e explica:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui,

o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005, p. 9).

Diante da sucinta análise sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser, constata-se que o eurocentrismo, com a colonização, foi um processo político, social, cultural e epistemológico, que não só dizimou fisicamente, mas intelectual e politicamente as diferentes formas de organização sociais, culturas e saberes e desconstruíram valores dos povos originários da América Latina.

### **1.1.3 Decolonialidade: movimento pela emancipação epistemológica e cultural na América Latina**

A porta de entrada para a decolonialidade, conforme Ballestrin (2013), foi a discussão iniciada nos anos 70 por grupos pós-coloniais. A perspectiva decolonial constitui-se em um importante movimento de renovação epistemológica para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI. Ela ganhou força a partir do final da década de 1990 com a formação do Grupo modernidade/colonialidade (M/C), composto por diversos intelectuais latino-americanos situados em diferentes universidades das Américas (BALLESTRIN, 2013). Importante destacar alguns de seus questionamentos: a crítica às concepções dominantes de modernidade; as situações de opressões vivenciadas na América como consequência do colonialismo; o conceito de raça como importante instrumento de dominação europeia; a superação da colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade do saber; a ruptura com o eurocentrismo etc.

O pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada. [...] Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua (COLAÇO; DAMÁZIO, 2012, p. 08).

A decolonialidade, lógica do grupo M/C, é entendida como um movimento de resistência teórico, epistêmico, cultural, prático e político, explicado por Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) da seguinte forma:

[...] é teórico e epistemológico porque ao estudar as heranças e feridas coloniais da América Latina, denuncia e questiona a geopolítica do conhecimento e da colonialidade do poder oferecendo às ciências humanas e sociais uma inteligibilidade outra ao projeto moderno, desvelando sua outra face que é a colonialidade (expressão criada por Aníbal Quijano) (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 10).

O pensamento decolonial é uma vertente crítica pós-colonial, com teorias surgidas na África e Ásia, dentro do contexto de lutas de vários países colonizados pela libertação, produzindo reflexões acerca do que representou o colonialismo para os países colonizados pela Europa. Deve-se destacar também a decolonialidade como uma prática de oposição e intervenção ao sistema. Para Mignolo (2007), o giro decolonial é apresentado como a abertura à liberdade de pensamento e de formas de vida, economia, política e outras, à limpeza da colonialidade do ser e do saber, o desprender-se da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial. Sobre o desprendimento, Quijano (2007) explica:

Esse distanciamento epistêmico difere, no sentido da diferença colonial, do uso que Samir Amin deu ao termo "la desconexão" (traduzido para o inglês como "desassociação"). Amin permaneceu na bolha da episteme moderna, e seu desligamento sugeriu uma mudança no conteúdo, não nos termos da conversa. O "desapego epistêmico", por outro lado, marca o momento de ruptura e fratura, o momento de abertura. Esse significado, "abertura", também difere do significado que um conceito semelhante possui na Agamben: *Laperto: Lomoomo e l'animale*, traduzido para o inglês como "aberto". No pensamento descolonial, a abertura é o distanciamento, precisamente, de dicotomias naturalizadas como "homem e animal". Essa distinção não seria pensável como ponto de partida para Waman Poma ou Ottobah Cugoano. (QUIJANO, 2007, p. 29, tradução nossa).

Segundo Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 17), uma consideração importante sobre a noção de colonialidade do poder é a de que o mundo não foi completamente descolonizado. Houve uma primeira descolonização que se refere às colônias espanholas (século XIX) e colônias inglesas e francesas (século XX) que, conforme descrevem os autores, foi incompleta, limitando-se à independência "jurídico-política" das periferias. Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 17) esclarecem que uma segunda descolonização, em transformação, chamada pelo grupo M/C de "decolonialidad", que se dirige à hierarquia das múltiplas relações

raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero, que a primeira descolonização deixou intacta. Ainda sobre a decolonialidade Grosfoguel (2007) assevera:

Como resultado, el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una decolonialidad que complemente la descolonización llevada a cabo en los siglos XIX y XX. Al contrario de esa descolonización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político (GROSFUGUEL, 2007, p. 17).

Mignolo (2007) pondera que, enquanto o grupo modernidade/colonialidade é uma categoria analítica da matriz colonial de poder, a categoria decolonialidade amplia o quadro e os objetivos do projeto, não apenas como conceito, mas já como um pensamento decolonial em evolução. Segundo o autor, o argumento básico é:

[...] se a colonialidade é constitutiva da modernidade, uma vez que a retórica salvacionista da modernidade já pressupõe a lógica opressiva e condenadora da colonialidade (daí os Fanon damnés), essa lógica opressiva produz uma energia de descontentamento, desconfiança, desapego entre aqueles que reagem à violência imperial. Essa energia é traduzida em projetos descoloniais que, em última instância, também são constitutivos da modernidade (MIGNOLO, 2007, p. 26, tradução nossa).

Para Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 21), desde o início do grupo M/C, a proposta é por uma reestruturação, decolonização e pós-ocidentalização nas ciências sociais, eis que, nas ciências sociais contemporâneas, não foi encontrada uma forma de incorporar o conhecimento subalterno aos processos de produção de conhecimento. Os autores afirmam e na sequência encerram a reflexão:

Sin esto no puede haber decolonización alguna del conocimiento ni utopía social más allá del occidentalismo. La complicidad de las ciencias sociales con la colonialidad del poder exige la emergencia de nuevos lugares institucionales y no institucionales desde donde los subalternos puedan hablar y ser escuchados. [...] El camino es largo, el tiempo es corto y las alternativas no son muchas. Más que como una opción teórica, el paradigma de la decolonialidad parece imponerse como una necesidad ética y política para las ciencias sociales latino-americanas (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 21).

No mesmo sentido, Maldonado -Torres (2007), afirma que quando se fala em um “giro decolonial”, não é somente das ciências sociais, mas também de outras instituições modernas como: “el derecho, la universidad, el arte, la política y los intelectuales.” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 21).

## **II – EDUCAÇÃO, ESCOLA E VIOLÊNCIAS: POLÍTICAS PÚBLICAS E CONCEITOS CONTEMPORÂNEOS**

Com base na realidade nacional, a cada dia, verifica-se a ampliação de processos de violência, desumanização e vulnerabilidade social para grande parte da parcela que frequenta a escola básica. Frente a esse cenário, nada mais premente e necessário que educar em Direitos Humanos, atividade indispensável para promoção da defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos. A dialética sobre os Direitos Humanos e a formação para a cidadania, desde o início dos anos 80, ganhou espaço e relevância no Brasil, a partir de estudiosos do campo da Educação, Sociologia, entre outras ciências humanas, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia. O ápice legislativo da promoção aos Direitos Humanos no Brasil foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, considerada a Constituição cidadã, devido à previsão de diversas garantias e direitos fundamentais à dignidade humana, inclusive, no tocante à educação.

O atual cenário de violência nas escolas preocupa o complexo universo da educação. Violência é um termo bastante abrangente, difícil de definir, principalmente quando se trata de violência escolar. Torna-se necessário, para entender o contexto da violência escolar, sistematizar alguns conceitos tais como Escola, Educação, conflitos, o fenômeno das violências e as políticas públicas na área da Educação.

### **2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A TRAJETÓRIA SOCIOEDUCACIONAL**

O efeito da globalização é notório na educação, da mesma forma os efeitos do capitalismo global, daí depreende-se que alguns avanços na área dependem diretamente da injeção de recursos e políticas internacionais, que definem metas e financiam projetos, inclusive de avaliações. Muitos dos reflexos são oriundos das reformas de Estado, especialmente no que se refere à melhoria da eficácia administrativa, qualidade na prestação dos serviços públicos e redução dos gastos públicos, esse último refletindo diretamente nos investimentos na área da educação,

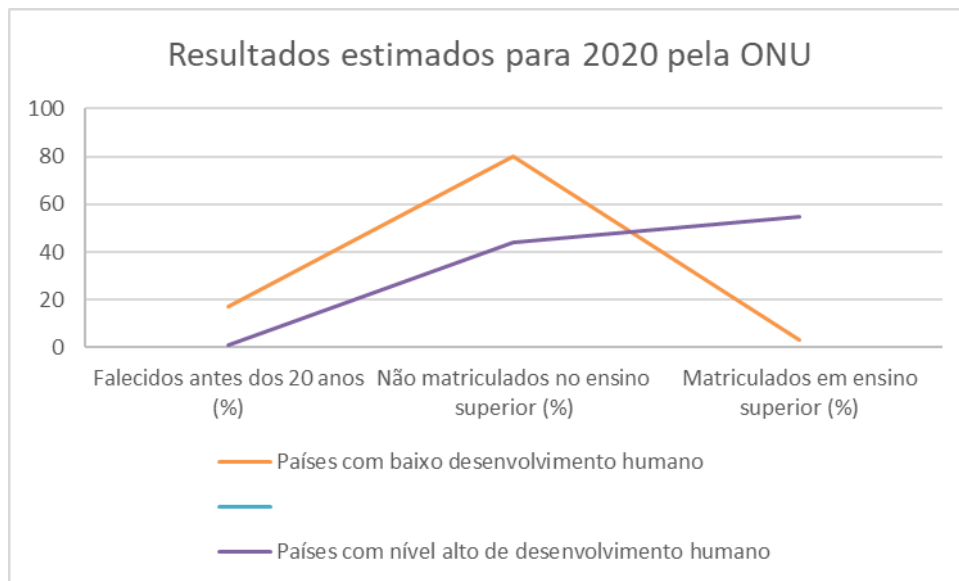
tendo como principais instrumentos a privatização e a descentralização, destacando-se a municipalização da educação.

Um marco global para a educação foi a Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), ocorrida em 1990 em Jontiem, na Tailândia, organizada pela UNESCO, que teve como objetivo ampliar as oportunidades educacionais para crianças, jovens e adultos. O Marco de ação para o EPT foi reafirmado em Dacar, no ano 2000. Casassus (2001) avalia as reformas educacionais na América Latina e salienta três objetivos:

- a) o reposicionamento da educação no quadro das estratégias de desenvolvimento como uma política prioritária, cujo instrumento principal foi o financiamento;
- b) a geração de nova etapa de desenvolvimento educacional impulsionada por uma nova gestão apoiada na reestruturação do papel do Estado; e
- c) a melhoria da qualidade e da equidade na educação (CASASSUS, 2001, p. 7-28).

O que se pode observar é que o esforço de cada governo pela educação é o investimento na sua qualidade. Conforme Trojan (2010, p. 2), não só o esforço dos governos nacionais de cada país, mas os financiamentos por agências multilaterais (Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento), as quais cumprem agendas globais fixadas pelos acordos internacionais. A autora apresenta dados conforme relatório da UNESCO de 2008, indicando, como exemplo, Cuba com maior investimento e o Paraguai, com menor investimento. Estudo publicado no *Relatório do Desenvolvimento Humano 2019* (PNUD) aponta um comparativo de que os resultados obtidos na educação dependem diretamente do nível de desenvolvimento humano de cada país. A figura a seguir demonstra claramente a ideia, ou seja, num período de 20 anos (2000-2020) nos países com baixo desenvolvimento humano, 17% morrem antes de completar 20 anos, 80% não chegam a matricular-se no ensino superior e apenas 3% ingressam no ensino superior. Por sua vez, nos países com alto índice de desenvolvimento humano, 55% estão matriculados no ensino superior, e 44% não estão matriculados, não registrando índice de mortes até os 20 anos, como ocorre nos países com baixo índice de desenvolvimento humano.

**Figura 1** – Reflexos na educação com base no índice de desenvolvimento humano



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Outro importante dado informado por Trojan (2010) é de que, no setor de desenvolvimento social, em especial o alcance dos objetivos de Dacar dependerá do crescimento econômico e dos recursos governamentais, bem como da sua destinação à educação básica” (UNESCO, 2008, p. 22).

Destaca-se que, na Conferência Mundial de Educação Para Todos, em 1990, foram estipuladas metas, revistas e a área da educação, essa não é prioridade dentre os empréstimos concedidos, não menos importante, mas os maiores índices de financiamento são na área do meio ambiente. Afirma ainda que o investimento em educação é diretamente proporcional ao desenvolvimento econômico do país, o que pode influenciar inteiramente as prioridades da agência financiadora. Nessa mesma linha está a conclusão da UNESCO, que reporta os resultados que dependem diretamente dos investimentos na educação: “os países que mais avançaram na universalização da educação primária foram os que mantiveram ou aumentaram os recursos para a educação em relação ao PNB (Produto Nacional Bruto)”, [...] “reiteradas em 2000, em Dacar, previstas para 2005 e 2015, das quais, ainda em 2004, conforme relatório da Unesco (TROJAN, 2010, p. 22), foram atingidas ou quase, em 41 países, mas, infelizmente, apenas na América do Norte e Europa. Nos países da América Latina, não foram atingidas, principalmente “[...] em relação ao objetivo da qualidade da educação, com muitas crianças que tiveram acesso à escola abandonando prematuramente os estudos” (TROJAN, 2010 p. 22).



Registra-se ainda o péssimo resultado do Brasil, que ficou entre os piores, acima apenas da Colômbia e da Argentina, o melhor posicionado.

No relatório da UNESCO (2015, p. 9), com avaliações sobre o cumprimento das garantias feitas no Marco de Dakar em 2000, no período de 2000 a 2015, elas foram cumpridas parcialmente conforme o relatório de 2004. Destacam-se alguns mecanismos previstos que obtiveram bons resultados demonstrando otimismo para pós-2015. O relatório apresenta um balanço sobre o progresso dos objetivos rumo à Educação Para Todos (EPT) conforme observa-se a seguir.

O objetivo 1 – Educação e cuidados na primeira infância: expandir e melhorar educação e cuidados na primeira infância, principalmente para as crianças mais vulneráveis e em situação desfavorável. Os registros informam que as taxas de mortalidade infantil diminuíram quase 50%; em 2012, 184 milhões de crianças estavam matriculadas na educação pré-primária no mundo, aumento de quase dois terços em relação a 1999. Dos 148 países com dados disponíveis o desempenho global se apresenta da seguinte forma: 20% muito longe do objetivo; 25% longe do objetivo; 8% perto do objetivo; e 47% alcançaram o objetivo (UNESCO, 2015, p. 9-24).

O objetivo 2 – Educação primária universal: garantir que, até 2015, todas as crianças, principalmente meninas, crianças em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária completa, gratuita, obrigatória e de boa qualidade. Houve aumento de pelo menos 20% entre 1999 e 2012 em 17 países, na contramão de alguns aumentos nas taxas de matrícula. Registre-se que 58 milhões de crianças estavam fora da escola em 2012, e o progresso em reduzir esse número estagnou. Outro contraponto é que apesar do aumento nas matrículas o abandono escolar ainda é grande, estima-se que 20% das crianças matriculadas não cheguem à última série. Dos 148 países com dados disponíveis o desempenho global se apresenta da seguinte forma: 9% muito longe do objetivo; 29% longe do objetivo; 10% perto do objetivo; e 52% alcançaram o objetivo (UNESCO, 2015, p. 9-24).

O objetivo 3 – Habilidades para jovens e adultos: garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam alcançadas por meio do acesso equitativo a uma aprendizagem adequada e a programas de habilidades para a vida. A taxa bruta de matrícula no primeiro nível do ensino secundário cresceu de 71%, em 1999, para 85%, em 2012. Dos 148 países com

dados disponíveis o desempenho global se apresenta da seguinte forma: 2% muito longe do objetivo; 21% longe do objetivo; 5% perto do objetivo; e 71% alcançaram o objetivo (UNESCO, 2015, p. 9-24).

A Constituição Federal no Brasil prevê o percentual de investimentos pela União em educação, em seu art. 212<sup>6</sup>, o qual não pode ser inferior a 18% (dezoito por cento). Porém, o que se registra no relatório da UNESCO, entre 2010 e 2015, são percentuais inferiores a 18%. Comparativamente aos percentuais do PIB, em relação aos países da América Latina, que é de 6%, o Brasil mantém-se no mesmo período entre 5,65% e 6,24%. Já nos investimentos na educação primária e secundária por aluno, manteve-se, entre 2010 e 2015, o valor médio de R\$3.000,00, enquanto, no ensino superior, o crescimento foi gradativo, em 2010, na faixa de R\$3.900,00 e, em 2015, de R\$5.200,00. Situação demonstrada na tabela a seguir:

**Tabela 1 – Investimentos em educação Brasil 2010 - 2015**

|  | 2010     | 2011     | 2012     | 2013      | 2014     | 2015     | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|--|----------|----------|----------|-----------|----------|----------|------|------|------|------|
| <b>Despesas Governamentais em Educação</b>                     |          |          |          |           |          |          |      |      |      |      |
| Em percentual do PIB   | 5,65     | 5,74     | 5,86     | 5,84      | 5,95     | 6,24     |      |      |      |      |
| Como percentual (%) de despesa total do Governo                | 14,16    | 15,37    | 15,73    | 15,59     | 15,44    | 16,22    |      |      |      |      |
| <b>Despesas da Administração Pública por Aluno (Em PPP \$)</b> |          |          |          |           |          |          |      |      |      |      |
| Educação Primária  | 2.935,73 | 3.031,87 | 3.030,84 | 3.168,01  | 3.181,83 | 3.171,47 |      |      |      |      |
| Educação Secundária  | 3.004,11 | 3.291,10 | 3.049,73 | 33.314,61 | 3.364,80 | 3.404,18 |      |      |      |      |
| Ensino Superior  | 3.961,94 | 4.129,20 | 4.323,42 | 4.804,01  | 4.711,16 | 5.225,41 |      |      |      |      |

Fonte: Elaborada pela autora, 2020 (Dados da UNESCO, 2020)

Por um lado, os dados trazem informações dos financiamentos em educação no Brasil, por outro, a Unesco, em seu relatório de *Monitoramento Global da Educação 2020*, apresenta dados mundiais, informando que o gasto público médio em educação foi de 4,4% do PIB e 13,8% do gasto público total, tendo sido acordado, entre os países no Marco de Ação da Educação de 2030, os percentuais

<sup>6</sup> Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. § 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir. § 2º Para efeito do cumprimento do disposto no caput deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213. § 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação (Parágrafo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

de 4% e 15%. Chama a atenção o aumento do investimento em educação nos países da América Latina e Caribe entre 2000 e 2018.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) apresenta, anualmente, o *Relatório de Monitoramento Global de Educação*, elegendo um tema, sendo que o do relatório de 2020 é: “Inclusão e Educação: Todos, sem exceção”. Destaca-se já no prefácio do relatório a exclusão da educação causada pela Covid-19, um tema extremamente recente, eis que o mundo está em meio à pandemia nos dias atuais, a saber, junho de 2020. Azoulay (UNESCO, 2020, p. 5), Diretora Geral da Unesco, no prefácio chama a atenção para a crise atual que tende a ampliar as exclusões na educação, afirmando que “o mundo está prestes a sofrer uma perturbação de grandes dimensões e sem precedentes na história da educação”. No entanto, registra que a exclusão mesmo antes da pandemia é fato, eis que um em cada cinco crianças, adolescentes e jovens estavam totalmente excluídos do acesso à educação, sendo que lhe parece ainda mais grave a exclusão dentro das próprias salas de aulas, que representam milhões, por estigmas, estereótipos e discriminações.

Azoulay (UNESCO, 2020) prossegue asseverando que as políticas públicas devem tornar-se mais inclusivas, com base em exemplos de políticas atualmente em vigor. O trabalho precisa ser em conjunto para enfrentar as desvantagens nas mais variadas dimensões, da maneira como ministérios e entidades estão enfrentando a Covid-19. Finaliza o prefácio afirmando que a educação inclusiva é a única opção para enfrentar os desafios da época atual.

O *Relatório Econômico OCDE: Brasil 2018* (2018, p. 6) veicula informações de desenvolvimento econômico no país apresentando os maiores investimentos na área da educação e acesso à educação, permitindo a ampliação de vagas e a colocação em melhores empregos e, conseqüentemente, um melhor padrão de vida. Registra também a saída da miséria de 25 milhões de brasileiros desde 2003, crescimento que tornou o Brasil um país mais inclusivo. Porém, apesar das notáveis conquistas, o Brasil permanece como um dos mais desiguais do mundo. O mesmo relatório cita, como incentivo a frequência na escola, vacinação e exames médicos, programas como o “Bolsa Família”, que melhora a condição de vida, da educação e da saúde (OCDE, 2018, p. 25).

Dos dados apresentados pelo OCDE Brasil (2018, p. 31), um deles é que não necessariamente o aumento de investimentos na educação reflete qualidade, ou

seja, tem resultados fracos. Do mesmo modo que informado pela UNESCO, os dados da OCDE são de que o investimento público é de “5,4% do PIB em educação, acima da média dos países da OCDE e da América Latina” (OCDE, 2018, p. 30-31). Ademais, compara os investimentos por aluno da Colômbia, do México e do Uruguai, os quais são menores que do Brasil, no entanto os resultados nos testes PISA da OCDE, são melhores que os do Brasil. A realidade ainda apresentada pelo relatório expressa que os melhores resultados nos vestibulares são de alunos oriundos de escolas privadas, logrando êxito ao entrar com os primeiros lugares no ensino superior público. Diante disso, conclui-se que há espaço para melhorar a eficiência dos gastos públicos.

## 2.2 PEDAGOGIAS DECOLONIAIS: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA LIBERTADORA

O passado colonial do Brasil deixou, como herança para a escola brasileira, a cultura e os conhecimentos impostos pelos povos dominantes, já que estes não reconheciam as formas culturais e os conhecimentos dos povos nativos. Assim foi se revelando a violência hegemônica da escola, desde o momento em que impôs outras culturas e tornou invisíveis as culturas e saberes tradicionais. Diante dessa realidade e da perpetuação da violência epistêmica dentro das escolas, Paulo Freire propõe a educação libertadora e na mesma linha outros intelectuais da América Latina como Aníbal Quijano. A orientação é pelo rompimento com a colonialidade do poder, do saber e do ser, destacando que, mesmo com o final do período do colonialismo, a colonialidade persiste até os dias atuais. Duas são as alternativas, para Quijano práticas decoloniais e, para Freire, a educação libertadora (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 2). Para Quijano (1991), quem impõe os padrões de poder, do saber e do ser é a Europa capitalista, por isso propõe o rompimento com essa colonialidade e, tal como Freire, dentro da perspectiva decolonial, aponta a educação como prática da liberdade, afirmando que é possível outra educação.

Conforme Figueiredo (2009), existe convergência entre o projeto M/C e o projeto do Educador Paulo Freire no Brasil, no sentido de romper com o colonialismo. Paulo Freire (2003), na obra *Pedagogia do Oprimido*, escrita durante seu período de exílio no Chile, apresentou uma proposta de Educação para a Liberdade, rompendo e denunciando a realidade das violências, a qual denomina de “educação bancária”, eis que “coisificava” sujeitos anulando seus saberes. Neste

sentido, o autor destaca: “Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das ‘situações-limites’ em que os homens se acham quase coisificados” (FREIRE, 1987, p. 60).

Para Dussel (2008, p. 342), a Teoria Decolonial tem seus antecedentes latino-americanos, provavelmente no período pós Segunda Guerra europeia e americana, e conforme registrado por outros autores, a partir de um grupo de filósofos latino-americanos. Pelo posicionamento de Dussel (2008), observa-se a convergência com a Teoria da Libertação de Paulo Freire, como citado anteriormente, quando afirma que: “Uma das principais fontes para a Teoria Descolonial a Filosofia da Libertação, na década de 60 e 70, reflete uma teoria filosófica que busca contribuir com uma práxis da libertação.” A Filosofia da Libertação entende que é preciso superar um dualismo simplista entre centro e periferia, exploradores *versus* explorados, sem cair em um discurso reacionário ou utópico. Nessa perspectiva, assume e fundamenta a existência da dominação, a partir de pressupostos e embasamentos teóricos (DUSSEL, 2008, p. 343).

Para Candau e Oliveira (2010, p. 22-23), a questão central num projeto de emancipação epistêmica é a existência de diferentes epistemes e/ou formas de produzir conhecimento entre intelectuais, seja nas universidades ou movimentos sociais, evidenciando o local do conhecimento (geopolítica<sup>7</sup>). Os autores prosseguem contestando as concepções de que os povos não europeus seriam não modernos, atrasados, não civilizados, afirmam que é necessário decolonizá-los do ponto de vista epistemológico e político. Referem também que a decolonialidade representa uma “estratégia que vai além da transformação da descolonização [...] Sua meta é a reconstrução radial do ser, do poder e do saber”.

Na concepção de Walsh (2007, p. 9), a chamada pedagogia decolonial pode servir no campo da educação para aprofundamento do tema interculturalidade<sup>8</sup>, isto

---

<sup>7</sup> [...] entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros” (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 4).

<sup>8</sup> Interculturalidade significa: Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais

é, a ciência é um dos fundamentos do grupo M/C, ciência que é responsável por manter a hierarquia racial, na qual os homens brancos permanecem como superiores. A autora assegura que, na América Latina, inclusive no Brasil, as políticas públicas educacionais têm incorporado aos currículos os termos interculturalidade e multiculturalismo no sentido apenas de incluir como demandas e discursos subalternizados, no entanto, o que prevalece é o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial hegemônico. Candau e Oliveira (2010) apresentam o conceito de pedagogia decolonial de Walsh:

[...] uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 28).

Como forma de pedagogia decolonial Walsh (2007, p. 8-9) propõe a perspectiva da interculturalidade crítica, ou seja, “uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização.”

### 2.3 CONFLITOS E VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO<sup>9</sup>

A escola tem papel fundamental para a formação do cidadão estudante e deve ser referência como local seguro, prazeroso, ambiente de se conhecer e também conhecer a sociedade em que se vive, ou seja, espaço que se efetiva o processo de ensino-aprendizagem. Ela é essencial para o desenvolvimento intelectual, interacional e social, e proporciona pleno desenvolvimento ao indivíduo. Porém, torna-se espaço fértil ao conflito e, por vezes, incubadora deles, devido à diversidade de pessoas que lá coabitam, é um espaço de interação, e suas regras nem sempre são bem recebidas. Sobre o papel da escola e a preocupação dos protagonistas da educação, Wenczenovicz (2015, s.p.) manifesta-se:

---

concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. “Uma meta a alcançar” (WALSH, 2001, p. 10 -11).

<sup>9</sup> O conteúdo deste subtítulo foi objeto de publicação no seguinte artigo: RIGON, Chirley F.; WENCZENOVICZ, Thaís J. Educação para a paz: escola, conflitos escolares, violência, políticas públicas e acesso à justiça. **Anais Sociology of Law 2019: O direito na sociedade tecnológica**. Canoas, RS: Unilasalle, 2019, p. 989-1008.

Sabemos que os ordenamentos sociais e culturais da sociedade contemporânea afastaram da escola há muito tempo a tarefa de protagonista na formação dos cidadãos. Essa realidade tem sido motivo de preocupação para muitos educadores que, na maioria das vezes, se sentem despreparados, inseguros e intimidados para lidar com essa problemática existente no lado interno das escolas.

Para a educação e as escolas, a preocupação quando se trata da violência nos espaços escolares resta insegurança quanto ao futuro da educação. O tema tem sido manchete constante nos jornais e telejornais e meios de comunicação em geral, no Brasil e no mundo. O que muda são os atores e as modalidades, o cenário é o mesmo: espaço escolar. É importante o registro feito pelo UNICEF (2018) quando alerta a situação do Brasil sobre a violência escolar, pois estudos realizados nacionalmente mostram que a violência entre colegas e nos centros de ensino também impacta meninas e meninos brasileiros. Um desses levantamentos é a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (Pense, 2015), do IBGE, focada em alunos do nono ano do ensino fundamental, sendo que a análise revela que:

- 14,8% dos estudantes do nono ano afirmam ter deixado de ir à escola, pelo menos um dia, nos 30 dias anteriores à pesquisa, por não se sentir seguros no caminho de casa para a escola ou da escola para casa;
- 7,4% dos estudantes entrevistados disseram ter sofrido bullying na maior parte do tempo ou sempre, nos 30 dias anteriores à pesquisa;
- Quando perguntados se eles próprios haviam praticado bullying nos 30 dias anteriores à pesquisa, 19,8% responderam que sim;
- 23,4% dos estudantes entrevistados responderam ter se envolvido em alguma briga ou luta física, pelo menos uma vez, nos 12 meses anteriores à pesquisa;
- 12,3% dos estudantes entrevistados foram seriamente feridos, pelos menos uma vez, nos 12 meses que antecederam à pesquisa;
- 5,7% dos estudantes se envolveram em brigas na qual alguém usou alguma arma de fogo, nos 30 dias que antecederam à pesquisa;
- E 7,9% declararam ter se envolvido em alguma briga com arma branca. O percentual é maior entre meninos (10,6%) do que entre meninas (5,4%). E é maior entre estudantes da rede pública, 8,4%, do que entre aqueles da rede privada, 5,3% (UNICEF, 2018).

Vale lembrar que o conflito em si não é violência, mas violento pode ser o modo como ele manifesta-se e a forma como é abordado, sendo a maior dificuldade talvez sair do automático, deixar de reagir à violência de um conflito com a violência da lição de moral e da punição, abrindo espaço de escuta para que aquele identificado como agressor possa construir para si outro modo de estar no mundo, na escola. Assim, conforme afirmam Chrispino e Santos (2011):

O conflito não é um desconhecido para nós. Todos nós que vivemos em sociedade, de uma forma ou de outra, já tivemos a experiência do conflito. Talvez não tenhamos parado para refletir sobre isso, mas o conflito é nosso companheiro de jornada mais próximo. [...] Conflito, como defendemos, é toda opinião ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos nós que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito (CHRISPINO; SANTOS, 2011, p. 57-80).

Porém, o conflito pode apresentar situações que não estão satisfazendo as necessidades de todos os envolvidos. Não sendo atendidas essas necessidades, a tendência será o conflito aumentar na sua potência destrutiva e dar início a uma escalada de violência. Essas necessidades podem ser desde fisiológicas (como água e alimento) até psicológicas (como reconhecimento, amor, proteção).

### **2.3.1 Educação e escola: debates pontuais**

A Educação na Constituição Federal de 1988 foi reconhecida como Direito Fundamental Social, como se lê no art. 205: “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2020).

A Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), vigente à época da promulgação da nova Constituição, apesar de recepcionada, tornou-se obsoleta, e, mesmo assim, levou oito anos para ter sua redação concluída e aprovada através da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Um novo olhar para o conceito de Educação surgiu no artigo 1º, § da LDB:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (BRASIL, 1996).

Além dos atos normativos supramencionados, não menos importantes são as políticas públicas de educação, ou seja, programas ou ações que são criados pelos governos para colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação para



todos os cidadãos. Além de garantir a educação para todos, também é função das políticas públicas avaliar e ajudar a melhorar a qualidade do ensino do país.

Apesar da legislação, de programas de governo e esforços da sociedade civil organizada para a garantia de acesso à educação para todos os cidadãos, a sociedade depara-se atualmente com o fator “violência e conflitos” nos ambientes escolares, o que tem trazido grande preocupação no universo da educação, principalmente diante da falta de políticas públicas para minimização do problema, ou, quiçá, a solução.

Diante dessa realidade, em 2006, foi aprovado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que estabelece a educação e a escola como espaços privilegiados para a promoção de uma nova cultura em direitos humanos, de modo a possibilitar que os avanços conquistados no plano normativo também se concretizem como orientações para valores e condutas dos cidadãos brasileiros. A escola, neste sentido, teria o papel de desenvolver valores que promovam a dignidade da pessoa, garantindo o respeito ao aluno, aos professores e a toda a comunidade escolar, entendidos como sujeitos de direitos.

No mesmo contexto, destaca-se o Plano Nacional da Educação de 2014, que, no seu artigo 2º, descreve as diretrizes sobre a educação para a cidadania, destacando, dentre suas estratégias, garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, dessa forma, identificando-se a adoção de medidas adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade.

Conforme Pigatto (2010), através da educação para a paz e da formação dos sujeitos que se poderá promover e implementar os direitos humanos e superar obstáculos. Para o autor, a Educação para a Paz precisa ser compreendida e trabalhada de modo que seja uma “resposta à problemática mundial a partir da ótica dos direitos humanos”, alicerçada na cooperação, no diálogo e no intercâmbio entre indivíduos e sociedades.

No Brasil, o termo “escola” é usado para identificar as instituições educacionais direcionadas para crianças e adolescentes, mas, na verdade, são todas as instituições, podendo ser públicas ou privadas. Importante destacar que o conceito de escola está totalmente ligado ao de educação e ensino, do que se deduz que a escola é formada por educadores responsáveis pelo ensino dos estudantes.

Educação escolar formal é uma forma de transmissão de conhecimento, nas mais diversas áreas, sendo encontrada em escolas, faculdades e instituições que promovem o ensino. Dentro desse parâmetro, encontram-se três tipos de ensino: ensino-formal, ensino-informal e ensino não-formal (que não será abordado neste estudo).

O ensino formal é aquele trabalhado nas escolas e instituições de ensino. Normalmente, ele tem um calendário e um currículo previamente definido, como ocorre na educação fundamental e ensino médio, cursos técnicos e superiores, entre outros.

O ensino informal é aquele que faz parte da sociedade e da formação do ser humano. O ensino não formal é aquele intencional, que faz parte do dia a dia do ser humano, tendo como exemplo: questões políticas e sociais. Como ensino informal está toda a atividade cotidiana como assistir a um documentário na TV, ler um livro, ouvir uma pessoa mais experiente, assistir à uma apresentação, participar de um treinamento para um trabalho ou atividade profissional, entre outros.

Idealizador da Pedagogia por ele denominada Histórico-Crítica, Dermeval Saviani (2012) defende que uma das funções da escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados. Segundo o autor o que preocupa é a forma mecânica como acontece a transmissão dos saberes, falta preparação dos professores sobre quais conhecimentos devem ser transmitidos. O autor entende que os currículos estão sobrecarregados de conteúdos irrelevantes, ou os que têm relevância, não são transmitidos pelos professores, o que resulta em uma não motivação dos alunos para a aprendizagem, ou seja, matérias desinteressantes, das quais os alunos querem livrar-se rapidamente. Por fim, Saviani (2012) defende que somente com o pensamento crítico dos professores seu ensinamento deixará de ser de mera transmissão.

### **2.3.2 Violência escolar e conflitos: fenômeno mundial e os reflexos nas escolas da América Latina e do Brasil**

De acordo com Santos e Machado (2019, p. 107), a violência nas escolas recentemente passa a ser tratada como uma questão social mundial, eis que, segundo os autores, “pode-se compreender a violência no ambiente escolar como produto de uma sociedade violenta na qual a escola pode representar uma forma de

relação coletiva”. Além disso, são reflexos da “fragmentação social e exclusão econômica, as práticas de violência emergem como norma social típica para alguns grupos; [...]”. Eles afirmam, ademais, que o processo civilizador é invertido, pois a sociedade molda-se conforme os estilos violentos da sociabilidade.

Inúmeros estudos e pesquisas desenvolveram-se nos últimos anos tendo como tema a violência escolar, dentre os quais podem ser citados os apoiados e publicados pela UNESCO, tendo como coordenadora Miriam Abramovay e, como local de pesquisa, o Brasil e a América Latina. Outra pesquisadora da área é Marília Espósito (2001, p. 100), que relata a complexidade de uma pesquisa sobre “violência em meio escolar” no Brasil, decorrente da intersecção com a violência social, acrescentando como exemplo as cidades onde o tráfico envolve jovens, alunos ou ex-alunos das escolas públicas.

Espósito (2001, p. 87) realizou pesquisa sobre as relações de violência e escola no Brasil, após os anos 80, na qual apresenta dados quantitativos relativos à produção de dissertações e teses na pós-graduação em Educação. Segundo a autora, apesar de inicial, a produção apresenta dados importantes, como, por exemplo, algumas modalidades: “ações contra o patrimônio, depredações, pichações, e agressões interpessoais entre os alunos.” Além das violências supracitadas, foram investigadas práticas escolares consideradas inadequadas pela autora, que, de acordo com ela, caracterizam a violência social e contemporânea.

Espósito aborda, inclusive, os fatores externos à escola, que, inicialmente, eram os mais pesquisados, tais como a zona de localização, se bairro com tráfico de drogas, crime organizado, quando se tentou entender os motivos dos pequenos delitos que eram cometidos pelos alunos, caracterizando como incivilidade, ou seja, os alunos eram reflexo da sociedade onde estavam inseridos.

Diante das observações anteriores, registrou-se certo consenso no sentido de que as escolas necessitavam de proteção no seu cotidiano, como, por exemplo, de “elementos estranhos, os moradores dos bairros periféricos, atribuindo a eles a condição de marginais ou de delinquentes” (ESPÓSITO, 2001, p. 90). Deduziu-se que se tratava de violência expressa contra o patrimônio público, em menor grau quando o delito era a invasão dos prédios por adolescentes ou jovens do bairro, porém, sem vínculo com a escola (ESPÓSITO, 2001, p. 90).

Assim sendo, nesse contexto, destacam-se alguns tipos de violência praticados dentro da escola: violência contra o patrimônio – é a violência praticada

contra a parte física da escola. “É contra a própria construção que se voltam os pré-adolescentes e os adolescentes, obrigados que são a passar neste local oito ou nove horas por dia”, conforme Abramovay (2002). Já violência doméstica – é a violência praticada por familiares ou pessoas ligadas diretamente ao convívio diário do adolescente.

Bourdieu (1996, p. 16) foi um dos primeiros a conceituar violência simbólica, definindo-a como: “[...] uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer”. Outro conceito de Bourdieu (2012, p. 239) para a questão, porém, mais recente: “O que denomino de violência simbólica ou dominação simbólica, ou seja, formas de coerção que se baseiam em acordos não conscientes entre as estruturas objetivas e as estruturas mentais”.

Para Abramovay e Rua (2002, p. 335) violência simbólica é a violência que a escola exerce sobre o aluno quando anula a capacidade de pensar e torna-o um ser capaz somente de reproduzir. “A violência simbólica é a mais difícil de ser percebida [...]; quando as escolas impõem conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos; ou quando os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes, abandonando os estudantes à sua própria sorte, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento”.

Ainda sobre a violência simbólica, em especial quando não se pode enquadrar somente como atos realizados e punidos, mas estar alerta a processos, construções, o que requer estar atento a trânsitos entre conflitos e violências no cotidiano. Os novos conflitos são materializados em formas de vida, ou seja, falar em violência remete a contextos, processos, relações e tipos de sociedade (ABRAMOVAY, 2005, p. 54-55). Pondera que nem sempre as violências são agressões reais, podem ser “uma espécie de fantasma”, cuja ameaça está em todo tempo e lugar, ou seja, “nem sempre violência significa crimes e delitos (práticas materiais), ela pode permear nosso cotidiano, nossas mentes, nossas almas na forma de sentimento de insegurança”. Nas palavras da autora a violência acontece “quando nos violentamos, alterando gostos, hábitos e prazeres, práticas culturais, ou seja, nos disciplinando por medos”.

Bourdieu (2008) apresenta outra definição para a violência simbólica, como sendo o processo pelo qual a classe dominante economicamente impõe a sua cultura sobre a classe dominada. Além disso, segundo ele, a cultura é arbitrária, determinada pela classe alta.

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante [...]; para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, a desmobilização das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. Esse efeito ideológico, produ-lo a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une é também a cultura que separa e que legitima as distinções compelindo todas as culturas a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante (BOURDIEU, 2008, p. 11).

Conforme Abramovay e Rua (2002, p. 54), a violência simbólica também pode ser contra o professor quando este é agredido em seu trabalho pela indiferença e desinteresse do aluno. Para as autoras, a violência direta seria a violência física, da qual decorrem prejuízos à integridade física da vítima, causando-lhe lesões ou mesmo a morte, e conforme pesquisa, a resposta de um jovem para violência física: “Brigar, bater, matar, suicidar, estuprar, roubar, assaltar, tiroteio, espancar, pancadaria, neguinho sangrando, ter guerra com alguém, andar armado e, também participar das atividades das gangues.”

Para Abramovay (2005, p. 53) é complexo configurar um conceito para violência:

Apresentar um conceito de violência requer certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais (ABRAMOVAY, 2005, p. 53).

Debarbieux (2002, p. 65) argumenta que uma única definição de violência escolar seria um erro no campo científico e, assim, ele expressa: “[...] não deveríamos estar realizando pesquisas sobre a violência como um todo indivisível, mas, ao contrário, estar multiplicando pontos de vista (indicadores) que nos ajudem a encontrar o que é real num conceito que é ineficaz devido à sua generalidade.” O apontamento do autor sobre a impossibilidade de uma única definição é coerente, porém, o próprio autor assinala a necessidade de encontrar o que é real no conceito,

quais são os seus limites e qual a definição que pode embasar uma prática, ou seja, um conceito eficaz.

Em se tratando de terminologia e relação conceitual, a expressão conflito, segundo Chrispino (2007), é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivem em sociedade têm a experiência do conflito. Desde os conflitos próprios da infância, passa-se pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continua-se a conviver com o conflito intrapessoal.

Segundo Galtung, que concebeu o triângulo da violência, são três as suas formas: violência direta, violência estrutural e violência cultural. A violência direta é visível, seja ela física, verbal ou psicológica. Sua manifestação é originada quando existem vontades ou objetivos divergentes, que geram atitudes, envolvendo emoções, sentimentos de ódio, vingança, desconfiança, medos, ressentimentos e frustrações. A violência cultural é invisível, envolve a forma de pensar da sociedade, valores convencionais, práticas e crenças, discriminação social, intolerância religiosa, étnica, de gênero e outras.

Na concepção de Galtung (2011, s.p.) a violência estrutural também é violência invisível, é a negação do acesso à satisfação das necessidades humanas (biológicas, físicas, psicológicas, culturais). É a negação das necessidades humanas solidificadas nas estruturas sociais, para que as injustiças e desigualdades se tornem imutáveis. Para Galtung (1995, p.32) “a violência estrutural resulta da desigual distribuição de poder e conchece na repressão e na exploração e injustiça social suas principais expressões”.

A violência estrutural, apesar da redundância, está presente nas estruturas da sociedade, ou seja, nasce das práticas discriminatórias, nas desigualdades produzidas por quem detêm o poder. De forma resumida Galtung (1990, p. 264) explica: “a violência direta é um facto, a violência estrutural é um processo e a violência cultural é uma invariância, uma permanência”. Apesar de ter desenvolvido o triângulo das violências, Galtung (2011) explica que este triângulo se torna num círculo vicioso da violência.

Cabe ressaltar que Galtung (2011, s.p.) é conhecido mundialmente como fundador dos estudos pela paz, não se limitando aos conflitos e à violência, mas com a sua solução. Sugere que se trabalhe para transformar o ciclo vicioso em um ciclo “virtuoso”: “Após violência direta, RECONSTRUÇÃO para reparar os danos

causados; após a violência cultural, RECONCILIAÇÃO das partes em conflito; depois da violência estrutural, RESOLUÇÃO das desigualdades, [...] que promoveram a violência direta.”

A autora comunga dos conceitos de Abramovay por entender os conflitos e as violências em ambientes escolares, de que são fatores que fragilizam a função social da escola, ainda que sejam fenômenos mutáveis, adaptam-se à medida que a sociedade se transforma, dependendo do local, da cultura onde a escola está inserida. Em especial, destaque-se a conceituação de violência simbólica, a agressão talvez seja infinitamente maior do que uma agressão física, porém difícil de quantificar, de enxergar e de registrar. É a violência que anula a pessoa, sua cultura, identidade, e aqui emerge o grande significado da decolonialidade, a busca por emancipação, que pode começar pela escola, pela educação. É uma mudança de cultura dentro e fora das escolas, que envolve a comunidade, arredores e a sociedade.

#### 2.4 CONTEXTO ESCOLAR E VIOLÊNCIA(S) CONTEMPORÂNEAS: DESDE O SUL DO BRASIL

Para abordar as violências contemporâneas no contexto escolar, é essencial que se apresente um breve histórico do direito à dignidade da pessoa humana, contemplado dentre os direitos fundamentais, no texto constitucional brasileiro de 1988. A referida Constituição institui o Brasil como Estado Democrático de Direito, também tendo sido chamada de Constituição Cidadã. É considerada uma das mais avançadas e democráticas do planeta no que diz respeito aos direitos e garantias individuais do cidadão, caracterizada ainda pela intensa participação popular.

No decorrer dos seus 30 anos, as garantias e direitos constitucionais são desrespeitados e, quando o Estado não faz a sua parte, pode-se afirmar que produz a denominada violência estrutural, ou seja, aquela produzida pela organização econômica e política das sociedades. Essa violência expressa-se na desigualdade de oportunidades, na discriminação, na exclusão social e na falta de acesso à educação, por exemplo, uma violência que adentra o contexto escolar.

Após o período de ditadura no Brasil, foi instalada a Assembleia Nacional Constituinte, eleita pelo povo para elaborar a Constituição Federal. Promulgada em cinco de outubro de 1988, é responsável por instituir o Estado Democrático de

Direito, conforme descrito no preâmbulo do texto constitucional. Sobre o Estado Democrático de Direito, Silva (1997, p. 119) declara que:

[...] a criação de um conceito novo, que leva em conta os conceitos dos elementos componentes, mas os supera na medida em que incorpora um componente revolucionário de transformação do *status quo* e que os valores da democracia devem irradiar sobre todos os elementos constitutivos do Estado, sendo que o Direito “[...] imantado por esses valores, se enriquece do sentir popular e terá que ajustar-se ao interesse coletivo.” (SILVA, 1997, p. 119).

A sociedade democrática idealizada pelos constituintes de 1988 é aquela que tem a participação dos cidadãos como agentes de transformação e sujeitos de direitos. Não é essa a realidade, o Brasil continua um país de desigualdades e exclusão social, sendo cada vez mais necessária a instituição de outros direitos para garantir os direitos existentes. Exemplo claro é o direito de acesso à justiça, que veio para garantir o acesso aos demais direitos.

Como preceitua o Artigo 1º, III, da Constituição Federal de 1988, a dignidade da pessoa humana está elencada entre os princípios fundamentais constitucionais, a saber:

#### TÍTULO I

#### DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988).

Para José Afonso da Silva (1998, p. 91), a Constituição, ao declarar a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos constitucionais, reconheceu a sua existência, como um valor máximo da ordem jurídica. O autor leciona:

Portanto a dignidade da pessoa humana não é uma criação constitucional, pois ela é um desses conceitos a priori, um dado preexistente a toda experiência especulativa, tal como a própria pessoa humana. A Constituição, reconhecendo a sua existência e a sua eminência, transformou-a num valor supremo da ordem jurídica, quando a declara como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil constituída em Estado Democrático de Direito (SILVA, 1998, p. 91).



Sobre a constitucionalização dos direitos fundamentais, em especial o da dignidade da pessoa humana, Canotilho (2002, p. 373) apresenta algumas características:

[...] a proteção dos direitos fundamentais perante o próprio controle jurisdicional de constitucionalidade exercido sobre os atos normativos que os regulam. É uma característica que não é absoluta, pois podem existir direitos fundamentais não constitucionalizados, sem prejuízo de serem exercidos (fundamentalidade material).

Conforme Sarlet (2011, p. 73), mostra-se extremamente atual e adequado, ao mencionar que a Dignidade da Pessoa Humana:

[...] é qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos, mediante o devido respeito aos demais seres que integram a rede da vida (SARLET, 2011, p. 73).

Além disso, Canotilho (2002, p. 354) salienta que: “a posituação jurídico-constitucional não dissolve nem consome quer o momento de jusnaturalização quer as raízes fundamentantes dos direitos fundamentais (dignidade humana, fraternidade, igualdade, liberdade)”.

Importante registrar que o princípio da dignidade da pessoa humana não se encontra apenas no artigo 1º da CF/88, mas em outros capítulos e artigos, como, por exemplo, no capítulo da ordem econômica e social, assegurando a todos uma existência digna, quando prevê o planejamento familiar; o direito à educação, o direito da pessoa idosa e outros. Conforme Canotilho (2002, p. 354), nem todos os direitos estão explícitos no texto constitucional, alguns estão implícitos.

Destaque-se o artigo 3º e incisos, da CF/88, quando torna explícitos os objetivos fundamentais da República do Brasil, a saber:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:  
I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;  
II - garantir o desenvolvimento nacional;  
III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2010).

O não atendimento aos direitos constitucionais e a dignidade da pessoa humana, a falta de políticas públicas provocam a desigualdade social, que não se limita apenas à diferença de rendas entre os ricos e pobres, ou maiores e menores rendas. A desigualdade social é produto do capitalismo, é herança do colonialismo, podendo-se citar a desigualdade social na educação: quanto maior o poder aquisitivo de uma família, maior a capacidade de consumo e maior o acesso na área da educação, de melhor qualidade, uma vez que, com melhor formação educacional, maior a chance de ocupar bons empregos, maiores salários, ou seja, um ciclo infundável. Ao contrário, membros das famílias de classes menos favorecidas dependem unicamente do poder público, escolas públicas, políticas públicas de inclusão ao sistema público de ensino, e não raras vezes precisam abandonar os estudos para auxiliar no sustento da família.

Conforme o relatório da ONU (2020, p. 21) cujo tema é “Desigualdade em um mundo em rápida mudança”, os dados sobre as grandes tendências globais, incluindo mudanças tecnológicas, crise climática, urbanização e migração internacional, são direções que podem reduzir a desigualdade ou tornar as desigualdades ainda maiores. Como parte do objetivo da Agenda 2030 de promover a inclusão e não deixar ninguém para trás, chefes do Estado e Governo comprometeram-se a reduzir a desigualdade dentro e entre países, sendo que a decisão de combater a desigualdade interna abriu novos caminhos, inclusive por meio do desenvolvimento sustentável acordado internacionalmente. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 10 e suas metas chamam ação para reduzir a desigualdade de renda nos países e também destacam meios concretos para alcançar progressivamente uma maior igualdade – nomeadamente fiscal, salarial e políticas de proteção social.

Segundo o mesmo relatório, a desigualdade social alcança índices alarmantes, podendo, inclusive, desacelerar o crescimento econômico e social de milhões de pessoas, destacando ainda mais as principais causas da desigualdade social como: falta de acesso à educação de qualidade; política fiscal injusta; baixos salários e dificuldade de acesso aos serviços básicos como saúde, transporte público e saneamento básico. Diante disso, emergem sérias consequências: favelização, pobreza, miséria, desemprego, desnutrição, marginalização e violência.

No capítulo II da CF/88, lê-se:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 2015).

Conforme dados do Banco Mundial (2018), aproximadamente 22% da população mundial vive com menos de 1,25 dólar PPC<sup>10</sup> por dia e 44% ganham menos de dois dólares PPC por dia. Portanto, de acordo com a metodologia utilizada pelo Banco Mundial, 66% da população global está incluída na subdivisão anteriormente mencionada. Os países nos quais esses índices apresentam-se mais alarmantes são: os da América Latina, sul da Ásia e, principalmente, da África Subsaariana. Uma melhor distribuição de renda mudaria a realidade global, somando-se a isso a urgência em aparar as arestas que promovem a desigualdade social e exclusão social. No Brasil deve começar pela efetiva prática aos preceitos constitucionais. Delimita-se o fato do descumprimento constitucional, a começar pelo Estado Democrático de Direito, o qual deveria proteger é o infrator. O desatendimento aos princípios da dignidade da pessoa humana aparece como estatísticas de IBGE, UNESCO e outros órgãos transformados em índices de desigualdade social e exclusão social.

#### **2.4.1 Violência Estrutural e os índices de desigualdade e exclusão social: reflexos na educação**

O efeito do não cumprimento dos princípios constitucionais, que deviam ser os pilares sociais, apresenta-se inconsistente, aquém das demandas, ou seja, as políticas e o atendimento dos poderes públicos são escassos, o que resulta em violência estrutural. Sua base empírica é a falta de políticas públicas, a omissão do Estado e as ações de controle social. Pode-se citar, como exemplo, a falta de vagas para acesso à educação.

---

<sup>10</sup> O Banco Mundial desenvolveu um critério para caracterizar globalmente a população pobre e, para tal, criou o dólar PPC (paridade do poder de compra). Não é objetivo no momento explicar o detalhamento do cálculo, apenas os resultados apurados, que estabeleceram dois patamares de renda para caracterizar a pobreza: a) os pobres, que ganham entre 1,25 e 2 dólares PPC ao dia e representam 44% (quarenta e quatro por cento) da população mundial; e, b) os extremamente pobres, que recebem menos de 1,25 dólar PPC ao dia e representam 22% (vinte e dois por cento) da população mundial (2018).

Conforme Cruz Neto e Moreira (2008, p. 265-279), a violência estrutural configura-se na precariedade ou ausência do atendimento dos serviços essenciais à população:

[...] o conceito de violência estrutural que oferece um marco à violência de comportamento, se aplica tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de determinadas pessoas a quem se negam vantagens da sociedade, tornando-as mais vulneráveis ao sofrimento e à morte. Essas estruturas determinam igualmente as práticas de socialização que levam os indivíduos a aceitar ou a infligir sofrimentos, de acordo com o papel que desempenham.

Quijano (2002), em palestra proferida na Venezuela sob o título *Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia*, discorre sobre a origem da violência e, dessa forma, entende-se as interseccionalidades, que não acontecem apenas sobre raça e gênero, mas também nas classes, sendo a discriminação e a exclusão social heranças do colonialismo. Ao mesmo tempo que são produtos da violência, também são forma de resistência à violência sofrida. Nas palavras de Quijano (2002):

A força e a violência são requisitos de toda dominação, mas na sociedade moderna não são exercidas de maneira explícita e direta, pelo menos não de modo contínuo, mas encobertas por estruturas institucionalizadas de autoridade coletiva ou pública e “legitimadas” por ideologias constitutivas das relações intersubjetivas entre os vários setores de interesse e de identidade da população. Como já ficou assinalado desde o começo deste trabalho, tais estruturas são as que conhecemos como Estado. E a colonialidade do poder, sua mais *profunda argamassa legitimatória*. Em consequência é necessário indagar pelo que tem ocorrido nas relações entre o padrão de exploração capitalista e os dois níveis do padrão de dominação, o Estado e a colonialidade do poder (QUIJANO, 2002, p. 9).

Para Galtung (1981 apud BARBEIRO; MACHADO, 2010, p.238-276), a violência estrutural “é sinônimo da injustiça social que releva da forma como as hierarquias sociais estão estruturadas e da exploração dos grupos desfavorecidos pelos grupos dominantes”:

[...] a violência estrutural está relacionada com o hiato existente entre as realizações actuais dos indivíduos e as suas realizações potenciais. Todas as acções que aumentem esse hiato ou que o impeçam de diminuir relevam da violência estrutural. Galtung refere a injustiça social como sua geradora e, por consequência, uma forma privilegiada de diminuição da violência estrutural seria a promoção da justiça social, instrumento para a redução do hiato existente entre as realizações

actuais e potenciais dos indivíduos numa sociedade (BARBEIRO; MACHADO, 2010, p. 238-276).

A seguir, apresentam-se as consequências da exclusão e discriminação sociais e seus reflexos no contexto escolar e da educação no Brasil, portanto importante contextualizar as leis na área da educação que tratam da não discriminação e o direito à educação.<sup>11</sup>

Trata-se de uma breve demonstração da inoperância ou despreocupação na atual legislação brasileira no contexto da educação que apresente soluções para enfrentamento da violência estrutural, institucional. O que se observa na imprensa e sites do “Observatório do PNE” é o não atendimento das metas estabelecidas para que a educação cumpra os mínimos necessários no que se refere à inclusão de alunos na rede escolar.

A mensuração que deve ser feita temporariamente, com prazos estabelecidos pela legislação, não é cumprida. Diante disso, como tratar de enfrentar a discriminação, a exclusão social e as violências advindas delas dentro das escolas se não se consegue medir o alcance das metas existentes. Quiçá, pode-se criar

---

<sup>11</sup> Artigo I Para os fins da presente Convenção, o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente: a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino; b) limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo; c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem. 2. Para os fins da presente Convenção, a palavra "ensino" refere-se aos diversos tipos e graus de ensino e compreende o acesso ao ensino, seu nível e qualidade e as condições em que é subministrado.

1988 - É promulgada a Constituição Federal de 1988, e com o artigo 214 ressurgiu a necessidade de construir um plano nacional de longo prazo capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de Educação. Além disso, o plano deverá estar de acordo com os princípios fundamentais da Educação Brasileira: (I) à erradicação do analfabetismo; (II) à universalização do atendimento escolar; (III) à melhoria da qualidade do ensino; (IV) à formação para o trabalho; e (V) à promoção humana, científica e tecnológica do País.

1996 - Atual Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n. 9.394, de 1996, que "estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", é implantada. Ela determina nos artigos 9º e 87 que é de responsabilidade da União a elaboração do Plano Nacional de Educação, em colaboração com os entes federados, e institui a Década da Educação. Nenhum artigo trata da não discriminação ou exclusão na área da educação, ou inclusão. Lembrando que a Declaração universal dos direitos do homem afirma o princípio de não discriminação e proclama o direito de toda pessoa à educação. Considerando que a discriminação no campo do ensino constitui violação dos direitos enunciados nesta Declaração.

2014 – Plano Nacional de Educação (PNE) - é sancionado sem vetos pela presidente Dilma Rousseff. Após quase quatro anos de tramitação, o plano finalmente é sancionado pela Presidência da República e sua íntegra foi publicada no dia seguinte em uma edição extra do Diário Oficial da União (DOU). Nenhuma meta que contemple a não discriminação e exclusão na área da educação (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2019).

novas metas e práticas que erradiquem a violência da escola, da mesma forma que a exclusão e discriminação social. Destaque-se o Decreto n. 63.223/1968, inicialmente, pelo fato de ter sido aprovado pela Conferência Geral da UNESCO em 1960, e o Brasil só aprovou no ano de 1968.

Sobre as desigualdades sociais e exclusão social na América Latina e Caribe, o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2019, produzido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), informa que, apesar da melhora do desenvolvimento econômico e prosperidade, percebe-se a “injustiça e perda de dignidade, particularmente na classe média da região e aquelas pessoas historicamente marginalizadas.” (HIDALGO, 2019). O relatório registra ainda que, mesmo assim, como a lacuna nos padrões básicos da vida está diminuindo, com número sem precedentes de pessoas libertando-se da pobreza, da fome e das doenças, as necessidades para prosperar evoluíram.

A próxima geração de desigualdades está se manifestando em torno de questões de tecnologia, educação e crise climática. “Diferentes gatilhos estão levando as pessoas às ruas – o custo de uma passagem de metrô, o preço da gasolina, a demanda por liberdades políticas, a busca por equidade e justiça. Essa é a nova face da desigualdade e, como define este Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), a desigualdade não está acima das soluções”, diz o Administrador do PNUD, Achim Steiner. O relatório observa que, na América Latina e no Caribe, a percepção de injustiça na distribuição de riqueza tem aumentado desde 2012, retornando aos níveis do fim da década de 1990. A desigualdade na felicidade autopercebida (ou bem-estar subjetivo, como também é chamada), que havia permanecido estável na região até 2014, tem aumentado desde então (PNUD – RDH, 2019).

O recorte de dados de exclusão e discriminação social faz-se no sul do Brasil, onde estão os Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. São sete indicadores que compõem o índice de exclusão social, mas o objeto do estudo delimita-se aos índices de violência escolar e desigualdade social nos estados do sul do Brasil. Dados do IBGE catalogados entre 2002 e 2010 apresentam os índices de menor desigualdade social: em Santa Catarina (SC) (0,65), Paraná (PR) (0,58) e Rio Grande do Sul (RS) (0,57). A região Sul, em 2015, foi a região que apresentou índices muito baixos de exclusão social: Santa Catarina tem 44,4%, o Rio Grande do Sul tem 30,2%, e o Paraná, 15,3%.

Diante desses dados e pesquisando o diferencial das secretarias estaduais de educação do RS, SC e PR, o que se observa é que todas desenvolvem programas de enfrentamento à violência escolar. Os registros de violência escolar têm reduzido consideravelmente e proporcionalmente os índices das desigualdades e exclusão social. Os índices de desigualdade social nos mesmos estados do sul do Brasil, apresentados pelo jornal o Globo em novembro de 2017, reduziram: Santa Catarina (0,429), Paraná (0,485) e Rio Grande do Sul (0,486).

Essa realidade não se repete nos 27 estados da federação e nem no País, pois o Brasil está entre as sociedades mais desiguais, ficando apenas atrás da Costa Rica. Segundo Betina Fresneda, doutora e analista da área socioeconômica no IBGE, o “acesso à educação de qualidade tem papel chave, uma vez que ainda é uma das principais formas das populações empobrecidas alcançarem certa mobilidade social” (2018, s.p.).

#### **2.4.2 Reflexões sobre a violência estrutural: injustiça e exclusão social no Brasil**

Ao analisar o arcabouço constitucional, passadas mais de três décadas da promulgação da Constituição de 1988, da Constituição Cidadã e Instituição do Estado Democrático de Direito, e da consideração da dignidade da pessoa humana como princípio e direito fundamental, o que se consegue apurar é que, mesmo diante de todos os princípios basilares do ordenamento jurídico, não se evoluiu no seu cumprimento.

Constata-se a materialização das desigualdades e exclusões sociais, e o aumento da violência estrutural. Aquele que deveria zelar pelo cumprimento das leis, ou seja, o Estado, é o próprio propulsor das desigualdades, seja por omissão das políticas públicas seja pela falta de controle. Quando o assunto é violência estrutural, esta fomenta a exclusão social e as desigualdades sociais, que promovem a violência existente nas escolas, ou na falta de acesso às escolas e à educação.

Os reflexos da violência estrutural chegam até as escolas e, conforme Galtung, a sua origem está na injustiça social, como herança do sistema imperialista, o que no Brasil é herança do colonialismo, uma relação de dependência econômica, política e cultural. O que se pode observar é a miséria, a exclusão social, as desigualdades, o desemprego, as concentrações de rendas,

violências, a coisificação, a negação do outro, o desrespeito aos direitos humanos, desrespeito étnico e religioso, dentre outros.

Nas lições, Aníbal Quijano (2002, p. 2), em se tratando da era da globalização e diante do padrão de poder mundial, pode-se chegar à extrema polarização social, uma vez que a colonização se encontra impregnada nas sociedades, com estrutura de dominação, sob a forma de exploração, ou seria uma recolonização? Continua-se no Brasil sob a ameaça eurocêntrica. Quanto mais se ampliam as desigualdades e exclusões, menos acesso à educação é ofertado. Com menor nível em educação, mais crescem as desigualdades, mais cresce a violência como forma de sobrevivência e resistência ao sistema e a violência sofrida pelas mãos do Estado que não proporciona políticas públicas necessárias à sua população.

Constata-se que o sul do Brasil faz parte de uma realidade diferente, baseada em políticas públicas de desenvolvimento econômico e investimentos na área da educação e qualidade de vida da sua população. Consequentemente com maior escolaridade, maiores salários e menores índices de desigualdade, menor será o número de excluídos socialmente e, como resultado, a redução dos índices de violência nas escolas, conforme programas desenvolvidos pelas Secretarias Estaduais de Educação (LEMOS, 2012, p. 144-189).

A Escola precisa ser concebida como ambiente formador e educador, importante que seja transformadora para a vida. Nas palavras de Paulo Freire, na escola deve ser realizada a educação libertadora, e nas palavras de Quijano e Dussel, a educação decolonizadora. É um complexo de ações que, realizadas desde a mudança dos planos pedagógicos das escolas, protagonizarão a ruptura com a colonialidade do poder, do saber e do ser, hoje prática que se naturalizou nas escolas e no sistema de educação nacional. Há políticas públicas, legislação, tratados e convenções, o que não se consegue é romper, ultrapassar a linha do colonialismo e promover a emancipação dos indivíduos. A insegurança gerada pela violência reflete-se na apatia, no medo de muitos profissionais tornarem-se protagonistas dessa mudança de cultura.



### CAPÍTULO III - AUTOCOMPOSIÇÃO: MEDIAÇÃO, CONCILIAÇÃO E AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NAS ESCOLAS<sup>12</sup>

A ferramenta da autocomposição tem como objetivos: estimular, difundir e educar o cidadão a melhor resolver conflitos por meio de ações comunicativas. Passa-se a compreender o usuário do Poder Judiciário não apenas como quem, por um motivo ou outro, encontra-se em um dos polos de uma relação jurídico processual. Entende-se como garantia efetiva a participação das partes em litígio, por meio da autocomposição; a satisfação do usuário com a solução mais adequada do conflito; e, ter a sua disposição o fórum multiportas que deve oferecer uma solução justa para suas demandas, ou seja, disponibiliza várias opções para resolver o conflito, dentre as quais estão a mediação, a conciliação e outros meios alternativos de solução de conflitos.

No Brasil, apesar de a Constituição de 1988 trazer, em seu texto, esse direito fundamental, no artigo 5º, Inciso XXXV, a saber: “XXXV - a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito”, ainda foi necessária a edição da Resolução n. 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça e as alterações do Código de Processo Civil entrarem em vigor para que o judiciário ampliasse a sua prestação jurisdicional. A Ementa da Resolução n. 125 do Conselho Nacional de Justiça tem como pilar e assim todo o seu conteúdo e nexos no conceito de tratamento adequado dos conflitos: “Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências.” (CNJ, 2016).

Segundo Watanabe (2011) é necessária uma releitura e ressignificação do Art. 5º, inciso XXXV da CF/88:

O princípio da inafastabilidade do controle jurisdicional, inscrito no inciso XXXV do art. 5º da Constituição Federal, não significa um mero acesso formal aos órgãos judiciários. Assegura ele um acesso qualificado à justiça que propicie ao jurisdicionado a obtenção de tutela jurisdicional efetiva, tempestiva e adequada, enfim, um acesso a uma ordem jurídica justa (WATANABE, 2011, p. 88).

---

<sup>12</sup> Os conteúdos deste capítulo foram objeto de publicação no seguinte artigo: RIGON, Chirley F. WENCZENOVICZ, Thaís J. Direito humano fundamental de acesso à justiça concretizado pela autocomposição. Unoesc International Legal Seminar (9.:winter, 2018: 07 a 08 de jun., 2018: Chapecó, SC) **Anais do X Seminário Unoesc Internacional de proteção dos direitos humanos e o Tribunal Europeu dos direitos humanos: desafios do Século XXI?/ Orgs, Robinson Tramontina, Thaís Janaína Wenczenovicz, Vinicius Almada Mozetic – Chapecó. SC: Unoesc, 2018. 150 p. (Páginas 29-54).**

Em 31 de maio de 2016 entra em vigor a Resolução n. 225 que dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa (JR) no Poder Judiciário, contendo diretrizes para a implementação e difusão da prática da JR. Segundo Lewandowski, então presidente do Conselho Nacional de Justiça à época:

Trata-se de importante marco normativo para o Poder Judiciário que, ao difundir a aplicação coordenada e qualificada dos procedimentos restaurativos em todo o território nacional, assume relevo decisivo para a mudança do atual panorama de nosso sistema de Justiça criminal e infanto-juvenil, além de consubstanciar-se como meio de concretização de princípios e direitos constitucionais, como a dignidade da pessoa humana, o acesso à Justiça e o exercício da cidadania, com vistas à pacificação social (CNJ. LEWANDOWSKI, 2016, s.p.).

O objetivo geral da Resolução n. 225/2016, segundo o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul é promover estratégias de pacificação social baseadas na difusão dos princípios e no desenvolvimento das práticas restaurativas para prevenção e transformação construtiva de conflitos em âmbito judicial e extrajudicial.

Em vigor ambas as resoluções, e operacionalizadas em algumas comarcas e nos Tribunais de Justiça dos Estados, pode ser a resposta do Poder Judiciário na resolução dos conflitos escolares tanto na prevenção quanto na solução das demandas judicializadas ou não.

A necessidade de padronizar as técnicas de conciliação e mediação, nos diferentes estados da Federação, fez com que fossem unificadas dentro de um programa de política pública para a Justiça Federal, Justiça Estadual e do Trabalho. A referida Resolução consiste em um conjunto de ações, que objetivam a eficiência operacional, ampliação do acesso ao sistema de Justiça e responsabilidade social, de maneira eficaz e harmônica, dentre outras citadas nas considerações iniciais da Resolução em comento.

Importante não confundir o “acesso à justiça” com o “acesso ao Judiciário”, pois o objetivo não se limita a levar as demandas até o Poder Judiciário, mas é primordial a participação dos usuários no curso da relação jurídico processual, não somente pelos resultados esperados, mas principalmente pela forma de procedimentos que sejam considerados justos. Atualmente prevalece, nos dizeres de Cappelletti e Garth (1988), o acesso à justiça como requisito fundamental de um sistema jurídico moderno e igualitário. Nesse sentido instruem:

O direito ao acesso efetivo tem sido progressivamente reconhecido como sendo de importância capital entre os novos direitos individuais e sociais, uma vez que a titularidade de direitos é destituída de sentido, na ausência de mecanismos para sua efetiva reivindicação. O acesso à justiça pode, portanto, ser encarado como o requisito fundamental – o mais básico dos direitos humanos – de um sistema jurídico moderno e igualitário que pretenda garantir, e não apenas proclamar os direitos de todos (CAPPELLETTI; GARTH, 1988, p. 11-12).

Tornou-se desafiador para a justiça desenvolver esses procedimentos, no entanto os Tribunais têm investido em novos estímulos a procedimentos autocompositivos que busquem atender satisfatoriamente à expectativa do jurisdicionado de ter, no Estado, um catalisador de relações interpessoais, fortalecendo sua busca pela paz social. Em atendimento ao direito fundamental de acesso à justiça, ele se concretiza não apenas com a reparação de direitos, mas com soluções encontradas pelas partes, consideradas protagonistas, participando ativamente da resolução dos conflitos, bem como de seus resultados, procedimento a que se dá o nome de autocomposição.

[...] A institucionalização desses instrumentos – ou seja, a inserção desses métodos na administração pública, em especial, no Poder Judiciário – iniciou-se, no final da década de 1970, nos Estados Unidos, em razão de uma proposta do professor Frank Sander denominada Multidoor Courthouse (Fórum de Múltiplas Portas). Esta organização judiciária, proposta pelo Fórum de Múltiplas Portas (FMP), compõe-se de uma visão do Poder Judiciário como um centro de resolução de disputas, proporcionando a escolha de diferentes processos para cada caso, baseando-se na premissa de que existem vantagens e desvantagens em cada procedimento que devem ser consideradas em função das características específicas de cada conflito. Assim, em vez de existir uma única “porta” (o processo judicial) que conduz à sala de audiência, o FMP trata de um sistema amplo com vários tipos distintos de processo que forma um “centro de justiça”, organizado pelo Estado (e apoiado pela iniciativa privada), no qual as partes podem ser direcionadas ao processo mais adequado a cada disputa (CNJ, 2013, p. 30).

O movimento pela utilização do instituto da mediação nos ambientes escolares, que teve como objetivo atenuar as violências nas escolas, iniciou nos Estados Unidos, seguido pela Europa e, posteriormente, na América do Sul e Brasil. Os programas incluindo a mediação têm aumentado na última década, mesmo sendo uma das alternativas no trato com a violência escolar, tornou-se elemento central nos programas educacionais (POSSATO; RODRÍGUEZ-HIDALGO; ORTEGA-RUIZZAN; ZAN, 2016, p. 1).

### 3.1 MEDIAÇÃO E CONCILIAÇÃO COMO MEIOS ALTERNATIVOS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS

A mediação é um dos métodos de solução de conflitos utilizada para ter eficiência no que se refere a conflitos interpessoais, com continuidade futura das relações entre as partes, busca o entendimento das partes litigantes quanto aos benefícios de um acordo e uma possível resolução mais célere e satisfatória para ambos.

A mediação e a conciliação são métodos de resolução de conflitos, extrajudicial ou judicial, respectivamente pré-processuais e processuais, quando já existe um processo jurisdicional. O mediador e o conciliador são considerados auxiliares da justiça, denominados terceiros imparciais, e estão submetidos a impedimento e suspeição como especificados nos artigos 148, II, 170 e 173, II, do Novo Código de Processo Civil de 2015.

A diferença fundamental entre a mediação e a conciliação reside no conteúdo de cada instituto. Na conciliação, o objetivo é o acordo, ou seja, as partes, mesmo adversárias, devem chegar a um acordo para evitar um processo judicial. Na mediação, as partes não devem ser entendidas como adversárias e o acordo é consequência da real comunicação entre elas. Na conciliação, o mediador [conciliador] sugere, interfere, aconselha. Na mediação, o mediador facilita a comunicação, sem induzir as partes ao acordo (SALES, 2004, p. 38).

Desse modo, o Código de Processo Civil analisa e informa sobre as reais condições da Mediação e Conciliação, fazendo-o, com clareza, em relação aos aspectos para que sejam realizadas essas audiências, concretizando, assim, a utilização desses métodos no judiciário, como sendo a forma mais viável para a solução de litígios atualmente.

#### **3.1.1 Mediação e Conciliação no novo código de processo civil**

Com a entrada em vigor do novo Código de Processo Civil e com o significativo destaque que a Resolução 125 do Conselho Nacional de Justiça de 2010 tem demonstrado nos quesitos de Mediação e Conciliação como meios efetivos de solução de conflitos para o judiciário, foram implantados diversos

Centros Judiciários de Solução de Conflitos por todo o País, conhecidos como CEJUSCs, tendo como principal foco a responsabilidade em realizar sessões de Mediação e Conciliação pré-processuais, as quais ocorrem com o auxílio de conciliadores e mediadores, devidamente capacitados e credenciados junto ao Tribunal de Justiça por meio de cursos realizados, dessa forma, podendo, de maneira ativa, contribuir com essa efetividade no judiciário (CNJ, 2010).

A redação trazida pelo novo Código de Processo Civil demonstra a necessidade da aplicação desse meio de solução de conflitos. Apesar de ter despertado muitas discussões sobre uma visão mais célere do processo, no artigo 334 do novo CPC, são claramente especificadas todas as formas legais para a realização de uma audiência de Conciliação e Mediação. Entende-se que o encaminhamento inicial geral é obrigatório dos processos ao Cejusc – art. 334 –, cujo caput alerta sobre os prazos para que essas audiências sejam marcadas, com antecedência mínima de 30 dias, devendo ser citado o réu com, pelo menos, 20 dias de antecedência.

Importante destacar que não se realiza a sessão somente se: a) ambas as partes manifestarem, expressamente, desinteresse na composição consensual; b) quando não se admitir a autocomposição. Quanto ao não comparecimento na sessão de conciliação ou mediação: a) é considerado ato atentatório à dignidade da justiça; b) gera multa de até 2% do valor da causa, revertida em favor da União ou do Estado. Ressalta-se que o comparecimento é obrigatório, no entanto a permanência na sessão respeita o princípio da voluntariedade, os mediandos não são obrigados a participar após realização do Termo de Abertura, que explica aos participantes como ocorre a sessão de mediação ou conciliação.

Em seu parágrafo 2º, são esclarecidas questões em relação à limitação de audiências, em específico não tem uma quantidade pré-determinada, porém, não podem exceder dois meses da data da realização da primeira sessão, desde que necessárias à composição das partes, ou seja, havendo qualquer possibilidade de entendimento entre as partes, as sessões podem ser remarçadas e até haver a suspensão do processo, no aguardo de mais elementos, de quaisquer das partes.

O novo Código de Processo Civil Brasileiro diferencia e ressalta também a função do mediador e conciliador em seu artigo 165, §§ 2º e 3º.

§2º O conciliador, que atuará preferencialmente nos casos em que não houver vínculo anterior entre as partes, poderá sugerir soluções para o litígio, sendo vedada a utilização de qualquer tipo de constrangimento ou intimidação para que as partes conciliem.

§ 3º O mediador, que atuará preferencialmente nos casos em que houver vínculo anterior entre as partes, auxiliará aos interessados a compreender as questões e os interesses em conflito, de modo que eles possam, pelo restabelecimento da comunicação, identificar, por si próprios, soluções consensuais que gerem benefícios mútuos (BRASIL, CPC, 2016).

A conduta do mediador deve estar pautada na realização dos diversos princípios norteadores de processos autocompositivos. Dentre eles, destacam-se:

- a) Princípio da neutralidade e imparcialidade de intervenção;
- b) Princípio da consciência relativa ao processo;
- c) Princípio do consensualismo processual;
- d) Princípio da decisão informada;
- e) Princípio da confidencialidade.
- f) Princípio do empoderamento<sup>13</sup>;
- g) Princípio da validação (CNJ, 2016, p. 235- 238).

As novas disposições do Código de Processo Civil têm como objetivo tornar efetivos esses meios de solução de conflitos para a sociedade e o judiciário. Outro ponto relevante sobre o novo CPC é que não há citação do réu para apresentar resposta, mas é necessário intimá-lo para comparecer na audiência de Conciliação e Mediação. Logo, o prazo para contestação inicia a partir da realização da sessão ou do dia em que o réu se manifestar pelo desinteresse de sua realização. Dessa forma, se consegue de maneira exitosa encontrar nas sessões de mediação ou conciliação uma forma positiva na resolução de conflitos, oferecendo uma forma mais justa no resultado das ações, sejam processuais ou pré-processuais.

### 3.2 JUSTIÇA RESTAURATIVA: UM PROGRAMA A SERVIÇO DA CULTURA DA PAZ

As primeiras experiências com a justiça restaurativa, conforme relatos de Zehr (2012), datam dos anos 70, ocorridas em Ontário no Canadá. O propósito inicial era refletir sobre formas diferenciadas para enfrentar a violência que atingia as pessoas e a comunidade, objetivando a mediação entre as vítimas e os ofensores, nos espaços prisionais, sendo o foco inicial a resolução de conflitos. Considerando-se, a

---

<sup>13</sup> “Empoderamento” significa a busca pela restauração do senso de valor e poder da parte para que esta esteja apta a melhor dirimir futuros conflitos. Empoderar uma parte é fazer com que ela adquira consciência das suas próprias capacidades e qualidades (CNJ, 2016, p. 171).

partir de então, a possibilidade de penas alternativas à privação de liberdade. Mas foi somente nos anos 80 que se construiu uma teoria sobre a Justiça Restaurativa, alicerçada nas críticas ao sistema penal, e em especial ao reconhecimento do papel das comunidades na construção de soluções de paz e segurança social.

Embora seja possível definir historicamente as primeiras iniciativas canadenses para resolução de conflito, sabe-se que as raízes da Justiça Restaurativa são muito mais profundas. São de natureza antropológica, cultural mesmo, conforme as práticas indígenas, as tradições de diversas religiões, a teoria feminista. Entre a Justiça criminal e o atual momento da Justiça Restaurativa, muitos passos foram desenvolvidos para o reconhecimento da corresponsabilidade de várias instâncias em um ecossistema de atores em diferentes dimensões. Integram-se, portanto, a comunidade, o Judiciário, o Executivo, o Legislativo, além das pessoas individualmente (AMB, 2015, p. 10).

Em 2016, entrou em vigor a Resolução n. 225/2016 que: “Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências.” No caput, parágrafos e incisos do artigo 1º é possível entender qual o papel de mais essa política pública do Poder Judiciário na busca da solução de conflitos<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Art. 1º. A Justiça Restaurativa constitui-se como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, e por meio do qual os conflitos que geram dano, concreto ou abstrato, são solucionados de modo estruturado na seguinte forma:

I – é necessária a participação do ofensor, e, quando houver, da vítima, bem como, das suas famílias e dos demais envolvidos no fato danoso, com a presença dos representantes da comunidade direta ou indiretamente atingida pelo fato e de um ou mais facilitadores restaurativos;

II – as práticas restaurativas serão coordenadas por facilitadores restaurativos capacitados em técnicas autocompositivas e consensuais de solução de conflitos próprias da Justiça Restaurativa, podendo ser servidor do tribunal, agente público, voluntário ou indicado por entidades parceiras;

III – as práticas restaurativas terão como foco a satisfação das necessidades de todos os envolvidos, a responsabilização ativa daqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a ocorrência do fato danoso e o empoderamento da comunidade, destacando a necessidade da reparação do dano e da recomposição do tecido social rompido pelo conflito e as suas implicações para o futuro.

§ 1º Para efeitos desta Resolução, considera-se:

I – Prática Restaurativa: forma diferenciada de tratar as situações citadas no caput e incisos deste artigo;

II – Procedimento Restaurativo: conjunto de atividades e etapas a serem promovidas objetivando a composição das situações a que se refere o caput deste artigo;

III – Caso: quaisquer das situações elencadas no caput deste artigo, apresentadas para solução por intermédio de práticas restaurativas;

IV – Sessão Restaurativa: todo e qualquer encontro, inclusive os preparatórios ou de acompanhamento, entre as pessoas diretamente envolvidas nos fatos a que se refere o caput deste artigo;

V – Enfoque Restaurativo: abordagem diferenciada das situações descritas no caput deste artigo, ou dos contextos a elas relacionados, compreendendo os seguintes elementos:

a) participação dos envolvidos, das famílias e das comunidades;

b) atenção às necessidades legítimas da vítima e do ofensor;

c) reparação dos danos sofridos;

Para a solução dos conflitos, respeita-se uma estrutura, a saber: não existe autor e réu, são denominados vítima e ofensor, sendo necessária a participação de ambos, (caso houver vítima, em caso de homicídio comparecem os familiares), participam também representantes da comunidade direta ou indiretamente atingida, e um ou mais facilitadores que coordenarão as práticas, os quais são capacitados em técnicas autocompositivas e consensuais de solução de conflitos próprias da Justiça Restaurativa. Ademais, é necessária a participação do ofensor e, quando houver, da vítima, bem como das suas famílias e dos demais envolvidos no fato danoso, com a presença dos representantes da comunidade direta ou indiretamente atingida pelo fato e de um ou mais facilitadores restaurativos; as práticas restaurativas terão como foco a satisfação das necessidades dos envolvidos, a responsabilização ativa de quem participou da ocorrência do fato danoso e a emancipação da comunidade, a reparação do dano e da recomposição do tecido social rompido pelo conflito e as suas implicações para o futuro.

### **3.2.1 Reflexões sobre a justiça restaurativa: protagonismo da autora**

Conforme apreende-se com as lições de Marshall (1997, p. 1), a definição de Justiça Restaurativa é: “um processo onde todas as partes ligadas de alguma forma a uma particular ofensa vêm discutir e resolver coletivamente as consequências práticas da mesma e a suas implicações no futuro”. Para Zehr (2008, p. 4) a Justiça Restaurativa no que se refere a justiça e os crimes está posicionada como “um novo foco sobre a Justiça e os crimes”. As compreensões trazidas fundamentam-se em princípios a partir das críticas destinadas ao sistema penal tradicional, ou seja, o Estado exerce o poder coercitivo e violento. Ao contrário, a Justiça Restaurativa é operacionalizada por um conjunto de práticas de coesão e pacificação social, com a presença e participação da comunidade, sociedade.

A comunidade/sociedade é formada por pessoas e relacionamentos, e quando ocorre um crime, mesmo que de menor potencial ofensivo, ou que não haja apenas a lesão física, na visão da JR ocorre o dano e uma violação de pessoas e

---

d) compartilhamento de responsabilidades e obrigações entre ofensor, vítima, famílias e comunidade para superação das causas e consequências do ocorrido.

§ 2º A aplicação de procedimento restaurativo pode ocorrer de forma alternativa ou concorrente com o processo convencional, devendo suas implicações ser consideradas, caso a caso, à luz do correspondente sistema processual e objetivando sempre as melhores soluções para as partes envolvidas e a comunidade (RESOLUÇÃO CNJ n. 225/2016) (BRASIL, 2016).



relacionamentos (ZEHR, 2012). Por isso a presença da comunidade na busca da restauração das relações e pessoas é importante. É o reconstruir, o restaurar as relações dentro das comunidades. Todos participam ativamente no processo de solução do conflito. Comunidade não se limita ao território em que as pessoas habitam, mas a comunidade escolar, comunidades que tem interesses em comum, como trazido por Medeiros e Neto (2019) em relação a uma atividade produtiva. O fato de a comunidade se envolver na busca da melhor solução, ajuda os ofensores para que se conscientizem sobre os danos que suas condutas causaram nas vítimas e sociedade, para que evitem repetir a mesma conduta e também possam aprender com seus erros.

Acredito ser essa uma forma de ressocialização do ofensor atenuando os sentimentos de vergonha e de marginalização, ajudando na sua reintegração com a comunidade. Conferir a todos o poder da fala e da escuta, emancipa seus membros na construção da melhor solução para o conflito e contribui para evitar novos.

Refletindo sobre meu lugar de fala, não resido numa comunidade em específico, mas já participei de trabalhos em várias comunidades como voluntária, inclusive levando a mediação do Cejusc até os bairros, um deles o mais violento de Erechim/RS, e logrou-se êxito. As sessões eram realizadas na sala de catequese da paróquia. Parou por falta de colaboradores. Considero excelente retomar os trabalhos, preparando os líderes comunitários para atuar como facilitadores com auxílio dos mediadores e facilitadores formados pelo Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. A comunidade que pretendo atuar é a escolar, por entender que as práticas restaurativas podem contribuir em muito com a construção da cultura da paz e a redução da violência nas escolas. O Cejusc de Erechim já deu início a esse trabalho com algumas facilitadoras formadas em 2018/2019.

O programa de justiça restaurativa em processo de expansão no Poder Judiciário em especial na área criminal, inclusive com grande dedicação aos menores infratores, com aplicação de penas alternativas e atingindo com mais facilidade a pacificação social, evolui para se transformar numa política pública<sup>15</sup>. A justiça restaurativa passou pelas fases de programas e ações, então transformou-se

---

<sup>15</sup> Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade (SEBRAE MG, 2008).

numa política nacional contemplada pela Resolução n. 225/2016 do CNJ, e está apta a transformar-se e fixar-se como política pública.

A resolução n. 225/2016 traz conceitos do que é a Justiça Restaurativa, balizamentos, cria uma identidade para se diferenciar de outras atividades e ações. Sobre o Planejamento da Política Pública Nacional de Justiça Restaurativa que culminou com a Resolução CNJ no 225/2016, destaca-se o art. 3º: compete ao Conselho Nacional de Justiça organizar programa com o objetivo de promover ações de incentivo à Justiça Restaurativa, para fins de instituir, incentivar e disseminar um modelo de política pública de Justiça Restaurativa no Brasil, a partir das diretrizes delineadas em tal normativa, que implicam observância escorreita dos princípios e dos valores restaurativos como orientadores, respeito à autonomia dos Tribunais e aos contextos próprios de cada localidade, bem como, articulação com os mais diversos setores da sociedade para que o programa ou o projeto de Justiça Restaurativa seja resultado de uma construção coletiva comunitária (CNJ, 2016).

Presume-se que no caput do artigo 3º estão os requisitos para que efetive a justiça restaurativa como política pública, é a prática, alicerçada pela Resolução 225, que precisa ter implementados cinco condições: “Estruturação Institucional dos Tribunais de Justiça, formação, articulações intersetoriais, construção de espaços e por fim monitoramento e avaliação” (CNJ, 2019, p. 03). Vê-se ampliando as quatro primeiras fases, em que pese ainda alguns Tribunais precisarem passar por todas as fases e atingir-se-ia o quinto estágio que é o monitoramento e avaliação para que se efetive a JR como uma Política Pública.

No âmbito judicial penal a Justiça Restaurativa permite que o juiz, ao decidir, tenha alternativas na solução do conflito podendo dispor da mais adequada a cada caso. Neste ponto entendo que a Justiça Restaurativa no âmbito judicial é mais uma ferramenta para o Tribunal Multiportas que teve início com a Resolução 125 e posteriormente com a resolução 225. Lembrando que Justiça Restaurativa pode e deve ser acessível a todos, e não se aplica somente no âmbito penal, mas em muitas áreas e a que defendo é a escolar, judicial ou extrajudicialmente.

A compreensão ampliada é a concretização de anos de pesquisa e prática, escritos falando sobre a justiça multiportas, tribunal de múltiplas portas que com o advento das duas resoluções do CNJ, somadas à Emenda Constitucional 45, a própria CF/88, garantem o princípio constitucional de Acesso à Justiça, quando o juiz, o poder judiciário pode identificar qual o melhor procedimento para atender cada

demanda, e se concretiza quando aplicada a autocomposição, seja a mediação ou círculos restaurativos, e prevalece o princípio da autonomia da vontade em que as partes constroem a solução mais satisfatória para ambos, contribuindo para a construção da justiça.

### 3.3 A APLICABILIDADE DA MEDIAÇÃO E PRÁTICAS RESTAURATIVAS: EXPERIÊNCIAS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

O instituto da mediação, como visto anteriormente, tem ampla aplicação no Poder Judiciário e também na mediação comunitária. Ademais, por se tratar de um meio de resolução de conflitos, não litigioso e baseado no consenso, é propício ao desenvolvimento de soluções alternativas e flexíveis, preservando a relação entre as partes em conflito. O método aplicado é de cooperação na busca pela solução do conflito, o respeito, a identidade e o reconhecimento do outro enquanto pessoa e ser total, bem como, principalmente, considerando-se o grande objetivo da mediação, que é o ganha-ganha, ou seja, ambas as partes cedem se necessário para a construção da melhor solução para elas.

Observe-se que, em algumas passagens em que se tratou sobre a mediação e conciliação desenvolvidas e aplicadas pelo Poder Judiciário, ainda se lê autor e réu quando se refere às partes em conflito, no entanto, na prática, os termos utilizados, respectivamente, são mediando e conciliandos. Porém, o Poder Judiciário ainda não desenvolveu um sistema que atenda os conceitos dos métodos autocompositivos, sendo necessário, ao judicializar processo de qualquer natureza, que haja dois polos o ativo – autor – e passivo – réu (CNJ, 2016).

Isto posto e como visto anteriormente, na busca pela cultura de paz nas escolas, o instituto da mediação vem sendo utilizado nos ambientes escolares como forma de resolução de conflitos. Da mesma forma que, inicialmente, conceituada a mediação como instrumento de resolução de conflitos no Poder Judiciário, a finalidade é a mesma para promover a autocomposição. Na mediação, a solução é construída em benefício de ambas as partes, não existindo um perdedor ou ganhador. Neste aspecto, alguns autores tratam a mediação como negociação, como é o caso de Morgado e Oliveira (2009, p.8):

A mediação consiste em uma negociação com a intervenção de um terceiro neutral, baseada nos princípios da voluntariedade das partes, neutralidade e imparcialidade do terceiro (mediador) e na confidencialidade do processo, a fim de que as partes em litígio encontrem soluções que sejam mutuamente satisfatórias (MORGADO; OLIVEIRA, 2009, p. 8).

No Brasil, a mediação nos espaços escolares está iniciando, mas é tendência que se torne usual, na busca pela solução alternativa da resolução de conflitos, sendo um dos métodos de autocomposição, ou seja, os envolvidos no conflito constroem a “sentença” da sua demanda, enquanto, num processo heterocompositivo, a sentença é por um juiz togado. O intuito maior da mediação nas escolas ou mesmo no Poder Judiciário não é tão somente o de “diminuir o trabalho dos juízes” como diz o senso comum, mas essencialmente o de implantar a cultura da paz social nas escolas, nas comunidades, eis que, conforme dados apurados e divulgados pela mídia, os conflitos aumentam e tendem cada vez mais serem violentos e com novas formas de violência. Diante desse aumento das violências nos espaços escolares, muitos casos são resolvidos por meio de processos administrativos nas escolas, ou secretarias estaduais de educação, sendo alguns judicializados, ultrapassando a esfera administrativa.

O desenvolvimento das mediações nas escolas é importante por ser esse o lócus da educação e espaço que supõe a garantia de direitos, de desenvolvimento da cidadania. Espera-se que seja um lugar seguro, já que a escola deve ser uma instituição confiável, capaz de preservar os direitos prometidos pelo sistema, logo, terreno fértil para a implantação de métodos consensuais de resolução de conflitos, tendo em vista que o ambiente recebe um enorme número de pessoas, de vários grupos sociais, idades, funções. Segundo a tese defendida por Chrispino e Santos (2011, p. 58), “[...] estamos despreparados para lidar com a escola de massa e com os antagonismos que surgem na escola atual. A divergência ou diferenças de opinião/valores geram o conflito que, não trabalhado, produz a violência”.

A escola pacífica é aquela que se constrói como somatório natural de diversos professores – que exercitam a aula pacífica – e gestores. Ela é alcançada quando a mediação de conflitos deixa de ser uma técnica especialmente estudada no campo cognitivo e ensaiada na ação prática didática, para fazer parte da cultura escolar, que diagnostica o conflito quando ele ainda é um antagonismo e resolve o conflito com o respeito que seus membros exigem, evitando que ele descambe para a manifestação violenta do conflito, que é o que se chama de violência (CHRISPINO; SANTOS, 2011, p. 63).

Para Morgado e Oliveira (2009, p. 46), é importante que a comunidade escolar passe a resolver seus conflitos e a mediação torne-se a forma de prevenir futuros conflitos. É um apelo ao espírito de colaboração, respeito e responsabilidade, diferente da cultura de culpa e imposição de soluções. Ainda sobre a mediação e conflitos em ambientes escolares, Bezerra (2008, p. 68) traz uma nova visão no sentido de ser uma luta por direitos, em especial o direito à diferença, já que, como finalidade, a mediação busca conscientizar os alunos a produzir transformações nas estruturas injustas, nos grupos, tornando-as mais humanas, avaliando as consequências de suas escolhas, “apreciar, compartilhar e afirmar publicamente estes valores”.

O êxito de um projeto de mediação de conflitos no espaço escolar está ligado à necessidade de uma mudança de cultura, bem como à união de todos os atores da escola, incluindo pais e toda a comunidade escolar. Diante de algumas leituras, observa-se que os mecanismos que a escola dispõe para a resolução dos seus conflitos tem sido desafiador e não tem atingido os objetivos, por isso, a sugestão da pesquisa é, por meio do Poder Judiciário, buscar a sua expertise na resolução de conflitos e cidadania, política pública em vigor desde 2010, mais precisamente ganhando forças em 2016 com a entrada em vigor do novo Código de Processo Civil.

Com o conhecimento e formação dos mediadores judiciais, pode tornar-se uma das formas das escolas contarem com tais profissionais na resolução de seus conflitos, buscando a implantação da cultura da paz, inicialmente, como efetivos solucionadores dos conflitos existentes e, na medida do possível, instituindo junto aos docentes e discentes a comunicação assertiva e não violenta, funcionando já na prevenção de novos conflitos. Para que ocorra essa mudança de cultura, talvez seja necessário passar pelos bancos acadêmicos, reformulando as grades dos cursos superiores, em especial do Direito, tendo em vista incentivar a cultura da autocomposição e não do litígio.

### **3.3.1 Experiências de projetos de Mediação Escolar no Brasil**

O instituto da mediação, apesar de novo no Brasil, datando do início dos anos 70, vem promovendo mudanças em escolas enquanto projetos isolados, muitas vezes partindo de pesquisas de mestrados e doutorandos que incentivam as

escolas. Entretanto, também é motivador encontrar exemplos de Secretarias Estaduais de Educação investindo na mudança de cultura no tratamento dos conflitos escolares e combate à violência, em incansável busca pela instauração da Cultura de Paz nas Escolas.

Em 2014, o Ministério da Justiça publicou um estudo qualitativo sobre as boas práticas em mediação no Brasil, dentre elas, são apontadas no estudo, feito por regiões do país, as boas práticas de mediação escolar, ancoradas pelo Poder Judiciário de cada Estado. Os resultados apresentados são oriundos da pesquisa realizada por Prudente (2012), na sua tese de doutorado, e analisados os dados de cada estado que compõe as regiões, a saber:

**Quadro 1 – Boas práticas em Mediação no Brasil vinculadas ao Poder Judiciário**

| <b>REGIÃO</b> | <b>TOTAL DE CASOS ANALISADOS</b>   | <b>MEDIAÇÃO ESCOLAR: projetos</b>   |
|---------------|--|---|
| SUDESTE       | 58 casos nos Estados de Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo e Rio de Janeiro. Destacou-se o RJ recebendo Menção Honrosa com a mediação escolar.  | CEARÁ: Sobre mediação escolar, há um projeto sendo desenvolvido para trabalhar com a mediação de conflitos na escola com os próprios alunos. Já foi feito um convênio com a Secretaria de Educação dos municípios de Horizonte e Caucaia e os núcleos dessas localidades estão dando suporte técnico para implementação do projeto, promovendo a capacitação e sensibilização de alunos, pais, professores e funcionários. (BRASIL,2014, p. 69)   |
| NORDESTE      | 07 práticas identificadas, sem nenhuma atuação em mediação escolar, destaca a mediação comunitária e chama atenção a capacitação de lideranças indígenas em mediação.  | Sem registro  |
| SUL           | 28 práticas de mediação nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Destacase o projeto de Caxias do Sul/RS, que por meio da Lei Municipal é a Cidade da Paz, com projeto de Justiça Restaurativa para toda a comunidade, em especial nas escolas | RIO GRANDE DO SUL - Caxias do Sul: Existe uma Central da Infância e da Juventude na Comarca e os casos são enviados por órgãos de proteção incluindo as escolas-piloto. São 05 escolas públicas municipais localizadas em região próxima à Central de Infância e Juventude, nas quais há professores capacitados para realizar práticas restaurativas no núcleo escolar. Os conflitos identificados dentro dessas escolas-piloto e que necessitem de um acompanhamento aprofundado que extrapole o ambiente escolar são encaminhados à Central de Infância e Juventude. (BRASIL,2014, p. 107) |

| REGIÃO       | TOTAL DE CASOS ANALISADOS  | MEDIAÇÃO ESCOLAR: projetos |
|--------------|--|----------------------------|
| CENTRO OESTE | 07 casos nos Estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás e no Distrito Federal. Destaque apenas para a mediação comunitária, sem registros para mediação escolar. | Sem registro               |
| NORTE        | 17 casos nos Estados do Acre, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e Amapá. Com práticas de mediação escolar.  | Sem registro               |

Fonte: Brasil. Ministério Da Justiça. 2014.

A mediação escolar nem sempre está vinculada ao Poder Judiciário, visto que da mesma forma existem inúmeros projetos de construção da cultura de paz como iniciativa de Organizações Não Governamentais (ONGs). Porém, o Poder Judiciário oferece técnicas restaurativas de solução de conflito em salas de aula para promover a paz nos ambientes escolares do País, objetivando evitar a judicialização desses conflitos. Comarcas em diversos Estados já aplicam a mediação e os círculos restaurativos em conflitos escolares, práticas em consonância com a Política Nacional de Resolução de Conflitos no Judiciário, instituída pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) com a edição da Resolução n. 125/2010 e com a Resolução n. 225/2016, a qual contém diretrizes para implementação e difusão da Justiça Restaurativa no Poder Judiciário.

Um exemplo de boas práticas realizado em Vila Velha/ES, em que servidores, pelos cursos de instrução em mediação do CNJ, capacitaram professores e conselheiros tutelares da cidade, além de alunos da rede pública de ensino, nas técnicas da comunicação pacificadora. O curso foi realizado em 2016 com a participação de 180 alunos. Segundo a magistrada Patrícia Pereira Neves, da 1ª Vara de Infância e Juventude de Vila Velha/ES, o projeto tem provocado mudança de comportamento entre os jovens, sendo que ela relata um caso:

Havia uma sala que, de manhã, recebia uma turma de 5ª série, com crianças entre 10 e 12 anos. No turno da tarde, a mesma sala era utilizada por alunos mais velhos, que rabiscavam as mesas, pichavam as portas e frequentemente rasgavam os trabalhos feitos pelas crianças. Pedimos ajuda aos mediadores e eles foram conversar com a turma vespertina. Contaram da tristeza das crianças que dividiam a sala com eles e a resposta não poderia ter sido melhor: a turma não só pediu desculpas à meninada, como ajudou a limpar os objetos e refizeram os cartazes estragados. A reação positiva dos jovens foi uma surpresa para as crianças que, no dia seguinte, gravaram uma música de agradecimento (CNJ, 2017).

Pode-se registrar a prática de mediação e conciliação junto à Secretaria Estadual do Mato Grosso, composta por 750 unidades escolares, 40 mil servidores, em que se registravam elevados índices de violência e de conflitos nas escolas, hoje, envolvendo funcionários e toda a comunidade escolar, o que gera processos administrativos. Foi na tentativa de minimizar os problemas que teve início o “Projeto CONCILIAR”, oriundo da Controladoria Geral do Estado e que foi regulamentado pelo Decreto Estadual n. 2.328/2014. A Secretaria também firmou com o Tribunal de Justiça um Termo de Cooperação para capacitar e formar os servidores públicos, docentes e comunidade como Mediadores de Conflitos, aperfeiçoando-os no uso das Técnicas da Mediação e Conciliação, com vistas a estabelecer a cultura da Paz no Ambiente Escolar.

Ressalta-se que, em momento algum, defende-se um posicionamento administrativo/jurídico que venha substituir o cerne pedagógico dos procedimentos que rotineiramente devem presidir as unidades escolares em suas decisões, quando transgredidos as normas de convivência. Ao contrário, será mediando as relações conflitantes com intervenções pedagógicas que as estratégias saneadoras poderão ser legitimadas, confirmando o verdadeiro contexto educativo que deve caracterizar a instituição escolar (AZEVEDO, 2017, s.p.).

O segundo exemplo de práticas de mediação escolar é o Termo de cooperação firmado entre a Secretaria Estadual de Educação e o Tribunal de Justiça do Estado do Paraná. Apesar de não estar implantado um programa específico de mediação nas escolas, o Termo de Cooperação prevê o acesso às políticas públicas do Poder Judiciário, em especial a resolução de conflitos de forma consensual e as práticas da Justiça Restaurativa. Os órgãos envolvidos já realizaram o primeiro seminário “Escolas Colaborativas”, o qual reuniu magistrados, professores, juristas e servidores públicos para discutir e fomentar a troca de experiências sobre as questões de conflito e violência no ambiente escolar, além das técnicas autocompositivas e práticas restaurativas.

O evento contou com palestras sobre direitos humanos, gestão dos conflitos e da violência escolar, educação e rede de proteção com a participação do Poder Judiciário, mediação e comunicação não violenta. A partir da assinatura do Termo de Cooperação, a Secretaria Estadual de Educação deverá promover uma articulação com os Núcleos de Educação das escolas estaduais para divulgar ações e programas de aperfeiçoamento do sistema e da política de Justiça. A iniciativa



inclui a disseminação das técnicas de Justiça Restaurativa e de resolução de conflitos de forma consensual, desenvolvidas pelo Tribunal de Justiça.

Como afirmou o Secretário de Estado de Educação e Esporte, a proposta pretende trazer grandes benefícios para os jovens estudantes, ou seja, um bom trabalho realizado hoje evitará problemas futuros, agindo preventivamente pela cultura da paz, com a justiça restaurativa, conversa, diálogo e trazendo os jovens para o caminho certo.

Na opinião do 2º Vice-Presidente do TJPR – Desembargador José Laurindo de Souza Netto – (2019), as técnicas de resolução consensual de conflitos, como a conciliação e a mediação, contribuem para a promoção da cultura da pacificação e “as ações promovidas pelo Tribunal de Justiça nessa área podem estimular o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU”. Em seu pronunciamento, ele destacou o Objetivo 4 (quatro), de educação de qualidade, e o Objetivo 16, de disseminação da cultura da paz e promoção de instituições eficazes. Afirmou ainda que as técnicas desenvolvidas pelo Poder Judiciário têm o objetivo de solucionar o problema de fundo que deu causa ao conflito: “A estratégia com que atuamos é muito simples. É solucionar o conflito logo após o seu surgimento, não deixando que tenha a escalada do conflito”. Finalizou destacando a importância da educação das crianças para evitar conflitos futuros.

O terceiro registro vem da Secretaria Estadual do Rio Grande do Sul, que, desde 2012, instituiu o Programa denominado Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE). Além da criação do programa, que vige atualmente e com resultados relevantes ao objetivo proposto, promoveu curso na capital e outros municípios do Estado, com capacitação para a comunidade escolar para questões envolvendo violência escolar, que tem sido tema desafiador para as escolas, sendo a educação um dos principais meios para construção da cultura da paz. Os cursos têm continuidade e registros até 2017<sup>16</sup>.

O quarto exemplo é o projeto desenvolvido pelo Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, iniciado em 2014, e que tem quebrado barreiras e preconceitos nas escolas. Além de melhorar a convivência entre os alunos do ensino fundamental, ampliou a cooperação em sala de aula. A advogada e professora de mediação Flávia Resende alerta que a técnica é a abertura de um espaço de responsabilidades para alunos e professores: “Não significa que tudo

---

<sup>16</sup> O demonstrativo das ações e resultados pode ser verificado no subtítulo 3.3.1, quadro 1.

pode ou que tudo está liberado. Queremos construir normas que façam sentido e que eles compreendam. A mediação é pedagógica em todos os sentidos.” A professora afirma que mediação é sinônimo de cooperação.

O documentarista Alexandre Pimenta assinala que a ideia é dar a professores e alunos instrumentos para trabalhar uma questão que está na ordem do dia: “Com tanta informação, os pais trabalhando o dia todo fora, o conflito é premente nas escolas e vai de processos de alunos contra professores até formas graves de violência” (OLIVEIRA, 2014, s.p.). Para finalizar, a psicóloga do Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica (NAE), do Centro Pedagógico, concorda: “A escola assume cada vez mais o papel de transmitir valores, o que é certo ou errado. Antes, a mulher estava em casa e tinha condição de ficar atenta a isso. Agora, pela culpa da ausência, os pais tendem a ceder mais e não impor limites” (OLIVEIRA, 2014, s.p.).

Desenvolver a mediação nas escolas não produz resultados apenas benéficos ao ambiente escolar, mas contribui com a paz social, com as relações familiares e em sociedade, o que, conseqüentemente, auxilia a prevenção da violência e a redução de ambientes violentos, assim como propicia formar cidadãos. A construção da Cultura da Paz passa inevitavelmente pela cultura do diálogo, dos valores e com o uso da ferramenta da mediação, para resolver de forma consensual e harmoniosa os conflitos.

### **3.3.2 Prevenção e redução da violência escolar no Rio Grande do Sul: regra ou exceção no Brasil?**

Quando o assunto é violência escolar, é essencial citar um exemplo transformador, que se refere ao programa de redução de violência nas escolas do Estado do Rio Grande do Sul: Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE). A Secretaria Estadual da Educação, por meio do Programa CIPAVE, em parceria com as demais secretarias de governo, busca orientar a comunidade escolar sobre as mais diversas situações que podem ocorrer no ambiente escolar, para que juntos possam:

Identificar situações de violência, de acidentes, bem como suas causas, definir a frequência e a gravidade com que ocorrem;  
Averiguar a circunstância em que ocorrem estas situações;

Planejar e recomendar formas de prevenção;  
Formar parcerias com entidades públicas e privadas para auxiliar no trabalho preventivo;  
Estimular a fiscalização por parte da própria comunidade escolar, fazendo com que zele pelo ambiente escolar;  
Realizar estudos, coletar dados e mapear os casos ocorridos que envolvam violência e acidentes, para que sejam apresentados à comunidade e às autoridades, proporcionando que estas parcerias auxiliem no trabalho de combate e prevenção dos acidentes e violência na escola (RIO GRANDE DO SUL, 2019).

Com a instalação das comissões e suas constatações acerca dos problemas que preocupavam a escola, nasceu também a necessidade de formar uma “rede de apoio às escolas”. Iniciou-se a busca por parcerias que as auxiliassem na resolução dos problemas encontrados, tais como: uso de drogas no entorno da escola, comunidades violentas onde elas estavam inseridas que, devido a sua condição, afetavam o processo educacional dos estudantes. Formou-se, então, um grupo de apoio com entidades da região: Guarda Municipal, Polícia Civil, Brigada Militar, Corpo de Bombeiros, Conselho Tutelar, Polícia Federal e Ministério Público. Esses parceiros passaram a atuar junto às escolas do município, com palestras e ações concretas na resolução dos problemas que enfrentavam.

Após a aprovação da Lei Estadual n. 14.030/2012, no final do ano de 2013, iniciou-se um processo de apresentação desta forma de conduzir as ações escolares, junto a sua comunidade. Em 2015, a Secretaria da Educação do Estado estabeleceu prioridade de atuação, formação e implantação das comissões internas de prevenção a acidentes e violências na escola. Iniciou-se o incentivo e fomento a criação das CIPAVEs nas escolas estaduais. A grande maioria das escolas atua intensamente na resolução dos conflitos, formando a rede de apoio regionalizada e planejando novas ações com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, o que culmina com a redução da violência escolar no Rio Grande do Sul.

O dia 26 de junho foi escolhido para celebrar o Dia Estadual da Prevenção à Violência Escolar no Rio Grande do Sul, porque é a data que marca a criação da Lei Estadual 14.030, a Lei CIPAVE. O programa existe desde 2012 e tem registros positivos, ou seja, dados decrescentes dos mais variados tipos de violência empreendidos no ambiente escolar. A seguir, a tabela com o mapeamento da violência comparando os anos de 2017 e 2018:

**Quadro 2 – Registro de violências escolares ocorridas em 2017 e 2018 (em números)**

| Tipos De Ocorrência                                       | Cipave - 2017 - 2º Semestre | Cipave - 2018 - 1º Semestre | Cipave - 2018 - 2º Semestre | Diferenças 2017/2018  |
|---|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 1. <i>Bullying</i>  | 2452                        | 1857                        | 1192                        | - 52%                 |
| 2. Depredações, pichações e vandalismo                    | 869                         | 746                         | 345                         | - 61%                 |
| 3. Assalto na entrada ou saída da escola                  | 166                         | 145                         | 80                          | - 52%                 |
| 4. Agressão verbal a professores, funcionários ou direção | 2655                        | 2071                        | 1360                        | - 49%                 |
| 5. Arrombamento e/ou furtos                               | 242                         | 232                         | 136                         | - 44%                 |
| 6. Agressão física a professores, funcionários ou direção | 139                         | 132                         | 113                         | - 19%                 |
| 7. Racismo  | 955                         | 149                         | 47                          | - 96%                 |
| 8. Violência física entre alunos                          | 3257                        | 2616                        | 2168                        | - 34%                 |
| 9. Tráfico, posse ou uso de drogas                        | 282                         | 281                         | 112                         | - 61%                 |
| 10. Acidentes de trânsito no entorno da escola            | 110                         | 54                          | 24                          | - 79%                 |
| 11. Indisciplina  | 9569                        | 7594                        | 6495                        | - 33%                 |
| 12. Suicídio  | Não cadastrada              | 107                         | 17                          | - 85%                 |
| 13. Automutilação   | Não cadastrada              | 661                         | 673                         | + 10%                 |
| 14. Armas de fogo   | Não cadastrada              | 8                           | 6                           | - 25%                 |
| 15. Armas brancas   | Não cadastrada              | 216                         | 102                         | - 53%                 |
| 16. Homofobia   | Não cadastrada              | 113                         | 33                          | - 71%                 |
| 17. Intolerância religiosa                                | Não cadastrada              | 44                          | 14                          | - 69%                 |
| 18. Tentativa de suicídio                                 | Não cadastrada              | Não cadastrada              | 108                         | Sem registros em 2017 |
| 19. Tráfico de drogas                                     | Não cadastrada              | Não cadastrada              | 12                          | Sem registros em 2017 |
| 20. Posse de drogas                                       | Não cadastrada              | Não cadastrada              | 22                          | Sem registros em 2017 |
| 21. Uso de drogas   | Não cadastrada              | Não cadastrada              | 94                          | Sem registros em 2017 |
| 22. Consumo de bebida alcoólica                           | Não cadastrada              | Não cadastrada              | 123                         | Sem registros em 2017 |
| Total de ocorrências registradas                          | 20698                       | 17026                       | 13276                       |                       |

Fonte: Elaborado pela autora (dados CIPAVE 2019)

O quadro demonstra a quantidade e os tipos de violências e conflitos ocorridos nas escolas do Rio Grande do Sul, assim como acontecem nas demais escolas do Brasil e do mundo, segundo Candau (2012), o que mudam são os atores,

mas a violência repete-se. Diante dos dados publicados, percebe-se o decréscimo na quantidade da maioria dos tipos de violência, em percentuais. Foi de 35,9% (trinta e cinco vírgula nove por cento) a redução da violência nas escolas do Rio Grande do Sul inscritas no programa Cipave, que são 1003, entre o segundo semestre de 2017 e o segundo semestre de 2018.

Abaixo, o quadro demonstra as boas práticas que as escolas têm recebido dos mais diversos órgãos envolvidos com a proteção dos direitos da criança e adolescente. Nota-se que a mediação escolar, conforme proposta central da dissertação, ainda não aparece como prática, apenas o programa “Mediar Galera do Bem e Papo Responsa” desenvolvido pela Polícia Civil. Denota-se a relevância e oportunidade para o Poder Judiciário propor a implantação da Mediação Escolar e práticas restaurativas dando continuidade ao desenvolvimento da Cultura de Paz nas escolas.

**Quadro 3 - Práticas Preventivas desenvolvidas nas escolas do RS 2017-2018**

| <b>ENTIDADES</b>  | <b>VISITAS PREVENTIVAS NAS ESCOLAS DO ESTADO EM 2017 E 2018</b> |
|---|---|
| 1. Ações preventivas da BM - Proerd, trânsito e outros                                    | 6421  |
| 2. Ações preventivas da Polícia Civil (mediar - Galera do Bem e Papo de Responsa)         | 1533  |
| 3. Ações preventivas de orientação realizadas pelo MP, PGE, Judiciário, OAB e Defensoria  | 882   |
| 4. Ações preventivas de orientação realizadas pelo Corpo de Bombeiros                     | 990   |
| 5. Ações preventivas de orientação realizadas por Agentes de Saúde estadual ou municipal  | 12663   |
| 6. Ações preventivas de orientação realizadas pelo Conselho Tutelar                       | 7422  |
| 7. Ações preventivas de orientação realizadas por Agentes de Trânsito da Guarda Municipal | 1394  |
| 8. Ações preventivas de orientação realizadas por ONGs, entidades privadas, CRAS e CREAS  | 4990  |
| <b>TOTAL DE AÇÕES PREVENTIVAS REGISTRADAS EM 2017 E 2018</b>                              | <b>37459</b>  |

Fonte: Elaborado pela autora (dados CIPAVE 2019)

O site do programa CIPAVE recebeu mais uma plataforma para registro da violência escolar. A nova plataforma está estruturada com base no formulário do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), além de monitorar questões que envolvem violência escolar, também fornecerá dados para o Centro Estadual de Vigilância em Saúde (CEVS), podendo disponibilizar informações com validade metodológica para outras secretarias de Estado e Municípios. É importante

referir que todas as escolas estaduais, municipais, particulares e federais podem cadastrar-se, acessando o site da instituição.<sup>17</sup>

A redução da Violência escolar no Estado do RS foi notícia no portal do Ministério da Educação, em 01 de abril de 2019:

#### EDUCAÇÃO BÁSICA

Rio Grande do Sul reduz em 65% a violência nas escolas do estado

O percentual de casos de violência envolvendo estudantes nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul caiu 65% nos últimos quatro anos, graças a ações preventivas desenvolvidas no âmbito do programa Comissões Internas de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar (Cipave), criado pela lei estadual 14.030/2012 e implementado a partir de 2015. As ações previstas envolvem pais, alunos e professores.

Desde então, várias escolas têm conseguido obter resultados que vão desde a redução da violência, da indisciplina, da evasão escolar e reprovação, até o aumento das notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (BRASIL, 2019).

Nem todos os índices demonstram redução de violência escolar, citam-se apenas dois casos com a finalidade de refletir sobre outras realidades. A realidade de São Paulo, por exemplo, quando o assunto é violência contra professores e estudantes, conforme dados do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), em pesquisa realizada em dezembro de 2019, registra-se que, em 2019, cinco em cada 10 professores da rede (54%) já sofreram algum tipo de violência nas dependências das escolas em que lecionam; em 2017, era de 51%; e, em 2014, era de 44%. Dos estudantes, 37% declararam ter sofrido algum tipo de violência, como *bullying* e discriminação, ambos com maior ocorrência.

Outro dado importante sobre a violência escolar e seu aumento foi registrado no Estado do Paraná, por meio da Prova Brasil 2018<sup>18</sup>, questionário aplicado a diretores, alunos e professores do 5º e do 9º ano do ensino fundamental de todo o país. Mais de 20,8 mil professores da rede pública de ensino foram ameaçados por estudantes e 4,2 mil sofreram atentados à vida nas escolas em que lecionam. No Paraná, foram 1.311 professores ameaçados (8% do total) e 242 que sofreram atentado à vida (2%); 70% do total dos diretores de todo o país e 74% no Paraná disseram ter presenciado algum caso de agressão física ou verbal de alunos a outros estudantes da escola. Outro dado que se destaca tanto nacional quanto

<sup>17</sup> <https://cipave.rs.gov.br/mapeamento-cipave>.

<sup>18</sup> A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

localmente nos relatos de professores sobre alunos que foram à aula drogados, no Brasil 13% e no Paraná 15%, enquanto alcoolizados no Brasil o registro é de 7% e no Paraná 10% (MEC, INEP, 2019).

A realidade nas escolas está cada vez mais violenta, tratando-se de violência originada há cinco séculos com o colonialismo, atualmente com conceitos elaborados como racismo, desigualdade, injustiça e exclusão social, enquanto estudos e estatísticas são publicados, a violência nas escolas é contínua, como reflexo de relações de poder, mantendo as escolas como estruturas subalternizadas. A violência precisa ser compreendida como elemento estruturante das relações sociais, pois vai muito além dos comportamentos desviantes ou indisciplina, é oriunda da desigualdade das classes produzida pelo capitalismo.

Espera-se que a sociedade reconheça as boas ações e programas desenvolvidos no sul do Brasil e possa replicá-las nos demais Estados. Em especial exemplo de ações decolonizadoras destaque-se o fato de algumas estruturas de poder do Estado, conhecidas como repressoras, juntando-se à instituição escola com ações de prevenção à violência, mostrando o papel social da entidade e que é possível a ruptura com a cultura de violência e repressão, desde que aplicados esforços conjuntos.

A mediação escolar, como prática de diálogo, de emancipação das partes como protagonistas da ação, permite que as partes ampliem suas perspectivas e, conseqüentemente, sintam-se aptas a construir soluções mais satisfatórias, funcionando como atos de resistência à colonialidade, pois ninguém é mais capaz que cada um de nós para resolver seus próprios conflitos. Assim sendo, a expectativa de que, em breve, a realidade na mídia seja a de bons resultados, de redução da violência oriunda dos espaços escolares, com a aplicação dos meios alternativos de resolução de conflitos e a conseqüente Cultura da Paz, que seja efetiva nos ambientes escolares e comunidade onde está inserida a escola. Dessa forma, o direito à educação estará garantido em toda a sua concepção inclusiva.

#### **IV – EDUCAÇÃO E CULTURA DA PAZ, UMA PROPOSTA: MEDIAÇÃO COMO MEIO CONSENSUAL DE SOLUÇÃO E PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIAS E CONFLITOS NAS ESCOLAS**

A construção da cultura de paz não é assunto recente, praticamente acompanha o desenvolvimento da humanidade, e como tal também é um processo dinâmico. O que assegura sua efetividade são tratados e declarações em âmbito nacional e internacional. A definição de paz por Kant, dois séculos atrás era: “ausência de guerra e de preparações de guerra ofensiva entre estados” (FUNIBER, 2017, p. 4). Assim sucessivamente até o pós segunda guerra mundial, foram criadas instituições para tratar da cultura da paz e evoluíram no sentido da Educação para a Paz, pois é com a educação e a instituição escolar, entendendo que esta tem como função a formação dos sujeitos, que será atingida a pacificação social.

A UNESCO ancora muitos programas, estudos, pesquisas e publicações na busca da concretização da cultura de paz, e entende que esta só pode ser concebida na sua multidimensionalidade, na qual educar para a paz é educar para a sobrevivência da civilização deste planeta, da humanidade, da espécie (UNESCO, 2010).

Segundo compreensão da UNESCO (2010) a cultura da paz ocorre em quatro dimensões as quais deverão ser contempladas em seu sentido total: a) Paz individual: Também conhecida como paz interior, em que o indivíduo se aceita e não precisa recorrer a drogas como caminho para escapar da realidade de suas ações ou das frustrações das ambições não realizadas; b) Paz social: reconhecimento das necessidades do outro e solidariedade na satisfação dessas necessidades; c) Paz ambiental: Harmonia entre o indivíduo e a natureza (ar, água, alimentos). Desenvolvimento da compreensão de que sem um ambiente sadio a continuidade da espécie fica comprometida; d) Paz militar: A violação da paz militar provoca a ruptura da paz individual, social e ambiental.

No Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, alterada pela Lei n. 13.663/2018, a qual incluiu dois incisos, incumbiu os estabelecimentos escolares a promover a cultura de paz e medidas de conscientização e combate a todos os tipos de violências. Como a base normativa acima trata da cultura de paz, tem início a elaboração dos questionários de pesquisa junto à direção e alunos do nono ano do ensino fundamental de escolas municipais, estaduais e particulares da cidade de



Erechim/RS, buscando investigar qual a percepção deles sobre a(s) violência(s) ocorrida(s) no espaço escolar e seus arredores.

Da mesma forma o questionário busca conhecer qual a percepção do mesmo público sobre o conhecimento acerca das soluções alternativas para conflitos como o instrumento da mediação e também o conhecimento sobre a cultura de paz nas escolas e o interesse para conhecer melhor o tema. Além disso, o questionário desafia os sujeitos da pesquisa sobre seu interesse em participar de grupos de professores para formação como mediadores e os alunos a participar da formação para mediadores mirins/juvenis, ambos os grupos com o objetivo de prevenir a violência, dialogar e buscar soluções alternativas para conflitos a exemplo do Poder Judiciário.

Nesse contexto, torna-se relevante ter um mínimo de informações obtidas junto ao Poder Judiciário no que se refere à judicialização de conflitos e violência(s) escolar(es), em especial por ser a base da pesquisa a Resolução n. 125/2010 do CNJ, que criou a política do tratamento adequado aos conflitos. Os questionários dirigidos aos magistrados dos Juizados da Infância e Juventude objetivam identificar a existência de processos nos quais o objeto tenha sido violência escolar, a identificação dos tipos de violências e sua percepção sobre a implantação de um núcleo de mediação escolar nas Comarcas que tem Cejusc's instalados e a participação do Poder Judiciário na CIPAVE com os mecanismos de autocomposição.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo averiguar a percepção da comunidade escolar no que se refere à violência no ambiente escolar, e num segundo momento o conhecimento acerca da cultura de paz e a mediação de conflitos, para que com seus instrumentos de diálogo, de cooperação, de educação para a paz, de educação em e para os direitos humanos possam ser resolvidos os conflitos existentes e evitar novos.

#### 4.1 SOBRE A REGIÃO EM ESTUDO: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIOEDUCACIONAIS

A cidade de Erechim, que em 2018 completou 100 anos de emancipação, está situada na região norte do Rio Grande do Sul, denominada de Alto Uruguai. É composta por 32 municípios que juntos formam a Associação dos Municípios do Alto

Uruguai (AMAU) e foi fundada em 1970 inicialmente com 15 municípios e agregando os novos emancipados até chegar aos 32. A população estimada pelo IBGE (2018) era de 238.571 habitantes na região, destes, 105.059 são habitantes de Erechim.

O Estado do Rio Grande do Sul na busca por um desenvolvimento mais equilibrado, inclusive para o desenvolvimento de políticas públicas, elegeu como prioridade o planejamento estratégico, incluindo o ordenamento das regiões. Para tanto dividiu o Estado em 28 regiões denominadas Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDES). Criados oficialmente pela Lei n.10.283 de 17 de outubro de 1994, são um fórum de discussão para a promoção de políticas e ações que visam o desenvolvimento regional. Os principais objetivos são: a promoção do desenvolvimento regional harmônico e sustentável; a melhoria da eficiência na aplicação dos recursos públicos e nas ações dos governos para a melhoria da qualidade de vida da população e a distribuição equitativa da riqueza produzida; o estímulo à permanência do homem na sua região e a preservação e recuperação do meio ambiente (RIO GRANDE DO SUL, 2020, s.p).

**Figura 2** – Mapa da região com os municípios que compõem o COREDE Norte



Fonte: COREDE NORTE, 2015.

Importante destaque para os indicadores sociais, especialmente relacionados à educação, mesmo registrando alto índice de adultos com escolaridade até o ensino fundamental. Os dados apresentados pelo governo sobre desenvolvimento socioeconômico, divididos em blocos, apresentam o desempenho dos municípios, variando entre o Médio e o Alto Nível. Dentre os 32 municípios destacam-se “Aratiba, com índice de 0,862, Três Arroios, com 0,831, Ipiranga do Sul, com 0,820, e Erechim, com 0,804” (RIO GRANDE DO SUL, 2017, p. 14-15). No extremo, a região tem municípios com IDESE baixo, de 0,500, os demais ficam no nível médio entre 0,771 e 0,642. Destaca-se a região nas taxas de matrículas na educação infantil, nota da prova Brasil no ensino fundamental, atingindo médias maiores que as estaduais (RIO GRANDE DO SUL, 2017, p. 46).

Conforme o Plano Estratégico de Desenvolvimento Regional 2015-2030, realizado pelo Conselho regional de Desenvolvimento (CREDENOR), integrante do Corede Norte/RS, pode-se afirmar que a estrutura existente atende à demanda, exceto quando se trata de creche, pré-escola e ensino profissionalizante, atribuindo-se a dificuldade de cumprir as exigências legais impostas pela legislação educacional recente. Identificam-se fragilidades na infraestrutura, como espaços inadequados ou insuficientes em laboratórios e ampliação das bibliotecas. Quanto ao ensino médio, as matrículas iniciais representam apenas 32%, porém a média do Estado é de apenas 27%.

No ensino superior a região é atendida por três universidades: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), pioneira no ensino superior regional há mais de 45 anos; Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, todas em Erechim. Erechim sedia faculdades confessionais: Faculdade Anglicana de Erechim (encerrou seus trabalhos em 2019), Escola Adventista e em Getúlio Vargas a Faculdade IDEAU. Na educação profissionalizante, Erechim conta com o Instituto Federal (IFET). A educação superior ofertada nos níveis de graduação e pós-graduação ocorre em diferentes áreas do conhecimento profissional, em que aproximadamente 17,6% da população entre 18 e 24 anos frequentam, ou já concluíram, o ensino superior (RIO GRANDE DO SUL, 2017, p. 70).

Ao desenvolver o Plano Estratégico acima referido, os órgãos técnicos dividiram-se em setores, e na educação foram identificados pontos fortes e pontos fracos, ameaças e oportunidades. Os resultados apresentados foram:

1. Pontos Fortes - Disponibilidade de cursos superiores na região, em todos os níveis e áreas Polo Educacional. Qualidade do ensino em todos os níveis do fundamental ao superior.
2. Oportunidades - Ampliação da Educação na região em todos os níveis, inclusive gratuita, com novos cursos e mais vagas. Fortalecimento/ampliação do polo educacional. Captação de recursos externos por meio de projetos EaD.
3. Pontos Fracos - Baixa pontuação no IDEB. Falta de investimentos em cursos técnicos. Logística inadequada no transporte escolar. Baixa articulação entre os sistemas e níveis de ensino.
4. Ameaças - Falta de acesso à recursos para infraestrutura e/ou restrição de acesso à infraestrutura geral. Falta de políticas de estado para a educação. Baixo investimento estadual e federal na educação municipal. (RIO GRANDE DO SUL, 2017, p. 115)

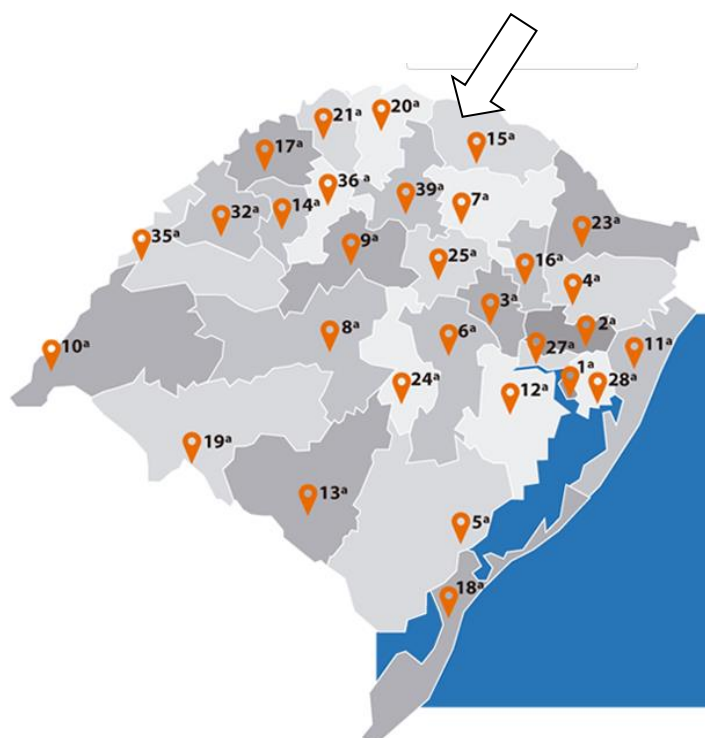
Diante da análise dos pontos fortes e fracos, oportunidades e ameaças, algumas diretrizes fazem parte do planejamento a ser desenvolvido de 2015 a 2030: consolidar a região como um dos principais polos educacionais do Rio Grande do Sul; aproximar as IES, efetivando o Conselho Regional das IES; mediar e apoiar projetos que promovam o atendimento integral na educação básica e fundamental, via formação de professores, formação de gestores das escolas, disponibilidade de instrumentos/metodologias para desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem; e, versar a favor de projetos que visem à melhoria de atendimento e qualificação do ensino das escolas de ensino básico e fundamental, suprimindo as necessidades de infraestrutura, recursos humanos (especialmente professores), materiais e equipamentos, transporte escolar, merenda escolar, entre outros (RIO GRANDE DO SUL, 2017, p. 137).

No que se refere à organização na área da educação estadual do Rio Grande do Sul, Erechim é sede da 15ª Coordenadoria Regional de Educação, criada em 1951, atualmente composta por 41 municípios e 115 escolas. No município são 67 escolas no total, incluindo as estaduais e particulares. As matrículas, conforme censo escolar de 2018, atingiram os seguintes números: creches – 2.482, pré-escolas – 2.613, anos iniciais – 5.906, anos finais – 5.047, ensino médio – 3.304, EJA – 3.896, e educação especial – 710 alunos (INEP, 2019, s.p).

A 15ª CRE está formada pelos seguintes municípios: Aratiba, Áurea, Barão de Cotegipe, Barra do Rio Azul, Barracão, Benjamin Constant do Sul, Cacique Doble,

Campinas do Sul, Carlos Gomes, Centenário, Charrua, Cruzaltense, Entre Rios do Sul, Erebango, Erechim, Erval Grande, Estação, Faxinalzinho, Floriano Peixoto, Gaurama, Getúlio Vargas, Ipiranga do Sul, Itatiba do Sul, Jacutinga, Machadinho, Marcelino Ramos, Mariano Moro, Maximiliano de Almeida, Paim Filho, Paulo Bento, Ponte Preta, Quatro Irmãos, Sananduva, Santo Expedito do Sul, São João da Urtiga, São José do Ouro, São Valentim, Severiano de Almeida, Três Arroios, Tupanci do Sul e Viadutos.

**FIGURA 03** – Localização da região da 15ª CRE no Rio Grande do Sul



Fonte: SEDUC – RS, 2019.

**FIGURA 04** – Mapa geográfico dos municípios que compõem a 15ª CRE



Fonte: COORDENADORIA DE OBRAS PÚBLICAS RS, 2019.

A nota do Ideb em 2019 foi de 6,6, enquanto a meta era de 6,4, superando assim as expectativas. Conforme a análise dos dados do Ideb em 2019, a situação que se apresenta sobre as notas é de que: 38,5% devem manter; 26,9% devem melhorar; 23,1% devem ter mais atenção; e 11,5% estão em alerta. Houve um crescimento gradativo das notas se comparadas desde o ano de 2005 até 2019, iniciando com 4,6 e atingindo 6,6 em 2019, ficando sempre acima da projeção do município, estipulada no Plano Municipal de Educação de 2014.

A exemplo do Plano Nacional de Educação, o tema violência escolar não está dentre as metas a serem cumpridas no decênio 2014-2024, consta apenas como estratégias em duas das metas.

#### **4.1.1 Aspectos históricos e educacionais de Erechim – Rio Grande do Sul**

O município de Erechim foi criado oficialmente no dia 30 de abril de 1918, através do Decreto n. 2343, assinado por Borges de Medeiros, então governador do Estado do RS. Foi colonizado por imigrantes de origem polonesa, italiana e alemã, aproximadamente 36 pioneiros, que a partir do ano de 1908, formaram um povoado à margem e arredores da estrada de ferro, a qual ligava o Rio Grande do Sul a São Paulo, alguns recém chegados da Europa e outros vindos das chamadas terras

velhas, ou seja, colonizadas anteriormente, como é o caso de Caxias do Sul (CASSOL, 1993, p. 83-85).

Com o povoado, tornou-se um Distrito de Passo Fundo sob o nome de Paiol Grande, e sucessivamente recebeu outros nomes como Boa Vista, Boa Vista de Erechim, José Bonifácio e, finalmente, Erechim, em 2018, pois apresentou crescimento do povoado e de sua economia baseada na agricultura, pecuária, comércio e serviços. A origem do nome é atribuída aos indígenas que habitavam a região, cujo significado é “campo pequeno” – Erechim. Atualmente a cidade é conhecida como capital da amizade, mas já foi conhecida como capital do trigo, pelo volume significativo na produção do grão. No ano de 1929 o município passa a sediar a Comarca de 3ª entrância criada pelo Decreto n. 4.366, de 31 de agosto.

A área do município é de 429,204 km<sup>2</sup>, os acessos à cidade são via aérea, pelo Aeroporto Federal Comandante Kraemer, por via rodoviária, pelas RS-135, RS-331, RS-419, RS-420, RST-480, BR-153 e BR-480, ligando os vários municípios da região (todas pavimentadas) e a distância da capital do Estado, Porto Alegre, é de 360 km (IBGE CIDADES, 2010, s.p.).

A economia do município tem como base o setor industrial, representando 37,53% da arrecadação municipal, com destaque no setor metal mecânico. Apesar de o setor primário ser o menos representativo para a economia, se destaca pela diversidade na produção, representando 6,39% da arrecadação do município, formado por cerca de 2.520 pequenos produtores, os quais produzem basicamente soja, milho, trigo, feijão, cevada e frutas e criam aves, bovinos e suínos. Merece registro a diminuição considerável nos últimos 20 anos, associada ao desenvolvimento urbano e à crise do cooperativismo regional. Observa-se nos dados a grande diferença da população rural e urbana. Segundo o censo de 2007 do IBGE a população urbana soma 94,8% e a rural 5,2%. De todas as propriedades, 95% possuem área inferior a 100 hectares.

A principal causa do grande crescimento deste setor foi, principalmente, a expansão do parque industrial, que fez com que a cidade de Erechim crescesse quatro vezes mais do que a média do Brasil e quase três vezes mais do que o Rio Grande do Sul. Este crescimento também deriva da perda de pecuaristas e agricultores, pois muitos migraram para a indústria, como um novo modo para enriquecer-se. O ramo que mais cresceu em todo este tempo foi o metalmeccânico,

que entre 1985 e 2005, aumentou em média 25,4% a quantidade de empregados (IBGE CIDADES, 2010, s.p.).

Conforme o censo escolar de 2018, os seguintes dados sobre o atendimento da educação no município (escolas estaduais, municipais e particulares) são: 39 escolas de ensino infantil, 35 escolas de ensino fundamental e 14 escolas de ensino médio; os totais de matrículas são 3.304 no ensino infantil, 5.095 no ensino fundamental e 10.953 no ensino médio; o total de docentes no ensino infantil é de 425, do ensino fundamental é de 695 e 302 no ensino médio (IBGE, 2018, s.p.).

Numa breve análise do Plano Municipal de Educação de Erechim, Lei 5.883, de 17 de junho de 2015, em comparação com as análises no Plano Nacional de Educação e outros planos na área da educação, e, a exemplo destes, o tema violência escolar é tratado dentre algumas estratégias e não como meta, (não menos importantes com certeza por tratar-se da inclusão, acesso de todos à educação) como observa-se a seguir:

META 2 Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes concluam esta etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE.

2.16 Aperfeiçoar mecanismos de acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de Programas de Transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na Escola, visando o estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos estudantes, em colaboração com as famílias e com Órgãos Públicos de Assistência Social, Saúde e Proteção à Infância, Adolescência e Juventude, sob a responsabilidade de cada Rede de Ensino (ERECHIM, PME, 2015, p. 54).

META 7 Fomentar, no âmbito das respectivas Redes de Ensino, a qualidade da Educação Básica em todas as Etapas e Modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias para o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica): IDEB das escolas públicas do município de Erechim.

7.12 Garantir políticas de combate à violência na Escola, proporcionando formações continuadas para educadores em relação à violência doméstica, sexual e fortalecer as parcerias intersetoriais para fomentar este trabalho (ERECHIM, PME, 2015, p. 76).

## 4.2 MEDIAÇÃO E A CULTURA DA PAZ NOS AMBIENTES ESCOLARES

A mediação escolar ganha destaque na área da educação, com o desenvolvimento de projetos que buscam a cultura da paz nas escolas. Foi com a Resolução n. 53/243, de 6 de outubro de 1999, que a ONU publicou a Declaração e



Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. Dentre as considerações da Assembleia Geral da ONU que abre a Declaração n. 53/243 destacam-se algumas<sup>19</sup>:

Considerando a Carta das Nações Unidas, incluindo os objetivos e princípios nela enunciados, Considerando também que na Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura se declara que “posto que as guerras nascem na mente dos homens, é na mente dos homens onde devem erigir-se os baluartes da paz” (ONU, 1999, s.p.).

Dos nove artigos que compõem a Declaração, para que sirvam de base à ideia de que a mediação e a educação são formas de implantar a cultura de paz nas escolas, destacam-se:

Artigo 1º 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; [...]

Artigo 2º O progresso até o pleno desenvolvimento de uma Cultura de Paz se conquista através de valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida voltados ao fomento da paz entre as pessoas, os grupos e as nações.

Artigo 3º O desenvolvimento pleno de uma Cultura de Paz está integralmente vinculado: a) À promoção da resolução pacífica dos conflitos, do respeito e entendimento mútuos e da cooperação internacional; [...] d) À possibilidade de que todas as pessoas, em todos os níveis, desenvolvam aptidões para o diálogo, negociação, formação de consenso e solução pacífica de controvérsias; [...] i) Ao respeito, promoção e proteção dos direitos da criança; [...]

Artigo 4º A educação, em todos os níveis, é um dos meios fundamentais para construir uma Cultura de Paz. Neste contexto, a educação sobre os direitos humanos é de particular relevância.

Artigo 5º Os governos têm função primordial na promoção e no fortalecimento de uma Cultura de Paz.

Artigo 6º A sociedade civil deve comprometer-se plenamente no desenvolvimento total de uma Cultura de Paz.

Artigo 7º O papel informativo e educativo dos meios de comunicação contribui para a promoção de uma Cultura de Paz.

---

<sup>19</sup> “[...] Reconhecendo que a paz não é apenas a ausência de conflitos, mas que também requer um processo positivo, dinâmico e participativo em que se promova o diálogo e se solucionem os conflitos dentro de um espírito de entendimento e cooperação mútuos, Reconhecendo também que com o final da guerra fria se ampliaram as possibilidades de implementar uma Cultura de Paz, [...] Reconhecendo a necessidade de eliminar todas as formas de discriminação e intolerância, inclusive aquelas baseadas em raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, na origem nacional, etnia ou condição social, na propriedade, nas discapacidades, no nascimento ou outra condição, Considerando sua resolução 52/15, de 20 de novembro de 1997, em que proclamou o ano 2000 ‘Ano Internacional da Cultura de Paz’, e sua resolução 53/25, de 10 de novembro de 1998, em que proclamou o período 2001-2010 ‘Década Internacional para uma Cultura de Paz e não-violência para as crianças do mundo’, Reconhecendo a importante função que segue desempenhando a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura na promoção de uma Cultura de Paz, Proclama solenemente a presente Declaração sobre uma Cultura de Paz, com o objetivo que os Governos, as organizações internacionais e a sociedade civil possam orientar suas atividades por suas sugestões, a fim de promover e fortalecer uma Cultura de Paz no novo milênio [...]” (ONU, 1999, s.p.).

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

Artigo 9º As Nações Unidas deveriam seguir desempenhando uma função crítica na promoção e fortalecimento de uma Cultura de Paz em todo o mundo (ONU, 1999).

Além da resolução que publicou a Declaração Sobre Uma Cultura de Paz, também foi aprovado e publicado o Programa de Ação Sobre uma Cultura de Paz, cujo texto merece destaque no item nove que determina a “Consolidação de medidas que adotem todos os agentes pertinentes nos planos nacional, regional e internacional”:

9. Medidas para promover uma Cultura de Paz por meio da educação: a) Revitalizar as atividades nacionais e a cooperação internacional destinadas a promover os objetivos da educação para todos, com vistas a alcançar o desenvolvimento humano, social e econômico, e promover uma Cultura de Paz; b) [...] ; c) Preparar as crianças para participar de atividades que lhes indiquem os valores e os objetivos de uma Cultura de Paz; d) [...]; e) Promover a revisão dos planos de estudo, inclusive dos livros didáticos, levando em conta a Declaração e o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia de 1995, para o qual a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura prestaria cooperação técnica, se solicitada; f) Promover e reforçar as atividades dos agentes destacados na Declaração, em particular a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, destinadas a desenvolver valores e aptidões que beneficiem uma Cultura de Paz, inclusive a educação e a capacitação na promoção do diálogo e do consenso; g) Estimular as atividades em curso das entidades ligadas ao sistema das Nações Unidas a capacitar e educar, quando for o caso, nas esferas da prevenção dos conflitos e gestão de crises, resolução pacífica das controvérsias e na consolidação da paz após os conflitos; h) Ampliar as iniciativas em prol de uma Cultura de Paz empreendidas por instituições de ensino superior de diversas partes do mundo, inclusive a Universidade das Nações Unidas, a Universidade para a Paz e o projeto relativo ao Programa de universidades gêmeas e de Cátedras da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (ONU, 1999).

Diante da declaração no que se refere à cultura de paz entre os povos e nações, vale o destaque ao art. 4º da Constituição Federal de 1988, que, em seus incisos VI e VII, declara os princípios pelos quais devem reger-se as relações internacionais: “Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: VI - defesa da paz; VII - solução pacífica dos conflitos; [...] (BRASIL, CF/88)”.

#### **4.2.1 Educação para a paz na formação dos sujeitos: políticas públicas e planos de educação no Brasil**

O texto de introdução ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos cita a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Organizações das Nações Unidas como marco no processo de mudança no que se refere a instrumentos, mecanismos inseridos no ordenamento jurídico dos países signatários, o que resultou nos atuais sistemas globais de proteção aos referidos direitos.

Na sequência, o texto apresenta a contradição das normas e conquistas com a realidade, e o que mais se observa é a violação dos direitos humanos, nos mais diversos campos. Destaca-se o aumento da violência, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo (BRASIL, 2007).

Observa-se que, no Brasil, o debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania ganharam espaço a partir dos anos 80 e 90, quando da participação da sociedade civil organizada e também de ações governamentais no sentido de elaboração de políticas públicas, como mecanismo de fortalecimento da democracia. O movimento culminou com a Constituição Federal de 1988, também chamada Constituição Cidadã, que, formalmente, consagrou o Brasil como Estado Democrático de Direito. Destacam-se, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais). O Brasil passou a ratificar os mais importantes tratados internacionais (globais e regionais) de proteção dos direitos humanos, além de reconhecer a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto do Tribunal Penal Internacional.

Além disso, conforme dispõe o PNEDH (2007), a educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades – compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos – desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações – desencadear

atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

O referido plano dispõe sobre os princípios que norteiam a educação em direitos humanos, no entanto, a violência escolar, que é o tema desta pesquisa, não é tratada como princípio, sendo tratada dentre as ações programáticas, a saber:

13. incentivar a elaboração de programas e projetos pedagógicos, em articulação com a rede de assistência e proteção social, tendo em vista prevenir e enfrentar as diversas formas de violência;
25. propor ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos (PNEDH, 2007).

O PNEDH (2006) registra a importância das políticas públicas, em especial atenção aos direitos humanos que são condições indispensáveis para a implementação da justiça e da segurança pública em uma sociedade democrática. Sobre os direitos humanos como roteiro emancipatório, Santos afirma:

A complexidade dos Direitos Humanos reside em que eles podem ser concebidos e praticados, quer como forma de localismo globalizado, quer como forma de cosmopolitismo ou, por outras palavras, quer como globalização hegemônica, quer como globalização contra-hegemônica. O meu objetivo é especificar as condições culturais para que os Direitos Humanos constituam forma de globalização contra-hegemônica. A minha tese é que, enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os Direitos Humanos tenderão a operar como localismo globalizado e, portanto, como forma de globalização hegemônica. Para poder operar como forma de cosmopolitismo, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como multiculturais. Concebidos como direitos universais, como tem sucedido, os Direitos Humanos tenderão sempre a ser instrumento do “choque de civilizações”, [...]. É sabido que os Direitos Humanos não são universais na sua aplicação. Serão os direitos humanos universais, enquanto artefato cultural, um tipo de invariável cultural ou transcultural, parte de uma cultura global? A minha resposta é não. Apenas a cultura ocidental tende a formulá-los como universais. Por outras palavras, a questão da universalidade é uma questão particular, uma questão específica da cultura ocidental (SANTOS, 2009, p. 13).

Na atualidade, a posição de Santos considera necessária uma resignificação dos direitos humanos. Sua tese é que:

[...] enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado, e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica.

Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais (SANTOS, 2006, p. 441- 442).

O mesmo autor aborda a forma como trabalhar a igualdade na diferença, a qual chama de o novo imperativo transcultural, que, no seu entender, deve presidir uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e diferença: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 462).

Mais uma vez, observa-se uma contradição com a realidade, donde depreende-se que normas não bastam, pois, como visto anteriormente, a mídia é uma das maiores formas de propagação da violência no País, seja por instigar o consumismo, seja na divulgação e disseminação de notícias de fatos envolvendo notícias de violência nas escolas. Leem-se as normativas que fundamentam as ações dos meios de comunicação na perspectiva da educação em direitos humanos, e que devem ser consideradas como princípios:

- a) a liberdade de exercício de expressão e opinião;
- b) o compromisso com a divulgação de conteúdos que valorizem a cidadania, reconheça as diferenças e promovam a diversidade cultural, base para a construção de uma cultura de paz;
- c) a responsabilidade social das empresas de mídia pode se expressar, entre outras formas, na promoção e divulgação da educação em direitos humanos;
- d) a apropriação e incorporação crescentes de temas de educação em direitos humanos pelas novas tecnologias utilizadas na área da comunicação e informação;
- e) a importância da adoção pelos meios de comunicação, de linguagens e posturas que reforcem os valores da não-violência e do respeito aos direitos humanos, em uma perspectiva emancipatória (PNEDH, 2007).

Depreende-se que passados 14 anos, apesar dos esforços, planos e ações, a violência escolar tem aumentado conforme registros da UNESCO E UNICEF, ou seja, os índices de violências têm crescido e se multiplicado inversamente proporcionais às ações desenvolvidas, sejam preventivas ou curativas.

Mais recente que o PNEDH (2006), o Plano Nacional de Educação (PNE) data de 2014, em substituição ao anterior de 1996. O Plano aglutinou um conjunto de aspirações e finalidades para a educação brasileira, que são expressas em suas 10 diretrizes, 20 metas e em um conjunto de 254 estratégias – dimensões específicas do documento que devem ser vistas de forma absolutamente integrada.

Enquanto as diretrizes congregam macro-objetivos voltados à melhoria da educação brasileira, as metas delimitam patamares educacionais concretos que devem ser alcançados no País.

Importante destaque para as estratégias que constituem os meios para o planejamento das políticas públicas, que visam, a princípio, ao alcance definitivo das metas e, como resultado final do Plano, a consolidação das diretrizes. No presente estudo, destacam-se apenas as estratégias que contêm ações e planejamento de enfrentamento e combate à violência escolar, a saber:

Meta 2: [...]

Estratégias: 2.4 - fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

Meta 3: [...]

Estratégias: 3.8 - estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;

Meta 4: [...]

Estratégias: 4.9 - fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

Meta 7: [...]

Estratégias: 7.23 - garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (BRASIL, 2014).

Cabe salientar que o PNE se caracteriza como política pública cujos compromissos firmados são passíveis de aferição, visto que a maior parte das metas delimita finalidades objetivas e quantificáveis para as quais é possível a construção de medidas e indicadores de monitoramento.

Conforme artigo 5º, parágrafo 2º, da Lei do PNE, reserva-se ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a missão de, a cada dois anos, de 2014 a 2024, publicar estudos para aferir a evolução do cumprimento das metas, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional (BRASIL, 2014). O primeiro relatório do Biênio 2014-2016 foi publicado, no entanto os dados registrados limitaram-se ao atendimento das metas e não às estratégias, que é o foco da pesquisa sobre a violência escolar, o que se repete no relatório do Segundo Ciclo de Monitoramento de metas, 2017-2018.

Em 2005, aconteceu o I Seminário Direitos Humanos e Educação para a Paz, cuja reflexão de Guimarães (2009, p. 38) é no sentido de que é necessário lutar para enfrentar as injustiças entretanto o lutar não é compreendido no sentido de “ir à guerra” ou “reagir com violência”, mas no sentido de defender uma causa, como os movimentos sociais utilizam. Porém, às vezes, a luta apresenta agressividade, mas, nem por isso, ela opõe-se à paz, ela busca equilíbrio de forças que, a partir de então, pode acontecer o diálogo. Para Guimarães (2009), **a cultura da paz apresenta três dimensões:**

1. A primeira dimensão da cultura da paz destaca que a paz “possui a marca do humano”. Quer dizer, a paz, assim como a violência, se constrói e se aprende pelos seres humanos. As agressões ou guerras são ações humanas. Não fazem parte da natureza, mas da cultura.
2. A segunda dimensão da cultura da paz destaca sua enorme abrangência, uma vez que compreende todas as áreas da vida, desde o social, o político e o econômico, até as pequenas ações do cotidiano. Um bom exemplo é a educação: o diálogo e a não violência são importantes para mudar o jeito como a escola trata a diversidade cultural e étnica.
3. Por fim, a cultura da paz não é uma situação já dada, nem atingida por decreto. Ela é um processo, uma construção social. Nesse processo de construir uma cultura da paz, os movimentos sociais reforçam um protagonismo especial: as mulheres, as minorias étnicas, a classe trabalhadora, os pobres de todo mundo, ou seja, grupos que sofrem violações de direitos humanos e que lutam contra elas são os construtores do avanço da cultura da paz (GUIMARÃES, 2009, p. 38).

Apesar de o Brasil ser País signatário dos tratados e convenções internacionais, movimentos e eventos em prol da Cultura da Paz, somente em 2018, editou-se a Lei n. 13.663, de 14 de maio de 2018, alterando a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a LDBEN, incluindo dois incisos abordando o tema violência escolar e determinando aos estabelecimentos de ensino ações a fim de promover a cultura de paz.

Art. 12 . [...]

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas;

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (BRASIL, 2018).

Considera-se que, mundialmente, a Cultura de Paz vem sendo debatida desde a criação/instalação da UNESCO, após a Segunda Guerra Mundial, apresentando-se, a seguir, um pequeno elenco das conferências e outros documentos relevantes e com efeitos muito atuais, conforme informações da Unesco (1999, s.p)<sup>20</sup> a saber: 1989 – Declaração sobre a Paz na Mente dos Homens – Yamoussoukro, África; 1994 – Fórum Internacional sobre a Cultura de Paz – San Salvador, El Salvador; 1995 – II Fórum Internacional sobre Cultura de Paz – Manila, Filipinas. Os programas educacionais deveriam incluir informação; 1997 – ONU proclama o ano 2000 como o ano Internacional da Cultura da paz e a década de 2000 a 2010 como Década Internacional pela Cultura da Paz e não violência para as crianças no mundo; 1999 – Conferência de Apelo de Haia pela

---

<sup>20</sup> 1989 – Declaração sobre a Paz na Mente dos Homens – Yamoussoukro, África. Programa de Paz. Ajudar na construção de uma nova visão de paz, desenvolvendo uma cultura de paz baseada nos valores universais de respeito à vida, liberdade, justiça, solidariedade, tolerância, direitos humanos e igualdade entre mulheres e homens.

1994 – Fórum Internacional sobre a Cultura de Paz – San Salvador, El Salvador. XI – [...] a) O objetivo de uma cultura de paz é assegurar que os conflitos inerentes ao relacionamento humano sejam resolvidos de forma não-violenta, com base nos valores tradicionais de paz, incluindo-se a justiça, liberdade, equidade, solidariedade, tolerância e respeito pela dignidade humana. b) A paz e os direitos humanos são indivisíveis e dizem respeito a todos. Um princípio norteador da paz é que os direitos humanos devem ser respeitados e garantidos – não só os direitos civis e políticos, mas também os direitos econômicos, sociais e culturais. c) A implementação de uma cultura de paz requer uma mobilização universal de todos os meios de comunicação e educação, formais e informais. Todas as pessoas deveriam ser educadas nos valores básicos da cultura de paz. Este deve ser um esforço conjunto que inclui cada uma e todas as pessoas da sociedade. d) Uma cultura de paz requer aprendizado e uso de novas técnicas para o gerenciamento e resolução pacífica de conflitos. As pessoas devem aprender como encarar os conflitos sem recorrer à violência ou dominação e dentro de um quadro de respeito mútuo e diálogo permanente.

1995 – II Fórum Internacional sobre Cultura de Paz – Manila, Filipinas. Os programas educacionais deveriam incluir informação sobre movimentos sociais (nacionais e internacionais) em favor da paz e não-violência, democracia e desenvolvimento equitativo; O ensino da história deveria ser sistematicamente revisto e reformulado para dar tanta ênfase às mudanças sociais não-violentas, quanto se dá a seus aspectos militaristas, dando especial atenção à contribuição das mulheres.

1997 – ONU proclama o ano 2000 como o ano Internacional da Cultura da paz e a década de 2000 a 2010 como Década Internacional pela Cultura da Paz e não violência para as crianças no mundo.

1999 – Conferência de Apelo de Haia pela Paz – que elaborou o Programa do século XXI pela Paz e a Justiça, Haia, Holanda. [...] 1. O desarmamento e a segurança humana. 2. A prevenção, resolução e transformação de conflitos violentos. 3. O direito e as instituições internacionais nos âmbitos humanitário e de direitos humanos. 4. As causas principais da guerra / a cultura de paz.

1999 – ONU lança a Declaração e Programa sobre uma Cultura de Paz.

1999 – UNESCO lança o Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz, em Paris, sendo os elaboradores os que receberam o Prêmio Nobel da Paz.



Paz – que elaborou o Programa do século XXI pela Paz e a Justiça, Haia, Holanda; 1999 – ONU lança a Declaração e Programa sobre uma Cultura de Paz; e, em 1999 – UNESCO lança o Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz, em Paris, sendo os elaboradores os que receberam o Prêmio Nobel da Paz.

#### 4.3 VIOLÊNCIAS ESCOLARES: PROTAGONISMOS REGIONAIS E LOCAIS

As pesquisas sobre violência escolar começaram a ganhar destaque na década de 1980 e avançar no campo das investigações na década de 1990, não apenas na Europa, mas também nos Estados Unidos e América Latina, classificando-se como um problema transnacional, conforme Abramovay (2009, p. 18). Neste período os estudos eram mais dedicados à relação entre violência e escola. No Brasil o tema ganhou maior atenção acadêmica após a aprovação do Estatuto da Criança e Adolescente, o qual atende o mandamento constitucional de “prioridade absoluta” em prol das crianças e adolescentes.

Sendo a escola um espaço público, tem apresentado novas formas de desordem. Nas palavras de Abramovay (2020) a escola passa por um processo de massificação, ocasionado por profundas desigualdades, o que causa tensões, pois a cultura de rua e as buscas identitárias vão para dentro da escola. Diante disso, o espaço escolar se torna próprio para as violências, ao tempo que também podem ser estudadas. A escola deixou de ser um local seguro e protegido, passando a ser palco de violências, reproduzindo as da sociedade, das comunidades, dos bairros, sendo autora e vítima ao mesmo tempo.

As violências são responsáveis por destituir a escola da sua função socializadora, de aquisição de conhecimento e de formação humana (ABRAMOVAY, 2012, p.11). O que chama a atenção é que justo o que se entendia como forma de evitar as violências, que são as regras de convivência, elas podem se tornar razão para desencadear violências, seja por não serem comunicadas aos alunos em forma de diálogo, seja pela sua imposição. Impotência talvez seja a palavra adequada aos gestores da educação diante do não cumprimento de regras, “ou face à inoperância dos recursos previstos para diluição dos comportamentos agressivos na escola” (ABRAMOVAY, 2012, p. 37).

#### 4.3.1 Dados sobre violência escolar na região da 15ª Coordenadoria Regional de Educação 2016-2018 registrados pela CIPAVE

A Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar é um programa desenvolvido pela Secretaria Estadual da Educação (SEDUC) do Rio Grande do Sul. Da mesma forma que no presente capítulo foi apresentado brevemente o histórico da região de Erechim e da 15ª Coordenadoria Regional de Educação, a qual é responsável por 41 municípios, destes, 109 escolas estão inscritas no programa Cipave, juntas somam 23.338 estudantes e os dados relativos à violência escolar publicados em 2018 demonstram a seguinte situação:

**Quadro 4 – Registro de violências escolares ocorridas entre 2016 e 2018 (em números)**

| CASOS  | 1º/2016     | 2º/2016     | 1º/2017     | 2º/2017     | 1º/2018     | Diferenças %<br>2º<br>SEM.2017/<br>1º SEM.2018 |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--|
| Bullying   | 148         | 182         | 275         | 228         | 159         | -0,31  |
| Depredações, pichações ou vandalismo                   | 115         | 144         | 81          | 82          | 61          | -0,26  |
| Assalto na entrada ou saída                            | 32          | 12          | 3           | 1           | 27          | 2600   |
| Agressão verbal a professores, funcionários ou direção | 503         | 396         | 389         | 254         | 181         | -28,74   |
| Arrombamento e/ou furtos                               | 32          | 17          | 11          | 18          | 21          | 16,67  |
| Agressão física a professores, funcionários ou direção | 17          | 16          | 9           | 17          | 4           | -76,47   |
| Racismo, preconceito ou intolerância religiosa         | -           | 71          | 218         | 81          | 23          | -71,60   |
| Violência Física entre alunos                          | 231         | 432         | 505         | 339         | 300         | -11,50   |
| Tráfico ou posse de drogas                             | 23          | 24          | 29          | 15          | 34          | 126,67   |
| Acidente de trânsito no entorno da escola              | 36          | 7           | 8           | 1           | 11          | 1.000,00                                       |
| Indisciplina   | 1723        | 854         | 720         | 787         | 723         | -8,13  |
| Automutilação  | -           | -           | -           | -           | 13          |  |
| Depressão Suicida                                      | -           | -           | -           | -           | 2           |  |
| <b>TOTAL</b>   | <b>2860</b> | <b>2155</b> | <b>2248</b> | <b>1823</b> | <b>1559</b> | <b>-14,48</b>                                  |

Fonte: MARTINS, 2018.

Em que pese a redução de 14,48% (catorze vírgula quarenta e oito por cento) comparando-se o segundo semestre de 2017 com o primeiro semestre de 2018, é louvável que, desde o início dos registros em 2016, no geral, a violência reduziu em 46% (quarenta e seis por cento). Chama a atenção o aumento do número de assaltos na entrada ou saída da escola, tráfico ou posse de drogas, indisciplina, agressão física entre alunos e agressão verbal a professores ou funcionários, e acidentes de trânsito no entorno da escola. Outro importante registro refere-se a maior incidência de violências do 6º ano do ensino fundamental ao 1º ano do ensino médio.

#### 4.3.1.1 Jurisprudências sobre violência escolar no Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul

Em pesquisa no site do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, em busca de jurisprudência que tivessem como objeto a violência escolar entre 2017 e 2020, apresenta-se a ementa de três (3) delas: a) uma envolvendo violência de professor contra aluno; b) uma que envolve violência de aluno contra diretor e orientadora pedagógica, e, c) uma envolvendo professor e aluno, no caso professor incitando a violência.

a) Núm.: 70084342005  
Comarca de Origem: MONTENEGRO  
Decisão: Acórdão  
Ementa: APELAÇÃO. RESPONSABILIDADE CIVIL. AÇÃO DE INDENIZAÇÃO POR DANOS MATERIAIS E MORAIS. ATO PRATICADO POR PROFESSORA EM ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL. OFENSA A DIGNIDADE DE CRIANÇA EM SALA DE AULA. HUMILHAÇÃO PÚBLICA. AGRAVAMENTO DA CONDUTA EM RAZÃO DA DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL RESPONSABILIDADE OBJETIVA DO ESTADO DANOS MORAIS E MATERIAIS CONFIGURADOS.

b) Núm.: 70068795244  
Tipo de processo: Apelação Cível  
Comarca de Origem: CARAZINHO  
Assunto CNJ: Ato Infracional  
Decisão: Acórdão  
Ementa: ECA. ATO INFRACIONAL. INJÚRIA E VIAS DE FATO. PROVA. MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS À COMUNIDADE.

c) Núm.: 70069620433  
Comarca de Origem: ESTRELA  
Assunto CNJ: Responsabilidade da Administração  
Decisão: Acórdão

Ementa: RESPONSABILIDADE CIVIL. ESCOLA PÚBLICA. TEORIA DA GUARDA. CONDOTA INADEQUADA DE PROFESSORA. EXCESSO NA REPREENSÃO DE COMPORTAMENTO INDISCIPLINAR DE ALUNO. ORDEM PARA COLEGA REVIDAR AGRESSÃO. INCITAÇÃO DA VIOLÊNCIA. TAPA NO ROSTO. VIAS DE FATO. DANOS MORAIS. OBRIGAÇÃO DE INDENIZAR CONFIGURADA.

Mesmo com breves exemplos, é importante destacar as variadas formas de violência ocorridas nas escolas, e que chegam ao Poder Judiciário na busca de solução. Porém, o destaque centra-se na grande quantidade de casos de violência sexual contra estudantes, em sua grande maioria no transporte escolar, cometidos pelos motoristas, outros por parentes e amigos na casa dos estudantes, no entanto com reflexos na vida escolar e, na maioria das vezes, a escola é a instituição que descobre o crime e dá início ao processo para responsabilizar os autores. A pergunta que resta é se esses crimes são considerados violência escolar. Nos conceitos de Abramovay, quando se trata de crime, tipificado no código penal e legislação afim, são consideradas violências duras.

Isto posto, desperta o interesse pela pesquisa sobre violência sexual no Estado do Rio Grande do Sul. Em recente matéria no Diário Gaúcho (dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Segurança Pública do RS), um dado assustador de que, no mês de julho de 2020, em média cinco meninos e meninas entre zero e 14 anos sofreram violência sexual. Ainda entre janeiro e julho de 2020, foram estupradas 1.071 crianças até 14 anos, dentre as vítimas 70 eram crianças de 4 anos. Citando a capital Porto alegre, em julho de 2020 foram 14 vítimas de zero a 14 anos, dentre elas uma tinha apenas UM ano.

Importante o dado informado de que o distanciamento social potencializa a violência sexual contra crianças e adolescentes. A reportagem de Vitor Rosa, repórter do Diário Gaúcho, foi registrada no livro de Senhoras (2020), quando destaca a possibilidade de subnotificação, pois em julho de 2020 foram 112 vítimas de estupro entre zero e 14 anos no RS, enquanto no mesmo mês de 2019 foram 240 – queda de 53%. No ano passado, a média de crianças e adolescentes vítimas por dia era sete – maior do que 2020 (SENHORAS, 2020, p. 118).

Sobre a reportagem de violência sexual contra crianças e adolescentes, a Seduc informou que conta, também, com a atuação do programa CIPAVE+ (Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar) na “prevenção das mais diversas situações de risco que possam ocorrer no ambiente escolar e na

vida dos estudantes” (Diário Gaúcho, 2020, s.p). Não encontrei dados no site e acredito que para preservar a segurança das vítimas não sejam abertos ao público. Projeta-se para uma próxima oportunidade de estudos a ampliação desse debate tão pontual e urgente em prol da vida de crianças e adolescentes, seja na escola, seja em casa.

#### **4.3.2 Metodologia de Pesquisa: protagonistas e protagonismos**

A metodologia utilizada foi por meio da pesquisa bibliográfico-investigativa, qualitativa, quantitativa, e empírica, tendo como instrumentos a pesquisa documental, os questionários dirigidos aos alunos do 9º ano do ensino fundamental, e diretores de seis (6) escolas municipais, 18 escolas estaduais e quatro (4) escolas particulares da cidade de Erechim/RS. Aos magistrados dos Juizados da Infância e Juventude (JIJ) os questionários foram encaminhados através da Coordenadoria da Infância e Juventude do Rio Grande do Sul, órgão do TJRS.

No que se refere à execução da pesquisa de campo, os contatos iniciaram em outubro de 2020. Diante da pandemia que alterou a rotina das escolas, provocando o isolamento social e conseqüentemente a realização de qualquer contato presencial com os protagonistas dos questionários, os requerimentos de autorização para a realização de pesquisa nas escolas foram encaminhados por e-mail após contato telefônico, no entanto nem todos foram simpáticos à ideia. Para as escolas estaduais a autorização foi emitida pela 15ª CRE, já para as escolas municipais a autorização foi emitida pelo Secretário Municipal de Educação. Das escolas particulares, apenas um retorno e autorização, sendo que das quatro escolas contatadas, duas sequer responderam, mesmo com repetidas tentativas de contato, e uma delas, apesar do retorno, justificou que era difícil o contato com os alunos e nem a direção respondeu.

Segundo Minayo (1994) as formas e concepções de alcançar as respostas que o pesquisador busca.

O processo de apreensão e compreensão da realidade inclui as concepções teóricas e o conjunto de técnicas definidos pelo pesquisador para alcançar respostas ao objeto de estudo proposto. É a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela (MINAYO, 1994, p. 22).

A pesquisa além de buscar respostas às questões anteriores apresenta a necessidade de compreender fenômenos sociais complexos, ou seja, a violência escolar, e ainda, encontrar o foco em fenômenos contemporâneos inseridos nos contextos da vida real para minimizá-los.

#### **4.3.3 Descrição dos questionários**

Os questionários foram estruturados com o objetivo de obter dados para analisar a percepção dos alunos, diretores e magistrados sobre a violência escolar. Para alunos e professores a violência ocorrida nos espaços escolares e para os magistrados na área processual, ou seja, a judicialização de casos envolvendo violência escolar. Além disso a pesquisa pretende identificar a oportunidade e necessidade da implantação de projeto de mediação escolar com o objetivo de reduzir a violência nas escolas e implantar/dar continuidade a cultura de paz nos ambientes escolares, para tanto estruturou os três questionários da seguinte forma:

##### **1. Questionários para alunos:**

Inicia com a identificação: Escola, ano e idade

Da questão 01 a 04 – objetiva entender a percepção dos alunos sobre a violência existente ou não na escola e também identificar os principais conflitos e violências no cotidiano escolar;

Da questão 05 a 12 – objetiva identificar qual é a percepção dos alunos sobre a possibilidade de implantação das práticas consensuais de resolução de conflitos (mediação e conciliação).

##### **2. Questionários para professores-diretores:**

Inicia com a identificação da Escola, tempo na direção e no magistério, área da docência, se é docente em mais de uma escola e gênero.

Da questão 01 a 04 – objetiva entender a percepção dos alunos sobre a violência existente ou não na escola e também identificar os principais conflitos e violências no cotidiano escolar;

Da questão 05 a 12 – objetiva identificar qual é a percepção dos alunos sobre a possibilidade de implantação das práticas consensuais de resolução de conflitos (mediação e conciliação).

3. Questionários para os magistrados do Juizado da Infância e Juventude:

Bloco de Questões 1 – Identificação

Bloco de Questões 2 – objetiva analisar os dados conforme conhecimento acerca da judicialização de processos envolvendo violência escolar.

Bloco de Questões 3 – objetiva prospectar a aplicação das políticas públicas do poder judiciário na resolução consensual de conflitos nas escolas, a autocomposição, em especial a mediação, em ambiente escolar como forma de minimizar a violência e instalar a cultura de paz nas escolas.

#### **4.3.4 Protagonistas e protagonismos em números**

Os questionários foram encaminhados para seis (6) escolas municipais de Erechim, de ensino fundamental para professores/diretores e para os alunos de nonos anos. Apenas uma das escolas participou com um total de 12 alunos, e duas com respostas de professores ou diretores. Foram encaminhados os mesmos questionários para 19 escolas estaduais de ensino fundamental, não houve a participação de nenhuma escola nos questionários para os alunos e em duas houve participação de professor ou diretor. As escolas particulares são quatro (4), sendo que apenas uma delas participou da pesquisa com 28 alunos e direção. Das outras três (3), uma delas respondeu ao e-mail, mas entendia inviável encaminhar aos alunos pela época de final de ano. As demais, apesar dos contatos telefônicos, nunca retornaram nem ao e-mail que autorizasse o envio dos questionários.

Importante destacar que o isolamento social por causa da pandemia dificultou o desenvolvimento da pesquisa segundo o projeto inicial. Entretanto, optou-se por seguir, mesmo que com número menor de participantes. O acesso dos alunos às aulas foi realizado de forma online e qualquer outra forma que não presencial, e sabe-se que o acesso à internet e equipamentos de informática não é uma realidade que beneficie a todos os estudantes. Contou-se com a boa vontade dos professores de encaminhar aos alunos da mesma forma que encaminhavam o conteúdo de

aulas, no entanto o resultado extremamente negativo, oportuniza, em uma outra ocasião, retomar a pesquisa.

#### 4.3.4.1 Protagonismo dos alunos

Do total de 29 escolas, sendo 25 públicas e 04 particulares, com encaminhamentos, houve a participação de apenas 0,6%. Mas tendo em vista valorizar as informações que chegaram obteve-se os seguintes resultados nos questionários dos alunos das duas escolas participantes. As repostas à pergunta de número 01: Você acha que na escola que estudas tem violência? 40,5% (quarenta vírgula 5 por cento) responderam positivamente, e 59,5% (cinquenta e nove vírgula 5 por cento) responderam negativamente. A pergunta de número 2 se referia à existência de violência dentro da sala de aula, sendo as respostas afirmativas num total de 27% (vinte e sete por cento) e 73% (setenta e três por cento) responderam que não existe violência na sala em que estuda. A pergunta de número 3 fazia referência às duas perguntas anteriores, ou seja, no caso das respostas terem sido “SIM” nas questões 1 e 2, deviam identificar no quadro abaixo quais as violências já vivenciadas na sua escola ou sala de aula:

**Quadro 5** – Tipos de violências existentes nas escolas na percepção dos alunos

| Tipos De Violência  | Respostas em % |
|---|----------------|
| 1. <i>Bullying</i>  | 100%           |
| 2. Depredações, pichações e vandalismo                    | 6,6%           |
| 3. Assalto na entrada ou saída da escola                  | 0              |
| 4. Agressão verbal a professores, funcionários ou direção | 46,7%          |
| 5. Arrombamento e/ou furtos                               | 0              |
| 6. Agressão física a professores, funcionários ou direção | 0              |
| 7. Racismo  | 20%            |
| 8. Violência física entre alunos                          | 40%            |
| 9. Tráfico, posse ou uso de drogas                        | 0              |
| 10. Acidentes de trânsito no entorno da escola            | 0              |
| 11. Indisciplina  | 66,7%          |
| 12. Suicídio  | 0              |
| 13. Automutilação   | 26,7%          |



| Tipos De Violência              | Respostas em % |
|---------------------------------|----------------|
| 14. Armas de fogo               | 0              |
| 15. Armas brancas               | 13,3%          |
| 16. Homofobia                   | 20%            |
| 17. Intolerância religiosa      | 13,3%          |
| 18. Tentativa de suicídio       | 0              |
| 19. Tráfico se drogas           | 0              |
| 20. Posse de drogas             | 0              |
| 21. Uso de drogas               | 0              |
| 22. Consumo de bebida alcoólica | 0              |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Diante das respostas obtidas, observa-se a unanimidade (100%) quando a violência identificada é o *bullying*. Num percentual acima de 65%, identifica-se a indisciplina, e, em percentuais muito próximos entre 40 e 46%, os discentes reconhecem como violência a agressão verbal a professores, funcionários ou direção e a violência física entre alunos. Constata-se que em comparação com os dados informados pelo programa CIPAVE/RS, em cinco semestres, na região da 15ª CRE, somados os quantitativos de ocorrências por tipos de violências, a indisciplina lidera com quase 5.000 ocorrências, a agressão física a seguir com 1.807 registros, a agressão verbal a professores, funcionários e diretores com 1.723 registros e a ocorrência de *bullying* em 992 casos. Observa-se que a percepção dos discentes corresponde as mesmas violências, cujas ocorrências são realizadas pela CIPAVEs.

No segundo bloco de perguntas, a de número 4 buscava a percepção dos alunos sobre o fim da violência dentro da escola. Insta registrar que 94,4% das respostas foram afirmativas, no sentido de que a violência na escola pode acabar, e apenas 5,6% (cinco vírgula seis por cento) responderam que a violência não tem como terminar na escola. A questão de número 05 indagava sobre o melhor meio de resolver os problemas (conflitos), se usando a violência ou conversando. 91,7% (noventa e um vírgula sete por cento) responderam que é conversando que se resolvem os problemas, e 8,3% (oito vírgula três por cento) entendem que é mais fácil resolver os problemas usando a violência.

Ainda na esteira das formas de minimizar os conflitos nas escolas, os meios considerados como mais eficientes foram em primeiro lugar o respeito, a conversa em segundo lugar, seguida pela amizade e a solidariedade. Na sequência a pergunta abordava o grau de conhecimento dos alunos sobre a resolução de conflitos por meios consensuais (Mediação e conciliação). A resposta foi equilibrada, ou seja, 51% afirmam já ter ouvido falar e 49% informam desconhecer o assunto.

Quando o assunto é o conhecimento sobre a Cultura da Paz nas Escolas, uma parcela menor conhece o assunto, 40,5%, e os que desconhecem, somam quase 60%. Para os discentes que responderam não nas duas questões anteriores, foi perguntado se gostariam de saber mais sobre os meios alternativos de solução de conflitos e a cultura de paz nas escolas, objetivando fazer parte de um grande time que promoverá a paz nas escolas. Dos 60% que haviam respondido não, a maioria tem interesse em conhecer mais sobre os assuntos e participar de um grupo atuante nas escolas.

É lançado um desafio na questão de número 12, sobre a disponibilidade de cada um fazer parte de um grupo de mediadores mirins/juvenis, dentro da escola, para prevenir a violência, dialogar e buscar soluções para conflitos, criando alternativas, de modo a minimizar ao máximo os desentendimentos na sua escola. Percebe-se que em sua maioria os alunos não demonstram vontade de participar e apenas 35% informam interesse em participar. Dados que possivelmente refletem a falta de conhecimento a respeito do assunto, revelada nas questões anteriores. Para finalizar, e não menos importante, buscou-se saber dos discentes sobre a importância da participação dos pais em reuniões e palestras sobre comunicação assertiva, escuta ativa e as formas de diminuir os conflitos e instalar a cultura de paz nas escolas. Mais de 80% dos educandos afirmaram ser importante a participação dos pais, enquanto menos de 20% entenderam que não é importante a participação dos pais.

A participação dos estudantes de nono ano do ensino fundamental confere legitimidade à discussão do tema violência(s) escolar(es) em suas mais diversas faces, e a necessidade de buscar meios adequados de resolução dos conflitos. Outorgar a palavra aos educandos sobre as vivências e experiências no contexto escolar, permite a escuta (leitura) de suas vozes de seu lugar de fala. Em que pese a origem do termo “lugar de fala” ser atribuído ao feminismo negro, Djamila Ribeiro (2017, p. 33-37) afirma a importância de ampliar seu conceito para outras áreas, tais como a comunicação, psicanálise, e afirma que “a partir da teoria do ponto de vista feminista, é possível falar de lugar de fala.” Experiências de indivíduos em um grupo, lugar de cidadania, lugar social, escola, lugar de fala dos estudantes, ouvida sua voz sobre as experiências e vivências diante da violência escolar.

#### *4.3.4.2 Protagonismo das direções e professores*

A participação das direções das escolas foi de cinco (5) instituições dentre as 29 convidadas. Destas, uma escola particular, duas escolas estaduais e duas escolas municipais (nestas participaram mais de um professor/diretor) e o que chamou a atenção é que estando no mesmo lugar de fala, a percepção de violências é diferente. Não há como saber se são por questões de concepção e conceitos, ou temor e insegurança, como foi percebido na prova Brasil, com a ausência de respostas das direções. Mesmo diante das dúvidas, os registros das respostas foram recebidos.

No primeiro bloco de perguntas que versava sobre a existência de violência na escola, na qual a direção exerce, mais de 64% das respostas foram positivas, ou seja, de que existe violência na escola onde atuam, e 35% responderam que não tem violência na sua escola. Na sequência, a pergunta era sobre a ocorrência de violências dentro das salas de aula, quando se identifica que 75% das docentes e diretoras afirmam a existência de violência dentro das salas de aula e 25% afirmam não conviver com violência neste espaço. Com a finalidade de identificar os tipos de violências percebidos pelos educadores que responderam positivamente as questões anteriores, chega-se ao seguinte quadro demonstrativo:

**Quadro 6** – Tipos de violências sob a percepção dos professores/diretores

| Tipos De Ocorrência                                       | Respostas em % |
|---|----------------|
| 1. <i>Bullying</i>  | 75%            |
| 2. Depredações, pichações e vandalismo                    | 16,7%          |
| 3. Assalto na entrada ou saída da escola                  | 8,3%           |
| 4. Agressão verbal a professores, funcionários ou direção | 25%            |
| 5. Arrombamento e/ou furtos                               | 16,7%          |
| 6. Agressão física a professores, funcionários ou direção | 16,7%          |
| 7. Racismo  | 25%            |
| 8. Violência física entre alunos                          | 50%            |
| 9. Tráfico, posse ou uso de drogas                        | 8,3%           |
| 10. Acidentes de trânsito no entorno da escola            | 8,3%           |
| 11. Indisciplina  | 75%            |
| 12. Suicídio  | 8,3%           |
| 13. Automutilação   | 58,3%          |
| 14. Armas de fogo   | 0              |

| Tipos De Ocorrência             | Respostas em % |
|---------------------------------|----------------|
| 15. Armas brancas               | 8,3%           |
| 16. Homofobia                   | 0              |
| 17. Intolerância religiosa      | 0              |
| 18. Tentativa de suicídio       | 8,3%           |
| 19. Tráfico se drogas           | 0              |
| 20. Posse de drogas             | 16,7%          |
| 21. Uso de drogas               | 16,7%          |
| 22. Consumo de bebida alcoólica | 16,7%          |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Diante dos dados apresentados, depreende-se que são reconhecidas como violências existentes nas escolas: o *bullying* e a indisciplina com o maior percentual (75%), como também identificados pelos discentes, e em segundo lugar automutilação (58,3%), que foi registrado pelos alunos em menor percentual (26,7%), e dentre os índices percentuais mais altos percebe-se a violência física entre alunos (50%). No comparativo com os dados do Programa CIPAVE-RS, 2016 a 2018, a percepção dos docentes se equivale, ou seja, os percentuais apresentados em primeiro lugar com a indisciplina são também os mais altos em registros na área da 15ª CRE, seguidos por agressões físicas entre alunos.

No próximo bloco de perguntas a abordagem foi para identificar, segundo a concepção dos professores/diretores, quais os meios mais eficazes para minimizar a violência nos espaços escolares, sendo identificados a conversa e o respeito como fatores de maior relevância, seguidos pela amizade e solidariedade. Ao questionar sobre o conhecimento acerca de resolução de conflitos por meios consensuais, mais de 80% (oitenta por cento) afirmaram ter ouvido a respeito e menos de 20% (vinte por cento) informaram desconhecer o assunto. Ao solicitar se ouviram falar sobre a cultura de paz nas escolas, a maioria das docentes respondeu que sim (62,5%), enquanto a minoria respondeu desconhecer (37,5%).

Na próxima etapa as questões versavam sobre o interesse em conhecer mais sobre o assunto, caso ainda desconhecesse, conforme informado nas perguntas anteriores. A resposta foi sim de forma unânime (100%), ou seja, querem fazer parte de um grande time que semeará cultura de paz nas escolas. Ao serem convidadas a participar de um grupo de formação de mediadores, dentro da escola, para prevenir a violência, dialogar e buscar soluções para conflitos, criando alternativas, de modo a minimizar ao máximo os desentendimentos, mais de 80% (oitenta por cento) responderam positivamente e menos de 19% (dezenove por cento) responderam que não. Para finalizar, o questionamento foi sobre a importância de os pais

participarem de reuniões e palestras com o tema comunicação assertiva, escuta ativa e as formas de diminuir os conflitos e instalar a cultura de paz nas escolas. A unanimidade de respostas foi favorável à participação dos pais (100%).

#### 4.3.4.3 *Protagonismo dos magistrados dos Juizados da Infância e Juventude*

Os questionários chegaram aos magistrados por meio de encaminhamento feito pela Coordenadoria da Infância e Juventude do RS, com a finalidade de investigar a percepção dos(as) Magistrados(as) sobre a violência escolar e sua judicialização, identificar qual opinião sobre a utilização dos métodos consensuais de conflitos, em especial a mediação, em ambiente escolar como forma de minimizar a violência e instalar a cultura de paz nas escolas. Ainda buscou a avaliação dos magistrados sobre a viabilidade/necessidade de criação de um Programa de Mediação Escolar vinculado ao Cejusc das Comarcas onde atuam.

Diante do cenário pandêmico do mundo, do Brasil e não diferente no Rio Grande do Sul, os órgãos do Poder Judiciário, inclusive, aderiram ao trabalho remoto, o que dificultou o acesso da pesquisa e sobrecarregou os magistrados com os processos existentes e novas demandas, aliadas à utilização de novos meios, plataformas e sistemas para realização de audiências. Com isso, a obtenção de respostas não foi de grande monta, mas de extrema relevância para a pesquisa.

Na primeira etapa buscou-se identificar a atuação dos magistrados que atuam nos Juizados da Infância e Juventude, em processos cujo objeto era a violência escolar. Observou-se que 100% dos magistrados já atuaram em processos dessa natureza. Na sequência, a abordagem foi sobre os atores das violências, tendo a unanimidade dos magistrados atuado em processos de violência ocorrida entre alunos, e em segundo lugar a violência realizada de aluno para professor. No questionamento seguinte, a proposta era identificar os tipos de violência que são objeto dos processos judicializados, obtendo-se as respostas discriminadas no quadro 7.

**Quadro 7** – Tipos de violências objeto de processos nos Juizados da Infância e Juventude

| Tipos De Ocorrência | Respostas Em % |
|---------------------|----------------|
|---------------------|----------------|

| Tipos De Ocorrência                                       | Respostas Em % |
|---|----------------|
| 1. <i>Bullying</i>  | -0-            |
| 2. Depredações, pichações e vandalismo                    | 16,7%          |
| 3. Assalto na entrada ou saída da escola                  | 16,7%          |
| 4. Agressão verbal a professores, funcionários ou direção | 33,3%          |
| 5. Arrombamento e/ou furtos                               | 16,7%          |
| 6. Agressão física a professores, funcionários ou direção | 16,7%          |
| 7. Racismo  | -0-            |
| 8. Violência física entre alunos                          | 100%           |
| 9. Tráfico, posse ou uso de drogas                        | -0-            |
| 10. Acidentes de trânsito no entorno da escola            | 16,7%          |
| 11. Indisciplina  | -0-            |
| 12. Suicídio  | -0-            |
| 13. Automutilação   | 16,7%          |
| 14. Armas de fogo   | 0              |
| 15. Armas brancas   | -0-            |
| 16. Homofobia   | 16,7%          |
| 17. Intolerância religiosa                                | 0              |
| 18. Tentativa de suicídio                                 | 16,7%          |
| 19. Tráfico se drogas                                     | 16,7%          |
| 20. Posse de drogas                                       | -0-            |
| 21. Uso de drogas   | -0-            |
| 22. Consumo de bebida alcoólica                           | -0-            |
| 23. Assédio   | 16,7%          |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Depreende-se que dentre os tipos de violências que chegam ao Poder Judiciário por meio de processos, o de maior ocorrência, em 100% (cem por cento) dos casos é a violência física entre alunos, seguido pela agressão verbal a professores, direção e funcionários das escolas. Observa-se que os tipos de violências que originam processos têm índices percentuais inferiores ao percebido pelos alunos e professores/diretores. Na mesma esteira os magistrados respondem sobre a expressividade de processos cujo objeto é a violência escolar, e a totalidade das respostas foi que não consideram expressivo o número de processos oriundos de violência escolar.

No bloco seguinte de questões a abordagem versou sobre a atuação do Cejusc, na Comarca em que atua, ou nas comarcas em que atuou, se há ou havia alguma ação no sentido de aplicar métodos consensuais de resolução de conflitos nas escolas como forma de prevenir e/ou minimizar a violência escolar. Dos magistrados que responderam, 83,3% (oitenta e três vírgula três por cento)

responderam que não existe nenhuma ação e 16,7% (dezesseis vírgula sete por cento) responderam que nas comarcas de atuação os Cejusc desenvolvem atividades de solução alternativa de resolução de conflitos. Dos que responderam sim, indicaram que os meios utilizados eram a Mediação e a Justiça Restaurativa. O próximo passo buscou obter a opinião dos magistrados sobre a importância da implantação e/ou ampliação de mecanismos para a utilização de ferramentas que promovam a cultura de paz nas escolas, como mecanismos para prevenção e minimização de conflitos e violências. As respostas foram 100% (cem por cento) afirmativas dos benefícios do diálogo e meios alternativos de solução de conflitos como forma de minimizar a violência escolar.

Para conclusão dos questionamentos, buscou-se a opinião dos magistrados sobre a importância da criação de Programa<sup>21</sup> específico de Mediação Escolar, nos moldes da mediação praticada nos Cejusc's atualmente. Lembrando que o Estado do Rio Grande do Sul por meio da Secretaria Estadual de Educação desenvolve o Programa denominado Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE), o qual tem apresentado excelentes resultados de combate e prevenção à violência escolar. O Poder Judiciário aparece como parceiro do programa, no entanto ações de mediação estão vinculadas ao Programa da Polícia Civil. Conforme as respostas, e cuja justificativa era opcional, constatou-se que a maioria, ou seja, 83,3% (oitenta e três vírgula três por cento) atribuem um nível de importância entre cinco e dez, enquanto 16,7% (dezesseis vírgula sete por cento) atribuem zero importância. Dentre as justificativas que consideram importante para a criação de um Programa de Mediação Escolar pode-se citar: "Importante meio para cultura da paz... quanto mais formas e atuações, melhor"; e dentre as justificativas que atribuem baixa ou nenhuma importância a um Programa de Mediação Escolar cita-se: "A meu ver, a violência que se verifica nas escolas não justifica medidas específicas do Judiciário. Entendo que há outras demandas muito mais urgentes."

Destaca-se a relevância de conhecer a opinião de cada um dos protagonistas a partir do seu lugar de fala, o que registra a diferença nos percentuais e tipos de violências registrados no Programa CIPAVE, e surge a inquietação sobre a necessidade de ouvir os discentes para que também seja feito o registro de dados

---

<sup>21</sup> Cursos sobre comunicação não violenta, comunicação assertiva, práticas de mediação e criação de Grupos de mediadores mirins/juvenis, dentro da escola, para prevenir a violência, dialogar e buscar soluções para conflitos, criando alternativas, de modo a minimizar ao máximo os desentendimentos.

no programa, com as suas concepções das violências existentes no contexto escolar.

#### 4.5 PROMOVENDO A CULTURA DA PAZ NAS ESCOLAS: MEDIAÇÃO ESCOLAR – UMA PROPOSTA

Diante do registro das experiências vivenciadas no ambiente escolar por discentes e docentes, e também por aqueles encarregados de julgar as lides que chegam ao Poder Judiciário, em especial recorte de conflitos escolares, identifica-se a necessidade e relevância do desenvolvimento de programas dentro das escolas e arredores, que contemplem a política pública praticada pelo Poder Judiciário, na busca de soluções alternativas aos conflitos. Nesse contexto, de se estimular o uso de práticas cooperativas em processos de resolução de disputas, “o acesso à Justiça deve, sob o prisma da autocomposição, estimular, difundir e educar seu usuário a melhor resolver conflitos por meio de ações comunicativas” (CNJ, 2016, p. 41).

Entende-se que o usuário do Poder Judiciário é também todo e qualquer ser humano que possa aprender a melhor resolver seus conflitos, por meio de comunicações eficientes – estimuladas por terceiros, como na mediação. Depreende-se que as mesmas práticas podem ser desenvolvidas nas escolas.

Naturalmente, se mostra possível realizar efetivamente esse novo acesso à justiça se os tribunais conseguirem redefinir o papel do Poder Judiciário na sociedade como menos judicatório e mais harmonizador. Busca-se, assim, estabelecer uma nova face ao judiciário: um local onde pessoas buscam e encontram suas soluções – um centro de harmonização social, e independente do local de atuação, ou seja, o acesso à justiça pode ocorrer de forma virtual (em tempos de pandemia e isolamento social), ou ir até as escolas na pessoa dos mediadores. É a paz social chegando até as escolas pelas portas abertas pelo Poder Judiciário, o fórum de múltiplas portas, cabendo a cada um a ferramenta mais apropriada para a resolução dos seus conflitos.

Conforme Alencar e Sales (2005) a mediação é o meio pelo qual as partes chamam para si a resolução do conflito, e prosseguem:



A mediação possibilita a transformação da cultura do conflito em cultura do diálogo na medida em que estimula a resolução dos problemas pelas próprias partes. A valorização das pessoas é um ponto importante, uma vez que são elas os atores principais e responsáveis pela resolução da divergência. A busca do ganha-ganha, outro aspecto relevante da mediação, ocorre porque se tenta chegar a um acordo benéfico para todos os envolvidos. A mediação de conflitos propicia a retomada do diálogo franco, a escuta e o entendimento do outro. A visão positiva do conflito é considerada um ponto importante. O conflito, normalmente, é compreendido como algo negativo, que coloca as partes umas contra as outras. A mediação tenta mostrar que as divergências são naturais e necessárias, pois possibilitam o crescimento e as mudanças. O que será negativo é a má-administração do conflito (ALENCAR; SALES, 2005, p. 3).

A mediação de conflitos se desenvolve em diversos países alinhada com as premissas da UNESCO, pois entende-se que é uma das formas mais adequadas à resolução e prevenção dos conflitos em ambiente escolar. Destaca-se, ainda, a relevância da mediação de conflitos: contribui para a paz e para a segurança na infância e na adolescência, por meio de educação e de práticas de diálogo nas comunidades escolares. Nos Estados Unidos, segundo Heredia (1999, p. 36), o que inspirou a mediação escolar em 1970 foi um programa de mediação comunitária, que graças ao seu êxito, nos anos 80 foi levado para as escolas, tendo como finalidade ensinar aos alunos como mediar os conflitos entre colegas.

Dentre os principais programas desenvolvidos nas escolas entre os anos de 1970 e 2000 pode-se citar: a) Children's Creative Response to Conflict Program (1972); b) Conflict Resolution Resources for School and Youth (1982); c) Teaching Students to be Peacemakers Program (1972); d) Educators for Social Responsibility: (1981); e) Resolving Conflict Creatively Program (1985); f) Conflict Resolution Education Network (1995) (HEREDIA, 1999, p. 36-40).

Os bons resultados das mediações escolares nos Estados Unidos inspiraram outros países, dos quais podemos citar a Argentina que desenvolveu em 1997 o Programa Nacional de Mediação Escolar, conforme Sales (2004, p. 152), cujo objetivo era a recuperação e articulação de ações de prevenção da violência no convívio escolar, e a disseminação dos métodos de negociação colaborativa e da mediação nos espaços escolares, envolvendo alunos, professores e diretores. Desta forma a mediação escolar vai se firmando como ferramenta essencial para a construção da paz social, da construção da cultura de paz nas escolas.

Nas lições de Sales e Alencar (2005, p. 145) a estruturação das mediações escolares, e o procedimento tem como princípio o diálogo e a solidariedade humana,

os quais passam a ser colocados em prática pelos próprios alunos, que aprendem a resolver os seus conflitos e outros que possam surgir na escola, além de qualificar a educação em valores, educação para a paz e a compreensão do conflito não apenas como algo ruim, mas como fato normal para quem vive em sociedade. Entende-se que ao implantar a mediação nas escolas, além da resolução e prevenção da violência e dos conflitos, estar-se-á formando cidadãos mais humanizados, com consciência da sua responsabilidade social. Serão formadores de opinião, multiplicadores da cultura de paz, que é para toda a vida.

No Brasil, apesar dos poucos exemplos, pode-se destacar um projeto no Estado do Ceará que por iniciativa do Ministério Público criou o Núcleo de Mediação Especializado em Educação, localizado no distrito de Jurema, na cidade de Caucaia. Além deste projeto, o Instituto de Mediação e Arbitragem do Ceará (IMAC), desenvolve o “Projeto de implementação da mediação escolar”, tendo como objetivo principal a capacitação de professores, alunos e servidores para a função de mediadores, e é executado em oito etapas a saber: “mapeamento dos conflitos; planejamento da ação; sensibilização; seleção dos mediadores; aulas de capacitação; prática da mediação; monitoramento; e avaliação.” (ALENCAR; SALES, 2005, p. 145).

Na proposição de um Programa de Mediação Escolar pode-se elencar o atendimento aos preceitos do Estatuto da Criança e Adolescente a saber: Garantia do direito à convivência familiar e comunitária; Enfrentamento à Violência; Atenção ao adolescente em conflito com a lei; Desenvolvimento da Cultura pela Paz; Responsabilidade Social e Cidadania e Conscientização (BRASIL, 2020). Da mesma forma os objetivos definidos dentro da política nacional de resolução adequada dos conflitos descritos na Resolução n. 125/2010, do CNJ são taxativos:

- i) disseminar a cultura da pacificação social e estimular a prestação de serviços autocompositivos de qualidade (art. 2o);
- ii) incentivar os tribunais a se organizarem e planejarem programas amplos de autocomposição (art. 4o);
- iii) reafirmar a função de agente apoiador da implantação de políticas públicas do CNJ (art. 3o) (CNJ, 2016).

Tem-se como Proposta de Programa a ser apresentado ao juiz coordenador do Cejusc da Comarca de Erechim/RS: a) adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar; b) criação de grupos de mediadores mirins/juvenis, dentro da

escola, para prevenir a violência, dialogar e buscar soluções para conflitos, criando alternativas, de modo a minimizar ao máximo os desentendimentos; c) orientar os pais ou responsáveis pelos alunos sobre o papel da família no processo educativo e da Comunicação Não Violenta em casa; d) desenvolver atividades pedagógicas que contemplem a comunidade do entorno da escola; e) orientar a família ou os responsáveis, e a escola quanto à procura de serviços de proteção social sempre que necessário.

Conforme dados da pesquisa no ambiente escolar, não somente os discentes, mas os docentes têm interesse em saber sobre as formas alternativas de resolução de conflitos. A sugestão é realizar a capacitação sobre os princípios da mediação de conflitos, com base na resolução n. 125/2010 do CNJ, em especial as práticas da escuta ativa e da comunicação assertiva, além da percepção do objetivo maior da mediação que é do ponto de vista etimológico, ou seja, repartir em partes iguais ganhos e perdas, em que o terceiro imparcial, mediador, se coloca entre as duas partes em conflito para restabelecer o diálogo, oportunizando aos conflitantes a apresentação da melhor solução para o conflito existente.

Assim sendo, a mediação proporciona aos mediados que retomem a comunicação, reconstruindo o histórico do conflito para construir uma ou mais possibilidades de se estabelecer um acordo, e com a expectativa de preservar as relações, que, se presume, serem continuadas na vida escolar. A proposta de inserção da mediação nas escolas de Erechim/RS pretende incluir crianças e adolescentes, docentes e servidores, em uma participação ativa na gestão dos conflitos, como forma de exercitar a cidadania e, simultaneamente, proporcionar uma ressignificação pessoal e social na vida daqueles alunos com histórico de violências não só na escola, mas no ambiente familiar e nas comunidades em que vivem.

## 5 CONCLUSÃO

A Educação é um Direito Fundamental Social, instituído pela Constituição Federal de 1988 como direito de todos e dever do Estado e da família. O termo “escola”, no Brasil, é usado para identificar as instituições educacionais direcionadas para crianças e adolescentes, mas na verdade são todas as instituições que têm por objetivo formar e desenvolver os discentes em seus aspectos culturais, sociais e cognitivos, e podem ser públicas ou privadas. Depreende-se que o conceito de escola está totalmente ligado ao de educação e ensino, do que se deduz que a escola é formada por educadores responsáveis pelo ensino dos estudantes. A educação escolar é uma forma de transmissão de conhecimento, nas mais diversas áreas, encontra-se em escolas, faculdades e instituições que promovem o ensino.

A escola é local essencial para além do ensino-aprendizagem e desenvolvimento intelectual, mas principalmente é espaço de convivência social e formação dos indivíduos, e como tal deveria inspirar segurança e convivência prazerosa e respeitosa entre as pessoas. Não é o que acontece, atualmente é local de diversas violências e ambiente fértil ao conflito. Este complexo cenário de conflitos e violências tem afetado o universo da educação, dos educadores, dos discentes e dos governos que não conseguem desenvolver políticas públicas suficientes para combater ou coibir tais ocorrências.

Diante das violências e conflitos existentes e tão complexos de definir e delimitar, torna-se necessário buscar em experiências de outras políticas públicas, meios de resolução de conflitos e interesses passíveis de aplicação na área da educação. Um conflito nem sempre é negativo e muitas vezes é essencial em nossa sociedade como forma de buscar a melhor solução quando existe mais de uma alternativa. Ele torna-se negativo quando uma das partes envolvidas faz o uso da violência, seja física ou não, para que atinja seus objetivos para solucionar o conflito.

Compreendendo a natureza do conflito e da violência em ambiente escolar como fatores que fragilizam a função social da escola de possibilitar a formação integral do indivíduo, identifica-se que a possibilidade de promover a habilidade de gerenciá-los ou resolvê-los é tão educativo e essencial quanto qualquer disciplina do currículo, o que contribuirá com a emancipação tanto do aluno/cidadão quanto da educação e dos espaços escolares.

O desafio da pesquisa sobre perspectivas decoloniais nasce das inquietudes ao acessar os teóricos, teorias e pensamentos que remetem ao ano de 1492. Colonização, colonialismo, colonialidade, modernidade, sistema-mundo e decolonialidade. Aos poucos, os conceitos e épocas foram se tornando reais, racionais e perceptíveis, desapegando dos antigos conceitos, ou desconstrução epistemológica eurocêntrica, bem como, o colocar-se no lócus de enunciação dos teóricos decoloniais: América Latina, América do Sul, Brasil.

No capítulo primeiro foi eixo de reflexão a compreensão do termo eurocentrismo, ações sobre os povos que foram dizimados ou desumanizados pelos etnocídios, epistemicídios, genocídios e memoricídios. Os povos originários foram furtados de si mesmos, tiveram suas identidades e culturas anuladas e substituídas por uma cultura europeia, a dos “bárbaros”, que chegando e desprezando qualquer identidade ou cultura interior dominaram os nativos, sob a justificativa de que eram irracionais. Nasceram os dominantes e os dominados, ou colonizadores e colonizados. Depreende-se que esta foi a origem das piores violências que se instalaram junto à colonização e que se perpetuam até os dias atuais.

Diante destas trajetórias surge o grupo modernidade/colonialidade com a finalidade de formar um movimento de renovação epistemológica para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI. Ele ganhou força a partir do final da década de 1990, composto por diversos intelectuais latino-americanos situados em diferentes universidades das Américas. Atualmente os movimentos chegam como decolonialidade, ou seja, um movimento de resistência teórica, epistêmica, cultural, política e prática, em direção à emancipação dos coletivos. Observa-se que há um esforço manifesto de rechaçar o “eurocentrismo”, não apenas suas estruturas de pensamento, mas também a ideia de que a Europa é o modelo de desenvolvimento das sociedades.

Ainda sobre a modernidade/colonialidade, para alguns autores, não existem separadamente, e que a modernidade seria tão somente o processo emancipador. Ocorre que a colonialidade é um fenômeno mais complexo e que perdura até a atualidade, por ter instituído a naturalização de padrão de poder de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, possibilitando a reprodução das relações de dominação. Este padrão de poder não só garante a exploração pelo capital de alguns seres humanos por outros em escala mundial, mas também a

subalternização e obliteração do conhecimento, experiências e modos de vida daqueles que são assim dominados e explorados.

A colonialidade se apresenta em três dimensões: do poder (que originou a ideia de raça) – se refere à inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação e o processo europeu de expansão colonial; do saber – se relaciona com a epistemologia e suas formas de reprodução de regimes de pensamento; e do ser – se refere à experiência vivida de colonização e seus impactos na linguagem e na visão de mundo dos povos colonizados.

Em 1492 tem início a ocupação da América e com ela as ações do colonialismo, que conceitualmente entende-se como ato de dominação de um determinado território, porém não foi o que aconteceu, já que o domínio foi sobre os povos, além disso nas esferas política, econômica, social, e principalmente do ser e do saber. Adentrando ainda mais no conceito de colonialismo verifica-se que se refere a períodos históricos específicos e a lugares de domínio imperial, uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão localizadas em outra jurisdição territorial (Europa).

Na América do Sul ainda se destacam outros registros de estruturas de poder colonial tais como desigualdades sociais, patriarcalismo, machismo, racismo e outras estabelecidas pelos padrões eurocêntricos. Pode-se considerar que o que terminou foi o colonialismo de independência territorial, mas o colonialismo de dominação perdura com a mesma violência do passado, corpos racializados, aos quais não lhes é garantida a mesma dignidade humana, ou seja, são ainda relegados à subalternidade. Finaliza-se o capítulo um (1) com a percepção de que é a partir das teorias decoloniais que tem início o reconhecimento da voz e dos locais dos subalternizados, confrontando o paradigma eurocêntrico e hegemônico.

Após a apropriação conceitual das perspectivas decoloniais, a pesquisa versa sobre a educação, a escola e as violências existentes neste meio, contextualizando as políticas públicas e conceitos. Constata-se que a violência tem sido constante em nossa civilização, em nossa sociedade, e, chegando aos dias atuais, a violência tem sido tema preocupante no ambiente escolar, e foi o que motivou a pesquisa. A relevância do tema está em poder auxiliar com o conhecimento adquirido numa caminhada de atuação em meios consensuais de resolução de conflitos junto ao

Tribunal de Justiça do RS, Comarca de Erechim, levando até as escolas as alternativas para diminuir os impactos da violência escolar e dos conflitos, sem que seja necessária a judicialização dos casos.

Sobre as políticas públicas educacionais evidencia-se uma melhoria nos investimentos, na tentativa de garanti-las. Não só no Brasil, mas mundialmente a conferência promovida pela UNESCO – Educação Para Todos – tem surtido efeito, desde os anos 90, reposicionando a educação como política prioritária, com Estados mais atuantes e melhorias na qualidade e equidade da educação. Em que pese as pressões externas como do Banco Mundial, por exemplo, para que os governos se comprometam pela educação de seus países, sendo uma das formas de angariarem investimentos para a área. No Brasil os percentuais constitucionais de investimentos em educação são de 18%, mas os registros comprovam percentuais inferiores.

Insta registrar a ocorrência da pesquisa no período de pandemia causada pelo Coronavírus – Covid-19 –, que se estende desde março de 2020 até junho de 2021, o que não impediu a elaboração dos relatórios anuais da UNESCO com vistas ao monitoramento Global da Educação, cuja obra de 2020 teve como tema: “Inclusão e educação: Todos, sem exceção”. Sabe-se que justamente pelas desigualdades existentes antes da pandemia e ampliadas por ela, a educação tornou-se mais um fator de exclusão de muitos alunos. Segue-se na expectativa de educação mais inclusiva, e nos resultados a serem apresentados nos próximos relatórios da UNESCO, eis que não há expectativa de fim de pandemia.

Não obstante a expressiva legislação que compõe o ordenamento jurídico pátrio, no desenvolvimento de políticas públicas na área da educação, assim como políticas públicas judiciárias nacionais na busca pelo adequado tratamento dos conflitos, a violência efetivamente aumenta seus índices e a diversidade de ocorrências ano a ano. Há muito que estudiosos do tema e doutrinadores tentam conceituar violência, conflitos, em especial a busca no presente trabalho, dentro do contexto escolar, no entanto, quase que por unanimidade dos autores pesquisados, não existe consenso no conceito de violência.

Insta assinalar que o tema exige maior amplitude na análise de fatores endógenos e exógenos em face da diversidade de cenários e os atores envolvidos quando se trata de violência escolar, já que estes não acontecem somente no espaço físico da escola, mas envolvem o contexto das relações intra e interpessoais dos coletivos que circundam o contexto escolar e a educação como um todo. Ocorre

de docentes para discentes, violência simbólica; de discentes contra docentes e alunos contra alunos. Um ambiente que era para ser agradável a todos torna-se palco de violência, de conflitos, de insegurança e exclusão social.

Há expectativa que se cumpra o Plano Nacional de Educação como também o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Metas e estratégias existem e acredita-se que unindo esforços coletivos dos segmentos responsáveis pela educação conseguir-se-á reverter os atuais quadros da violência. Educação para a paz já conta com as políticas públicas do Poder Judiciário e pode ser uma opção para colaborar com o processo de minimização da(s) violência(s).

Observa-se a omissão dos docentes, muitas vezes, vítimas da violência, outras em que eles mesmos praticam a violência, seja por omissão, seja por repreender, ou mostrar seu “poder” sobre um aluno, causando-lhe constrangimento diante da classe, as chamadas violências simbólicas, que podem causar danos psicológicos aos envolvidos. É imperioso destacar a insegurança dos docentes em responder os questionários da Prova Brasil, cujo relatório aponta possível causa para medo de “retaliações”, no entanto eles não são preparados para solucionar conflitos e nem mesmo evitá-los.

A veiculação de notícias registrando violências escolares denotam que normas não bastam, a mídia é uma das maiores formas de propagação da violência no País, seja por instigar o consumismo, seja na divulgação e disseminação de notícias de fatos envolvendo violência nas escolas, bem como a desvalorização nacional, a qual se empreendeu à escola brasileira nas duas últimas décadas.

Um das violências constatadas e que refletem diretamente dentro dos ambientes escolares é a violência estrutural, oriunda da exclusão e desigualdade sociais, cujos dados demonstram que quanto maiores os índices de desigualdade e exclusão sociais maiores os índices de violência escolar. Essa violência é infligida por instituições clássicas da sociedade e que expressa, sobretudo, diversas formas de dominação de classe, grupos, e do Estado: a colonialidade do poder? Sim, exatamente por sua prática constante em instituições tradicionais de poder, passam a ser consideradas como algo natural, cuja naturalização faz com que o sujeito não a perceba, e a considere apenas incompetência dos governantes e não como decorrência da estrutura social.

Ainda, a omissão do Estado nos processos educacionais de ensino e aprendizagem no país é mais uma das violências estruturais graves e naturalizadas



cometidas contra as escolas. A irresponsabilidade do Estado em garantir a infraestrutura básica escolar, vagas desde a pré-escola, a capacitação dos profissionais da educação, o investimento e desenvolvimento de políticas públicas educacionais, valorização dos direitos e segurança dos professores, dentre outros fatores, refletem diretamente em violência escolar. É necessário despir a escola e principalmente a educação da colonialidade do poder, para garantir o direito de acesso à educação, direito este muito recente no Brasil, garantido pela Constituição Federal de 1988.

A escola antes concebida para ser um local seguro e protegido, passa a ser um espaço fértil às violências, reproduzindo as mesmas existentes na sociedade, nas comunidades, nos bairros, sendo autora e vítima ao mesmo tempo. O que merece destaque é que justamente o que se entende como forma de evitar as violências, que são as regras de convivência, podem se tornar razão para desencadear violências, seja por não serem comunicadas aos alunos em forma de diálogo, seja pela sua imposição. Impotência talvez seja a palavra adequada aos gestores da educação diante do não cumprimento de regras.

A necessidade de conhecer mais o universo dos jovens e das escolas fez com que a autora participasse de curso de “Aperfeiçoamento Juventudes, Espaço Escolar e Violências: uma proposta de intervenção social”, promovido pela FLACSO<sup>22</sup>, e coordenado por Miriam Abramovay. A conclusão após o curso e ao finalizar o capítulo é que as violências são responsáveis por destituir a escola da sua função socializadora, de aquisição de conhecimento e de formação humana.

Neste espaço rendo um voto de pesar pela chacina ocorrida no dia 05 de maio de 2021, enquanto escrevo a conclusão da pesquisa, na Escola Infantil Aquarela, na cidade de Saudades, no Estado de SC. Foram cinco vidas, três crianças e duas professoras mortas por um jovem que pretendia “matar alguém”, e segundo reportagem escolheu a escola pela “fragilidade das vítimas”. Assim as violências escolares seguem seu curso, ceifando vidas, enfraquecendo os espaços escolares e quem nelas ainda tenta trabalhar. O fato relatado só corrobora os dados da pesquisa que demonstram os mais variados atores, formas e espaços em que ocorre a violência em que é considerada violência escolar. As razões serão investigadas, mas o crime deflagra a insegurança existente nas escolas. Meus profundos sentimentos às famílias de: Keli Adriane Aniecevski, de 30 anos, professora;

---

<sup>22</sup> Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – Flacso Brasil.

Mirla Amanda Renner Costa, de 20 anos, agente educacional na escola; Sarah Luiza Mahle Sehn, de 1 ano e 7 meses; Murilo Massing, de 1 ano e 9 meses; Anna Bela Fernandes de Barros, de 1 ano e 8 meses.

Diante dos atos e fatos de violência escolar, a relevância do tema cada vez mais se faz presente no dia a dia das escolas, momento em que o texto no capítulo terceiro apresenta os institutos da mediação e conciliação, como meios autocompositivos e alternativos à resolução de conflitos no sentido de atenuar e minimizar os efeitos da violência nos meios escolares. Brevemente também aborda a Justiça Restaurativa como forma de construção de cultura de paz nas escolas com a realização de círculos de construção e reconstrução de paz nas escolas, praticados em muitos estados do país, vinculados ou não ao Poder Judiciário como parte do projeto de Múltiplas Portas. O princípio constitucional de acesso à justiça tem se mostrado um caminho diferenciado na melhor forma de resolução dos conflitos.

Cabe lembrar que apesar dos diversos conceitos para o acesso à justiça, é imprescindível ter claro que se trata de um direito humano fundamental, o qual deve ter prioridade no cumprimento, uma vez que dará suporte a todos os demais direitos humanos. No Brasil, o direito ao acesso à justiça, como direito fundamental, apesar de estar elencado dentro do texto constitucional, foi necessário a edição da Resolução n. 125/2010, do Conselho Nacional de Justiça, para criar uma política pública do judiciário, a fim de que se visse aplicada uma das formas de tratamento adequadas de conflitos. E, na sequência, a Resolução n. 225/2016 que instituiu a política nacional da justiça restaurativa.

O movimento de acesso à justiça objetivava inicialmente reduzir as demandas contidas, fossem elas por falta de mecanismos processuais adequados à causa, ou pela morosidade e também pelos altos custos gerados. No entanto, nos dias atuais, vê-se um judiciário voltado à busca de soluções alternativas na resolução de conflitos, não utilizando somente o direito positivado, mas métodos interdisciplinares, o “abandono de fórmulas exclusivamente positivadas” – o que nada mais é do que a implantação de mecanismos processuais e pré-processuais que complementam o sistema instrumental, tendo como objetivo atender não somente os direitos e interesses tutelados, mas auxiliar na sua função de pacificação social.

Diante dessa prática e dos bons resultados obtidos é que a autora, ao entender o conflito e a violência em ambiente escolar como fatores que fragilizam a

função social da escola, bem como a educação, e no intuito de contribuir com a construção da cultura de paz nas escolas, e desenvolvimento/implantação de programas que possibilitem a resolução de conflitos de formas alternativas, apresenta no quarto capítulo a proposição da aplicação dos meios consensuais de resolução de conflitos nas escolas a exemplo do Poder Judiciário: a mediação escolar.

Em que pese a pesquisa ocorrer em época de pandemia e isolamento social, final de semestre, encerramento de ano letivo em algumas escolas, a tentativa foi de acessar todas as escolas estaduais de ensino fundamental (19) e seis (06) municipais, além de quatro (04) escolas particulares. Todos os contatos foram realizados por meio telefônico e/ou e-mail, para posterior encaminhamento do link do questionário em plataforma online (google forms). A quantidade de respostas não foi a esperada, cria-se uma expectativa ao iniciar um projeto de pesquisa, porém foi o suficiente para demonstrar a necessidade que existe de debater e investigar o tema proposto pela pesquisa: violência escolar. Ela existe, e sob as mesmas percepções de docentes e discentes, no entanto não nos mesmos percentuais de percepção, mas convergem, e protestam por ações. Somente os registros de sua existência não são suficientes, a proposta é unir esforços em prol da resolução dos conflitos e lutar pela sua redução.

No Poder Judiciário, não diferente dos demais setores da sociedade, instaura-se o isolamento social, o trabalho remoto, e o acúmulo de trabalho devido ao novo formato e a dificuldade de acessar as varas de infância e juventude. Após o recesso do Poder Judiciário a Coordenação das Varas de Infância e Juventude fez o encaminhamento dos questionários, e o êxito mais uma vez não atendeu a expectativa de uma pesquisadora inexperiente, mas com certeza as respostas que chegaram trazem esperanças de que o caminho certo é o da pesquisa. Depreende-se que alguns magistrados, pela experiência ou por defenderem o direito mais positivado, entendem que existem demandas mais urgentes que a mediação escolar. Enquanto outros, talvez mais voltados ao Fórum de Múltiplas Portas, entendem que quanto mais formas e alternativas, melhor, mais importante para a implementação da cultura da paz, a realização da mediação escolar.

Considera-se que a escola deve possibilitar a formação integral do indivíduo, para tanto a insegurança causada pelas violências que geram conflitos no espaço escolar deve ser minimizada, senão extinta desse meio, de modo que se propõe a

promoção da habilidade de gerenciá-la ou resolvê-la partindo do princípio de que a utilização dos métodos autocompositivos e consensuais de resolução de conflitos é tão educativa e essencial quanto qualquer disciplina do currículo. Diante disso, propõe-se posteriormente à apresentação dessa Dissertação a realização de palestras nas escolas, oficinas de comunicação assertiva, não conflitiva, além da realização de círculos de construção da paz com a justiça restaurativa e mediação escolar, técnicas amplamente utilizadas em vários estados brasileiros com excelentes resultados e, conseqüentemente, alcançando-se a redução da violência nas escolas.

As propostas serão apresentadas ao juiz coordenador do Cejusc da Comarca de Erechim, com vistas a responder a demanda local, mesmo numa cidade com 102 mil habitantes e um total de 29 escolas municipais, estaduais e particulares, de que é possível implantar a cultura de paz nas escolas e reestabelecer a função precípua da escola que é a educação.

A inquietação continua pela busca da aplicação das políticas públicas do Poder Judiciário nas escolas, inspirada nas boas práticas autocompositivas, como formas alternativas na resolução dos conflitos escolares a exemplo do pequeno recorte que foi demonstrado no presente trabalho. Para, assim, num futuro próximo poder apresentar registros comparando dados de violências nas escolas que praticam a autocomposição e as que não participarão do programa.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ALENCAR, E. C. O. de; SALES, L. M. de M. **Mediação escolar**: um meio para bem administrar os conflitos nas instituições de ensino. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2005, p. 145.

BAPTISTA, L. M. T. R. **(De)Colonialidade da linguagem, locus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa**: uma “new mestiza” Polifonia. Cuiabá/MT, v. 26, n. 44, p. 01-163, out./dez. 2019.

BARBEIRO, A.; MACHADO, C. “Violência institucional e privação dos direitos humanos: contributos para uma abordagem vitimológica”. *In*: MACHADO, C. (ed.) **Novas Formas de Vitimação Criminal**. Braga: Psiquilibrios Edições, 2010.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Imprensa Oficial, 2010.

BRASIL. **Decreto n. 63.223**. 1968. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000109.pdf>. Acesso em: 28 ago. de 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei N. 13.005, de 25 de julho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed., reimpr. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. **Pesquisa nacional de saúde do escolar**: 2015 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos

Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CANDAU, V.M.F.; OLIVEIRA, L.F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intelectual no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, 2010.

CANOTILHO, J.J.G. **Direito constitucional**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2002.

CASASSUS, J. A Reforma Educacional na América Latina no contexto da globalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, 2001.

CASSOL, E. **As várias fases e os vários modelos de ocupação humana na região do exgrande Erechim**. Perspectiva, Erechim, ano 17, n. 60, dez. 1993.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, S.; MENDIETA, E.; PORRÚA, M.A. **Teorías sin disciplina** (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate). Edición de Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

COLAÇO, T.L.; DAMÁZIO, E.S.P. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina**: o direito e o pensamento decolonial. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

CORREIA, S. L. P. SANTOS, T. C. **Práticas educativas e cultura de paz**: articulando saberes e fazeres (orgs.) Eliana Maria do Sacramento Soares, Lezilda Maria Teixeira. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2018.

CRISTIANINI, Gláucia Maria Saia; MORAES, Juliana de Souza; CASTRO, Maria Alice Soares de. Sistema para geração automática de ficha catalográfica para teses e dissertações: mais autonomia para o usuário. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERISTÁRIAS, 17., 2010, Rio de Janeiro. Anais. 2010. Disponível em: . Acesso em: 12 de junho de 2017.

DEBARBIEUX, E. "Violências nas escolas": divergências sobre palavras e um desafio político. In: E. Debarbieux & C. Blaya (orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DUSSEL, E. **El encubrimiento del outro**. Hacia el origen del mito de la modernidade. La paz: Plural Editores – Centro de Información para el desarrollo. 1993.

DUSSEL, E. **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. En Buenos Aires. CLACSO, Consejo

Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor 2000. Sur Colección ideologias políticas; ideologias; globalización; ciencias sociales; Europa.

DUSSEL, E. **Philosophy of Liberation, the Postmodern Debate, and Latin American Studies**. In: MORAÑA, M. DUSSEL, E. JÁUREGUI, A. (Eds.). **Coloniality at large: Latin American and the Postcolonial Debate**. Durham: Duke University Press, 2008.

ESPOSITO, M.P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GUIMARÃES, M.R. Desafios para a construção de uma cultura de paz. In: I Seminário Direitos Humanos e Educação para a Paz. Brasília, 8 e 9 de dezembro de 2005. Direitos humanos e mediação de conflitos / [Instituto de Tecnologia Social, Secretaria Especial de Direitos Humanos-SEDH]. São Paulo: Instituto de Tecnologia Social / Secretaria Especial de Direitos Humanos-SEDH, 2009.

HEREDIA, Ramón Alzate Saéz de. **Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos**. In: BRANDONI, Florencia. **Mediación Escolar: propuestas, reflexiones e experiências**. Buenos Aires: Paidós, 1999.

JARES, Xésus R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEMOS, J.J.S. **Mapa da exclusão social no Brasil: radiografia de um país assimetricamente pobre**. 3. ed. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/ Rio de Janeiro: HUCTTEC-ABRASCO, 1994.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: BONILLA, H. (org.). **Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas**. Quito: Tercer Mundo-Libri Mundi editores, 1992.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciênciassociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org.). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. Esta é uma versão revista de uma conferência proferida na Escola de Estudos Internacionais e Diplomáticos Pedro Gual, em Caracas, Venezuela, em junho de 2000. Tradução de Dina Lida Kinoshita. **Revista Novos Rumos**, ano 17, n. 37, 2002.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad-racionalidad. *In*: PALERMO, Z.; QUINTERO, P. (orgs.). **Aníbal Quijano**: textos de fundación. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2014.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana. 2007.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser, contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GOSFROGUEL, Ramón (Comp). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. **La idea de america latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Traducción de Silvia Jawerbaum e Julieta Barba. Título original en inglés: *The Idea of Latin America*. 2005. Barcelona – ES. Gedisa Editorial, 2007.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Colección Políticas de la alteridade. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar Maestría en Estudios Culturales, Universidad Javeriana Editorial Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. Primera edición. Octubre de 2010.

RIBEIRO, D. **O que é**: lugar de fala? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Fórum dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Sul. **Plano estratégico de desenvolvimento regional Corede Norte - RS 2015- 2030**. (org.) Paulo José Sponchiado. Porto Alegre: EdiFAPES, 2017.

SALES, L.M.M. **Justiça e mediação de conflitos**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

SANTOS, B.S. **Renovar la teoría crítica y reiventar la emancipación social**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006.

SANTOS, B.S. **Direitos Humanos**: o desafio. Revista Direitos Humanos, v. 02, p.10, jun., 2009.

SANTOS, B.S.; MENESES, M.P.(orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, J.V.; MACHADO, E.M. DOSSIÊ: **Violência em contexto escolar e escola em contexto violento: a violência na escola e os dilemas do controle social: uma**



proposta dialógica. *In: Rev. Bras. Segur. Pública*, São Paulo, v. 13, n. 2, ago./set. 2019.

SARLET, I.W. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 9. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SENHORAS, E. M. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Ensaio em um contexto de 30 anos. Boa Vista. Editora da Universidade Federal de Roraima – UFRR. 2020, 167 p.

SILVA, J.A. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 13. ed. São Paulo: Malheiros, 1997.

SILVA, J.A. A Dignidade da Pessoa Humana como Valor Supremo da Democracia, *In: Revista de Direito Administrativo*, Rio de Janeiro, v. 212, 1998.

UNESCO. **Violência na escola**: América Latina e Caribe. Brasília: UNESCO, 2003. 480 p.

Universidade de São Paulo. Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação. Biblioteca Prof. Achille Bassi. *Elaboração da ficha catalográfica para teses e dissertações: tutorial*. São Carlos: USP, 2011.

WALSH, C. **La Educación Intercultural em La Educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2001.

WATANABE, K. **Política Pública do Poder Judiciário Nacional para tratamento adequado dos conflitos de interesses**. *In: PELUZO*, Min. Antônio Cezar e RICHIA, Morgana de Almeida (Coords.) *Conciliação e Mediação: Estruturação da Política Judiciária Nacional*. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

WATANABE, K. **Acesso à justiça e sociedade moderna**. *In: GRINOVER*, Ada Pellegrini Grinover (coord.) *et al. Participação e processo*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988, p.128-135.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaína. **Pueblos indígenas**: reflexiones decoloniais. Joaçaba: Editora Unoesc, 2018.

## **FONTES ELETRÔNICAS**

ABRAMOVAY, M. *Cotidiano das escolas: entre violências* / Coordenado por Miriam Abramovay. Brasília : UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

ABRAMOVAY, M. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO, OEI, MEC, 2012.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; WAISELFCZ, J. J. *Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: Por que frequentam?* MEC, OEI, FLACSO. Brasília. 2015.

ABRAMOVAY, M. RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil. Rede Pitágoras. 2002. Disponível Em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000093.pdf> Acesso em: 15 det. 2018.

ABRAMOVAY, P. **Juventudes, direitos e perspectivas de inclusão social**. Curso de Aperfeiçoamento em Educação e Juventudes. FLACSO. 2020.

ALENCAR, E.C.O. de. SALES, L. M. de M. **Mediação de conflitos escolares** - uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas. Doi: 10.5020/2317-2150.2004.v09n1p89. Fortaleza/Ce, 2004. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/751>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS DO BRASIL. **Justiça Restaurativa do Brasil**. A paz pede a palavra. São Paulo: AMB. 2015. Disponível em: <https://www.amb.com.br/jr/docs/cartilha.pdf> Acesso em: 10 mar. 2021.

AZEVEDO, V. C. **Mediação e conciliação no ambiente escola**. OAB/MT. 2017. Disponível em: <https://www.oabmt.org.br/artigo/366/mediacao-e-conciliacao-no-ambiente-escola> Acesso em: 05 jan. 2021.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, v. 11, 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200004&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200004&script=sci_arttext) Acesso em: 18 jul. 2019.

BEZERRA, S.M.A. **Educação em Direitos Humanos e a Mediação Escolar como Instrumento que possibilita a prática do aprendizado em Direitos Humanos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2008. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/dissertacoes/edh/disserta\\_bezerra\\_edh\\_mediacao\\_escolar.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/dissertacoes/edh/disserta_bezerra_edh_mediacao_escolar.pdf). Acesso em: 5 out. 2019.

BOURDIEU, P. **Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)**. Paris: Raisons d'Agir/Seuil. Tradução José Vicente Tavares do Santos. **A violência simbólica: o Estado e as práticas sociais**. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 108. 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/6169>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.6169> Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb**: apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. INEP/MEC. **Metas educacionais**: O que são as metas de qualidade educacional. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/metas-educacionais>. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Justiça Restaurativa**: 10 passos para implantação. Brasília: CNJ. 2021. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/09/Cartilha-JusticaRestaurativa-08092020.pdf> Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. MEC. **Prova Brasil 2018**. Avaliações. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação–2014/2024**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **SDH**. Instituto de Tecnologia Social Direitos humanos e mediação de conflitos / Instituto de Tecnologia Social, Secretaria Especial de Direitos Humanos-SEDH. São Paulo: Instituto de Tecnologia Social / Secretaria Especial de Direitos Humanos-SEDH, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução n. 125/2010**. Disponível em: [http://www.cnj.jus.br//images/atos\\_normativos/resolucao/resolucao\\_125\\_29112010\\_11032016162839.pdf](http://www.cnj.jus.br//images/atos_normativos/resolucao/resolucao_125_29112010_11032016162839.pdf). Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Manual de mediação judicial 2016**. (org.) André Gomma. Brasília. CNJ. 2016. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2015/06/f247f5ce60df2774c59d6e2dddbfec54.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. CNJ. **Relatório Anual 2019**. Brasília/DF, 2019. Disponível em: [https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/02/Relatorio\\_Anual\\_CNJ\\_2019\\_2020\\_01\\_22\\_3.pdf](https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/02/Relatorio_Anual_CNJ_2019_2020_01_22_3.pdf). Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução n. 225/2010**. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atos-normativos?documento=2289>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.105 de 16 de março de 2015**. Código de Processo Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm). Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Estudo qualitativo sobre boas práticas em mediação no Brasil**. Coordenação: Ada Pellegrini Grinover, Maria Tereza Sadek e Kazuo Watanabe (CEBEPEJ), Daniela Monteiro Gabbay e Luciana Gross Cunha (FGV Direito SP) ; colaboradores : Adolfo Braga Neto ... [et al.]. – Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Reforma do Judiciário, 2014.

BRASIL. IBGE. **Censo escolar – sinopse**. Erechim. 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/erechim/pesquisa/13/78117> Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.663**. De 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Presidência da República. Brasília. 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm) Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.185/2015**, que “Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying )”

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Justiça restaurativa**: horizontes a partir da Resolução CNJ 225/Coordenação: Fabrício Bittencourt da Cruz - Brasília: CNJ, 2016.

CANDAU, V.M.F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc**, Campinas, v. 33, n.118, jan./mar. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000100015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100015). Acesso em: 30 maio 2020.

CAPPELLETTI, M.; GARTH, B. **Acesso à justiça**. Tradução: Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris, 1988.

CLADE. **Sistema do financiamento do direito humano à educação na América Latina e no Caribe**. São Paulo: CLADE, 2020. Disponível em: <https://monitoreo.redclade.org/theme-groups/esfuerzo/> Acesso em: 01 jul. 2020.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto alegre, ano 4, n. 8, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

CHRISPINO, Á.; SANTOS, T.C. Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a05.pdf>. Acesso em: 06 out. 2019.

CHRISPINO, Á. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n. 54, jan./mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M.R. A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 4. ed., 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v4n1/7129.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.

DISKIN, L. **Ética, Cultura de Paz** – um desafio inadiável. São Paulo, 2011.  
Disponível em  
[https://palasathena.org.br/arquivos/conteudos/Etica\\_Cultura\\_de\\_Paz\\_LiaDiskin.pdf](https://palasathena.org.br/arquivos/conteudos/Etica_Cultura_de_Paz_LiaDiskin.pdf).  
Acesso em: 20 jun. 2020.

DUSSEL, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires. CLACSO, 2005. Sur Colección ideologias políticas; ideologias; globalizacion; ciencias sociales; Europa. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5\\_Dussel.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5_Dussel.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

ERECHIM. **Lei n. 5.883, de 17 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME.** Disponível em: <https://www.pmerechim.rs.gov.br>. Acesso em: 18 de dez. 2020.

FUNIBER. Teoria do conflito. Conceito e análise do conflito. **Evolução do conceito de paz.** Buenos Aires: FUNIBER. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Fundação de Economia e Estatística. **Perfil Socioeconômico de Erechim.** Porto Alegre: FEE, 2018 Disponível em: <https://arquivofee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/municipios/detalhe/?municipio=Erechim>. Acesso em: 18 dez. 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019.** São Paulo, ano 13, 2019. Disponível em: [https://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL\\_21.10.19.pdf](https://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf). Acesso em: 10 jul. 2020.

FRESNEDA, B. **Mais pobreza e desigualdade e menos acesso à educação.** Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/586582-mais-pobreza-e-desigualdade-e-menos-acesso-a-educacao-pesquisa-do-ibge-mostra-retrato-do-brasil-entre-2016-2017-entrevista-especial-com-betina-fresneda>. Acesso em: 21 set. 2020.

GALTUNG, J. “Violence, peace, and peace research”. **Journal of Peace Research**, n. 6, p. 67-191, 1969. Disponível em: [http://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD%202015%20readings/IPD%202015\\_7/Galtung\\_Violence,%20Peace,%20and%20Peace%20Research.pdf](http://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD%202015%20readings/IPD%202015_7/Galtung_Violence,%20Peace,%20and%20Peace%20Research.pdf). Acesso em: 20 ago. 2019.

GALTUNG, J. Investigaciones teóricas: sociedad y cultura contemporáneas. Madrid: Tecnos, 1995.

GALTUNG, J. Visión y propuestas. Santa Fé. 2011. Disponível em <https://galtungsantafe.wordpress.com>. Acesso em: 05 out. 2020.

GONZÁLEZ CASANOVA, P. Colonialismo interno (uma redefinição). Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007. Campus Virtual Colección Movimientos Sociales; Colonialismo; Lucha de Clases; **Capitalismo; Colonialismo Interno; Socialismo.** Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100715084802/cap19.p>. Acesso em: 20 mar. 2020.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 maio 2020.

LEITE, L.H.A.; RAMALHO, B.B.M.; CARVALHO, P.F.L. A educação como prática de liberdade: perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista. Educ. rev.**, v. 35. Belo Horizonte, E pub May 27, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982019000100205](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100205). Acesso em: 20 jul. 2020.

MARTINS, N. VIOLÊNCIA escolar diminui mas números ainda assustam. **Jornal Bom Dia**, Local, dia mês abreviado ano. Seção jornal, se tiver. Disponível em: <https://www.jornalbomdia.com.br/noticia/25238/violencia-escolar-diminui-mas-numeros-ainda-assustam>. Acesso em: 11 nov. 2020.

MEDEIROS, J. G. P. NETO, N. M. da S. **Da cultura da violência ao movimento da justiça restaurativa**: notas introdutórias. Texto extraído e adaptado do artigo “Enfoque restaurativo e processos circulares no atendimento socioeducativo”, publicado no livro “Ações socioeducativas: saúde integral dos adolescentes em medidas socioeducativas e justiça restaurativa”. Rio de Janeiro: Degase. 2019.

MORGADO, C.; OLIVEIRA, I. **Mediação em contexto escolar**: transformar o conflito em oportunidade. Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/43-56.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020. OBSERVATÓRIO DO PNE. Observatório do Plano Nacional de Educação. **Todos Pela Educação**. 2020. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/> Acesso em: 20 jan. 2021.

OCDE. **Relatório Econômico OCDE**: Brasil 2018 – OECD. Paris, 2017. Disponível em: <https://www.oecd.org/eco/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>. Acesso em: 28 maio 2020.

OLIVEIRA, J. **Projeto de mediação de conflitos quebra barreiras e preconceitos em escolas**. A ideia melhora convivência entre alunos de escola do ensino fundamental. Estado de Minas Educação. 2014. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2014/06/16/internas\\_educacao,539590/projeto-de-mediacao-de-conflitos-quebra-barreiras-e-preconceitos-em-escolas.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2014/06/16/internas_educacao,539590/projeto-de-mediacao-de-conflitos-quebra-barreiras-e-preconceitos-em-escolas.shtml) Acesso em: 15 out. 2020.

ONU. Department of economic and social affairs. **World social report 2020**. Inequality in a rapidly changing world. United Nations. 2020. **Relatório Social Mundial 2020**: desigualdade num mundo que muda rapidamente. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/01/World-Social-Report-2020-FullReport.pdf> Acesso em: 19 jan. 2021.

ONU. **Resolução 53/243**. Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. Tradução do original em espanhol: Elisabete de Moraes Santana Revisão

técnica: Lia Diskin. 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: 15 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Ações afirmativas e avanços sociais**. Rio de Janeiro: ONU2010. Disponível em:  
[www.nacoesunidas.org/acoes-afirmativas-e-avancos-sociais/](http://www.nacoesunidas.org/acoes-afirmativas-e-avancos-sociais/). Acesso em: 10 maio 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Declaração sobre uma Cultura de Paz. Resolução 053/243 de 06 de outubro de 1999**. Genebra: ONU, 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: 10 jun. 2020.

PIGATTO, N. **A docência e a violência estudantil no contexto atual**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 303-324, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/492> Acesso em: 15 nov. 2018.

PNUD. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2019 Além do rendimento, além das médias, além do presente**: As desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI. Nova York: PNUD. 2019. Disponível em:  
<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/relatorio-do-desenvolvimento-humano-2019.html> Acesso em: 20 jun. 2020.

POSSATO, B.C.; ORTEGA-RUIZ, R.; RODRIGUEZ-HIDALGO, A.J.; ZAN, D.D.P.J. O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 20, n. 2, Maio/Ago. 2016.

PRUDENTE, M.D.F. **Pensar e fazer justiça**: A administração alternativa de conflitos no Brasil. 2012. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em:  
[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11227/3/2012\\_MoemaDutraFreirePrudente.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11227/3/2012_MoemaDutraFreirePrudente.pdf). Acesso em: 26 jun. 2020.

QUINTERO, P. FIGUEIRA, P. PAZ, C.E. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. Museu de arte de São Paulo: MASP. 2019. Disponível em:  
<https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021

RIGON, C.F. Direito humano fundamental de acesso à justiça concretizado pela autocomposição. *In*: Unoesc International Legal Seminar, 9, 2018, Chapecó, SC. **Anais do X Seminário Unoesc Internacional de proteção dos direitos humanos e o Tribunal Europeu dos direitos humanos**: desafios do Século XXI?. TRAMONTINA, R.; WENCZENOVICZ, T.J.; MOZETIC, V.A. (orgs.). Chapecó. SC: Unoesc, 2018. 29/54. Acesso em: 20 abr. 2020.

RIGON, C.F.; WENCZENOVICZ, T.J. Educação para a paz: escola, conflitos escolares, violência, políticas públicas e acesso à justiça. *In: Sociology of Law*, 5, 2019, Canoas, RS. **Anais Sociology of Law 2019** [recurso eletrônico]: o direito na sociedade tecnológica. Renata Almeida da Costa (coord. geral). Canoas, RS: Unilasalle, 2019.. Disponível em <http://www.unilasalle.edu.br/canoas/eventos/sociology-of-law>. Acesso em: 20 abr. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão. **Atlas socioeconômico do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre/RS, 2020. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/conselhos-regionais-de-desenvolvimento-coredes>. ISBN: 978-65-87878-00-3, Edição: 5ª ed. Acesso em: 10 mar 2021.

RIO GRANDE DO SUL. CIPAVE. **Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar**. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/cipave>. Acesso em: 10 out 2019.

RIO GRANDE DO SUL. CIPAVE. **Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar**. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://cipave.rs.gov.br/resultado-do-mapeamento-cipave>  
Acesso em: 10 out 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Coordenação e Planejamento. Departamento de Estudos Econômicos e Sociais e Planejamento Estratégico. **Rumos 2015**: Estudo sobre Desenvolvimento Regional e Logística de Transportes no Rio Grande do Sul/SCP-DEPLAN; DCAPET. Porto Alegre: SCP, 2006. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201601/12102911-rumosvol1-1-001-298-red.pdf>. Acesso em: dia mês abreviado ano.

ROSA, V. CINCO crianças e adolescentes de até 14 anos são estuprados por dia no RS. **Diário Gaúcho**, Local, dia mês abreviado ano. Seção jornal, se tiver. Disponível em: <http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/policia/noticia/2020/08/cinco-criancas-e-adolescentes-de-ate-14-anos-sao-estuprados-por-dia-no-rs-13037556.html#:~:text=S%C3%B3%20no%20m%C3%AAs%20de%20julho,a%2014%20anos%20foram%20estupradas.&text=Em%20julho%20de%202020%2C%20foram,sete%20%2D%20maior%20do%20que%202020>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação. **Programas de combate às Violências**. Florianópolis/SXC, 2011. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos>. Acesso em: 10 out. 2019.

SANTOS, B.S. Boaventura de Sousa Santos: o Colonialismo e o século XXI. **Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz (CEE)**, Rio de Janeiro, 02.04.2018. Seção Conjuntura política. Disponível em: <http://www.cee.fiocruz.br/?q=boaventura-o-colonialismo-e-o-seculo-xxi#:~:text=O%20colonialismo%20insidioso%20%C3%A9%20gasoso,evasivo%2C%20em%20suma%2C%20ardiloso.&text=Em%20alguns%20deles%2C%20o%20colonialismo,de%20ser%20protegida%20e%20multiplicada>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SEBRAE MG. **Políticas Públicas**: conceitos e práticas. Supervisão por Brenner Lopes e Jefferson Ney Amaral; coordenação de Ricardo Wahrendorff Caldas. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008. Disponível em:



<http://www.mp.ce.gov.br/nespeciais/promulher/manuais/MANUAL%20DE%20POLITICAS%20P%3%9ABLICAS.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

TROJAN, R.M. Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais. **Revista Iberoamericana de Educación**. Porto Alegre/RS, v. 26, n.1, jan./abr. 2010. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19683>. Acesso em: 20 jun. 2020.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global** de Educação para Todos Brasil 2008. Brasília: UNESCO; Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2008. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/unesco-lanca-relatorio-de-monitoramento-educacao-para-todos-brasil-2008>. Acesso em 20 jul. 2020.

UNESCO. **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. 256 p. Disponível em:

[http://juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACulturadePaz/Material\\_de\\_Apoio/Cultura\\_de\\_Paz\\_da\\_Acao\\_a\\_Reflexao.pdf](http://juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACulturadePaz/Material_de_Apoio/Cultura_de_Paz_da_Acao_a_Reflexao.pdf). Acesso em 20 jul. 2020.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015** – Relatório Conciso. Educação Para Todos 2000-2015:progressosedesafios. Biblioteca Digital da Unesco. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em:

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por). Acesso em: 01 jul. 2020.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de Educação** – RESUMO 2020. Inclusão e Educação: todos, sem exceção. Biblioteca Digital da Unesco. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em:

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por). Acesso em: 01 jul. 2020.

UNESCO. **Indicadores de Desenvolvimento Sustentável. Brasil. Educação e alfabetização**. Paris: UNESCO, 2016. Disponível em:

<http://uis.unesco.org/fr/country/br>. Acesso em: 01 jul. 2020.

UNICEF. **UNICEF**: metade dos adolescentes no mundo são vítimas de violência na escola. Angola: UNICEF, 2018. Publicado em 10/09/2018. Disponível em:

<https://nacoesunidas.org/unicef-metade-dos-adolescentes-no-mundo-sao-vitimas-de-violencia-na-escola/> Acesso em: 20 set. 2019.

Universidade Federal de Santa Catarina. Biblioteca Universitária. Diretrizes para Elaboração da Ficha de Identificação da Obra. Disponível em:

<http://portal.bu.ufsc.br/servicos/ficha-de-identificacao-da-obra>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

Universidade Estadual de Londrina. Sistemas de Bibliotecas da UEL. Instruções para o preenchimento do formulário que vai gerar a ficha catalográfica. Disponível em: <https://www.sistemasweb.uel.br/index.php?contents=system/fc/index.php> .

Acesso em: 07 de setembro de 2021.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes**. Um novo foco sobre o crime e a justiça restaurativa. São Paulo: Palas Athena. 2012.

WALLERSTEIN, I. La creación del sistema mundial moderno. *In*: COSTA, J. B. GROSFOGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31. Número 1 Janeiro/Abril 2016. Brasília: UNB. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?lang=pt&format=pdf>  
Acesso em: 20 jun. 2020

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. *In*: **Memórias del Seminario Internacional** “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 abr. 2007.