



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**

**VIOLÊNCIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS  
PARTICIPANTES DOS CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ**

**HELEN JANE PASSERI**

**FOZ DO IGUAÇU/PR**

**2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**

**VIOLÊNCIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS  
PARTICIPANTES DOS CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ**

**HELEN JANE PASSERI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Foz do Iguaçu, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino

Linha de Pesquisa: Ensino em Ciências e Matemática

Orientador: Elis Maria Teixeira Palma Priotto

**FOZ DO IGUAÇU/PR**

**2021**

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

Passeri, Helen Jane

Violência escolar na perspectiva das professoras participantes dos Círculos de Construção de Paz / Helen Jane Passeri; orientador(a), Elis Maria Teixeira Palma Priotto, 2021.

123 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2021.

1. Violência escolar. 2. Professor. 3. Círculos de Construção de Paz. 4. Justiça Restaurativa. I. Palma Priotto, Elis Maria Teixeira . II. Título.

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO EM ENSINO**

**DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA**

Eu, Profa. Dra. Elis Maria Teixeira Palma Priotto, declaro, como **ORIENTADORA** que presidi os trabalhos de defesa à **distância, de forma síncrona e por videoconferência** da banca de defesa de dissertação da candidata Helen Jane Passeri, deste Programa de Pós-Graduação.

Considerando o trabalho entregue, a apresentação e a arguição dos membros da banca examinadora, **formalizo como orientadora**, para fins de registro, por meio desta declaração, a decisão da banca examinadora de que a candidata foi considerada: **Aprovada**, na banca realizada na data de 24 de março de 2021

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

Aprovada com pequenas modificações
------------------------------------

Atenciosamente,



Profa. Dra. Elis Maria Teixeira Palma Priotto  
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Programa de Pós-Graduação em \_Ensino (PPGEN)

Aos meus filhos Eliseu e Paola pela  
cumplicidade na vida e pelas múltiplas  
formas de me ensinar o amor.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais Elias e Glaucia, minhas raízes, por me darem a vida e me permitirem vivenciar o primeiro círculo do amor.

Aos meus irmãos Glauciany, Junior, Carlos Alberto e aos meus sobrinhos Maria Clara, Noah, Charlie e Analu que estão tão distantes e me fazem feliz a cada reencontro.

Ao meu namorado Marcio pelas contribuições, paciência, apoio e amor durante essa jornada.

À minha grande amiga Lorena pelo ombro amigo nas horas difíceis, pelas revisões das normas dos trabalhos, por enxergar sempre o meu melhor.

Ao querido amigo Roberto (Rob), companheiro de trabalho e de estudos, pela sua alegria contagiante e companhia agradável.

Às instituições de ensino: UNILA e UNIOESTE, pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa de forma criteriosa, solidária e responsável.

À minha orientadora, Professora Doutora Elis Maria Teixeira Palma Priotto, por sua dedicação, disponibilidade permanente e pela forma responsável com que ensina.

À Professora. Doutora Glaucia Orth que me apresentou o Círculo de Construção de Paz e me presenteou com suas observações e orientações nos exames de qualificação e defesa.

À Professora Doutora Cynthia Borges de Moura pelas orientações no exame de qualificação.

Ao Professor Doutor Marcos Lübeck, pelas valiosas observações e recomendações na banca de defesa, sempre fazendo a diferença pelo seu caráter inclusivo, pacífico e humano.

Aos professores e coordenação do Programa de Pós-Graduação Strictu Senso em Ensino - PPGEn da UNIOESTE, em especial à Claudete, assistente do Programa, sempre solícita e atenciosa.

Aos meus amigos de equipe da Divisão de Apoio à Acessibilidade e Inclusão da UNILA, os quais sempre me apoiaram e deram suporte quando estive ausente para os estudos.

Às professoras que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa e fizeram o seu melhor em prol da paz e da não violência, o meu respeito e gratidão.

## Canção da Criança

Quando uma mulher, de certa tribo da África, sabe que está grávida, segue para a selva com outras mulheres e, juntas, rezam e meditam até que apareça a “canção da criança”. Sabem que cada alma tem sua própria vibração, que expressa sua particularidade, individualidade, propósito. As mulheres entoam a canção e cantam em voz alta. Logo retornam à tribo e a ensinam a todos os demais. Quando nasce a criança, a Comunidade se junta e lhe cantam a sua canção. Logo, quando a criança começa a sua educação, o povo se junta e lhe cantam a sua canção. Quando se torna adulto, a gente se junta novamente e canta. Quando chega o momento do seu casamento, a pessoa escuta a sua canção. Finalmente, quando sua alma está para deixar este mundo, a família e amigos aproximam-se e, como no momento de seu nascimento, cantam a sua canção para acompanhá-lo na “viagem”. Nesta tribo da África há outra ocasião na qual os índios cantam a canção. Se em algum momento da vida a pessoa comete um crime ou um ato social aberrante, levam-na até o centro do povoado e a gente da comunidade forma um círculo ao seu redor. Então lhe cantam a sua canção. A tribo reconhece que a correção para as condutas antissociais não é o castigo; é o amor e a lembrança de sua verdadeira identidade. Quando reconhecemos nossa própria canção já não temos desejos nem necessidade de prejudicar ninguém. Teus amigos conhecem a “tua canção” e a cantam quando a esqueces. Aqueles que te amam não podem ser enganados pelos erros que cometes ou às escuras imagens que mostras aos demais. Eles recordam tua beleza quando te sentes feio; tua totalidade quando estás quebrado; tua inocência quando te sentes culpado e teu propósito quando estás confuso.

Tolba Phanem, poetisa africana.

PASSERI, Helen Jane Passeri. **Violência escolar na perspectiva das professoras participantes dos Círculos de Construção de Paz.** 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2021.

## RESUMO

A violência sempre acompanhou o processo histórico e evolutivo do ser humano, tornando-se ao longo dos séculos objeto de estudo das ciências humanas e da saúde. Um dos cenários da violência refere-se ao ambiente escolar e os esforços empreendidos na sua compreensão, complexidade e entrelaçamentos. Nos dias atuais ainda é um grande desafio não só para o Brasil, mas para o mundo, prevenir a violência, haja vista os inúmeros casos de violência entre a comunidade escolar e até mesmo os massacres noticiados pela mídia. Desta maneira, esta pesquisa teve como objetivo identificar o impacto da violência escolar no ensino na perspectiva das professoras participantes dos Círculos de Construção de Paz. Trata-se de uma pesquisa, de abordagem qualitativa realizada com sete professoras de quatro Colégios Públicos Estaduais de Foz do Iguaçu, Paraná, atuantes nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. As informações de pesquisa foram coletadas por meio de observação direta e aplicação da técnica do Círculo de Construção de Paz, proveniente da Justiça Restaurativa. O convite às professoras se deu por intermédio de pedagogas dos colégios estaduais do município e por participação da pesquisadora em reunião de professores promovida pelo Sindicato dos Trabalhadores de Educação Pública do Paraná – APP/FOZ. A seleção das participantes ocorreu a partir da disponibilidade de horário das professoras que se voluntariaram. Os Círculos de Construção de Paz ocorreram conforme metodologia proposta por Kay Pranis (2010), adaptados para o formato *online* devido à necessidade de distanciamento social em decorrência da pandemia da Covid-19. Houve cinco encontros, sendo uma entrevista inicial, três encontros coletivos de Círculos de Construção de Paz os quais foram gravados em vídeo e um último encontro individual para *feedback* da atividade. A análise dos dados se deu por meio de uma epistemologia qualitativa e fenomenológica, utilizando-se as narrativas das participantes como material de análise. Os resultados mostraram que as várias formas de violência escolar impactam negativamente no ensino, contribuindo para afastamento de função de professores, gerando sofrimento e falta de interesse pela profissão. Quanto à técnica do Círculo de Construção de Paz utilizada para a coleta de dados, foi muito bem aceita pelas professoras com possibilidade de utilização em sala de aula como ação de prevenção à violência.

**Palavras-chave:** Violência escolar; Professor; Círculos de Construção de Paz; Justiça Restaurativa.

PASSERI, Helen Jane Passeri. **School violence from the perspective of teachers participating in the Peacemaking Circles.** 2021. 123 p. Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education, State University of Western Paraná - UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2021.

## **ABSTRACT**

Violence has always accompanied the historical and evolutionary process of the human being, becoming over the centuries an object of study in the humanities and health sciences. One of the scenarios of violence refers to the school environment and the efforts made in its understanding, complexity and entanglements. Nowadays it is still a great challenge not only for Brazil, but for the world, to prevent violence, given the countless cases of violence among the school community and even the massacres reported by the media. Thus, this research aimed to identify the impact of school violence on teaching from the perspective of teachers participating in the Peacemaking Circle. This is research with a qualitative approach carried out with seven teachers from four State Public Schools in Foz do Iguaçu, Paraná, working in the final years of elementary school and high school. The research information was collected through direct observation and application of the Peacemaking Circle technique, derived from Restorative Justice. The invitation to the teachers was made through educators from state schools in the municipality and through the participation of the researcher in a teachers' meeting promoted by the Paraná Public Education Workers Union - APP / FOZ. The selection of participants occurred based on the availability of time for teachers who volunteered. Peacemaking Circles took place according to the methodology proposed by Kay Pranis (2010), adapted to the online format due to the need for social distancing due to the Covid-19 pandemic. There were five meetings, one of which was an initial interview, three collective meetings of Peacemaking Circles which were videotaped and a final individual meeting for feedback on the activity. Data analysis took place through a qualitative and phenomenological epistemology, using the participants' narratives as analysis material. The results showed that the various forms of school violence have a negative impact on teaching, contributing to the removal of the function of teachers, causing suffering and lack of interest in the profession. As for the technique of Peacemaking Circles used for data collection, it was very well accepted by teachers with the possibility of being used in the classroom as an action to prevent violence.

**Keywords:** School violence; Teacher; Peacemaking Circles; Restorative Justice.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Resolução 12/2002 da ONU. ....	40
<b>Quadro 2:</b> Concepções de Justiça Restaurativa entre os restaurativistas. ....	41
<b>Quadro 3:</b> Manejo de conflitos escolares pelas práticas restaurativas. ....	44
<b>Quadro 4:</b> Procedimento do Círculo <i>online</i> .....	52
<b>Quadro 5:</b> Caracterização das participantes.....	56
<b>Quadro 6:</b> Roteiro da entrevista individual.....	58
<b>Quadro 7:</b> Roteiro dos três Círculos de Construção de Paz. ....	59
<b>Quadro 8:</b> Roteiro da entrevista de avaliação de participação nos círculos...	60
<b>Quadro 9:</b> Lista de presença das participantes.....	64

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Desenho de criança durante o segundo círculo.....	76
<b>Figura 2:</b> Imagem do terceiro círculo <i>online</i> .....	84
<b>Figura 3:</b> Elementos da lembrança entregue às participantes. ....	91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná.
<i>BI</i>	<i>Business Intelligence</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEJUSC	Centro Judiciário de Soluções de Conflitos e Cidadania
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNV	Comunicação Não Violenta
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação para Jovens e Adultos
EMAP	Escola da Magistratura do Paraná
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ERSE	Ensino Remoto Síncrono Emergencial
JR	Justiça Restaurativa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RCO	Registro de Classe Online
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	14
1 INTRODUÇÃO.....	16
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1 Conceitualização de Cultura de Paz, conflito e princípio da não violência .....	21
2.2 Comunicação não violenta e os tipos de violência escolar.....	27
2.3 Violência simbólica na educação e sua relação com o trabalho do professor. ....	32
2.4 Breve história da Justiça Restaurativa e sua inserção na escola .....	36
2.5 Círculos de Construção de Paz: etapas e procedimentos.....	45
2.6 Círculos de Construção de Paz <i>online</i> .....	49
3 MÉTODO.....	53
3.1 Tipo do estudo .....	54
3.2 Cenário do Estudo .....	55
3.3 Participantes .....	55
3.4 Instrumento da coleta de dados e procedimentos.....	57
3.4.1 Primeira etapa: Contato com os colégios.....	57
3.4.2 Segunda etapa: Entrevista individual (pré-encontro).....	57
3.4.3 Terceira etapa: Realização dos Círculos de Construção de Paz.....	58
3.4.4 Quarta etapa: Entrevista individual (pós-encontro).....	60
3.5 Análise dos Dados.....	61
3.6 Aspectos Éticos .....	61
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	63
4.1 Análise e discussão das narrativas .....	65
4.1.1 Pré-encontro .....	65
4.1.2 Primeiro círculo.....	67
4.1.3 Segundo círculo.....	75
4.1.4 Terceiro círculo .....	84
4.1.5 Pós-encontro .....	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS .....	108
APÊNDICE .....	115
ANEXO.....	118

## APRESENTAÇÃO

Violência Escolar. Como cheguei neste tema? O tema violência escolar sempre permeou a minha história. Eu fui uma criança tímida e reprimida diante de figuras de autoridade. Nos anos iniciais da escola tive muita dificuldade em exatas e pouco estímulo da família e da escola para sanar as dificuldades. Ainda que não me expressasse em palavras, sempre observei grupos e exercitei a escuta atenta e a empatia para com pessoas em situação de vulnerabilidade. Características de personalidade, somadas a experiência de vida, me aproximaram da prática da conciliação e mediação de conflitos. Suponho que tenha começado essa trajetória dentro da minha própria casa. Sou filha mais velha em minha família, tendo a incumbência de cuidar dos três irmãos menores. Mediar conflitos não foi algo que escolhi, mas aos poucos, comecei a perceber que em meus vínculos sociais de escola e trabalho havia um movimento de minha parte em prol da comunicação e consenso entre as pessoas. Quanto ao universo escolar, desde muito cedo percebi certa intolerância dos professores para com as limitações dos alunos.

Nessas quatro décadas de vida presenciei alguns casos de violência, tanto em relação a mim quanto a pessoas pertencentes a minha rede social. A título de exemplo, relatarei brevemente uma situação ocorrida comigo durante a segunda série (atualmente terceiro ano) do ensino fundamental. Era um dia de aula comum em que a professora ensinava a divisão, uma das quatro operações básicas matemáticas. Conforme explicava, ela chamava alunos no quadro para realizar uma divisão e demonstrar para a classe. Eu fui uma das escolhidas para ir ao quadro e diante da ansiedade de estar em público e da percepção do grau de dificuldade da atividade, paralisei. No entanto, sem coragem para dizer que não havia entendido o processo de divisão, iniciei o exercício. Após um tempo ali, sem progredir, colocando números aleatórios para apresentar a professora, esgotou-se a paciência da mesma, que ao proferir umas palavras ofensivas, foi até a sala ao lado chamar outra professora para que atestasse a minha incapacidade.

Nesse ínterim, os colegas da classe, compadecidos, ditaram o cálculo para mim e quando a professora voltou com a colega, a divisão estava pronta e correta. Ela entendeu isto como uma afronta de minha parte, pois ao virar as costas eu

realizei a tarefa. Então ela proferiu umas palavras, das quais eu não me lembro, mas recordo-me bem do sentimento de vergonha, constrangimento e impotência que me acometeram. Voltei para o meu lugar e nunca mais se falou no assunto.

Fiquei grata aos meus colegas, mas muito envergonhada pelo ocorrido. Esta cena me acompanhou por anos até que eu entendesse que eu não era culpada, que sofri uma violência e que a escola foi feita para o diálogo, para as trocas e não para intolerância e acusações. Não obstante, acredito que o meu interesse em trabalhar com professores tenha relação com esse episódio da infância que marcou a minha vida acadêmica.

Possivelmente, a minha trajetória de vida tenha me influenciado na escolha do curso de psicologia, concluído no ano de 1998. Desde então, venho experimentando as diversas áreas da psicologia, iniciando pela clínica, escolar e organizacional, nesta ordem. Dessas, tenho um carinho especial pelo ensino, pois entendo que uma boa formação não se dá apenas pela informação e transmissão de conteúdo, mas pela relação construída entre professor e aluno, verdadeiros alicerces para a aprendizagem.

Nesta perspectiva, ingressei no Programa de Mestrado em Ensino com o objetivo de identificar o impacto da violência escolar no ensino na perspectiva dos professores participantes dos Círculos de Construção de Paz. O projeto inicial era pesquisar a violência escolar junto aos professores por meio da participação presencial nos círculos, pois além de responder à pergunta de pesquisa demonstraria a metodologia do círculo aos participantes.

Contudo, no final de 2019 iniciou na China a pandemia do novo coronavírus Sars-Cov-2, denominada Covid-19 e que rapidamente gerou uma emergência global de saúde pública, modificando assim a rotina mundial durante todo o ano de 2020 até o presente momento. No intuito de manter minimamente o plano de ensino educacional para o ano de 2020 as aulas, reuniões pedagógicas e trabalhos administrativos das escolas até então presenciais passaram a ocorrer por meio remoto. Isto tornou possível a aplicação do Círculo de Construção de Paz *online* e a realização desta pesquisa.

## 1 INTRODUÇÃO

A compreensão da temática violência configura-se em um grande desafio, desde a sua conceituação até o entendimento de sua complexidade e de seus entrelaçamentos com o meio social. Sposito (2001), coloca que as primeiras iniciativas para entender o fenômeno da violência no Brasil se deram na década de 1980.

Neste mesmo período houve a redemocratização e conseqüente busca por uma instituição menos autoritária, com um modelo de gestão democrático que incluísse alunos, pais, professores, comunidade e diminuísse a evasão dos alunos mais pobres. Em um primeiro momento as pesquisas em torno da violência na escola se restringiram a questão da violência contra o patrimônio da escola, sem uma relação com a comunidade escolar.

Segundo Sposito (2001), a partir da década de 1990, as pesquisas sobre violência na escola ainda eram poucas e demonstravam estudos mais voltados para pesquisas <sup>1</sup>*Surveys* envolvendo a relação de jovens de grandes cidades com as violências, em detrimento de reflexões sobre a relação entre violência e escola.

Gradualmente tais pesquisas deslocaram o foco do tema da segurança do patrimônio da escola para as violências que partem das práticas autoritárias das mesmas e que atuam como estimuladoras do clima de agressão entre estudantes, depredações e invasões dos espaços escolares.

Nos dias atuais, a complexidade do fenômeno violência é notória no âmbito escolar, desde as microviolências e indisciplina de sala de aula até os massacres em escolas noticiados pela mídia, os quais vêm aumentando conforme demonstra o jornal <sup>2</sup>*Deutsche Welle* ao expor uma cronologia dos ataques a escolas no Brasil de 2002 a 2019.

Em uma sociedade com inúmeras desigualdades, é imprescindível pensar a violência e exclusão presente no meio educacional. Tal violência ocorre em todos os níveis hierárquicos, provenientes do estado para com o professor, do professor para com o aluno e entre os próprios alunos. Em se tratando de adversidades como a da pandemia que o nosso planeta enfrenta, as desigualdades e violências tendem a

---

<sup>1</sup>Pesquisa *Survey*: pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente em questionário (FREITAS et al. 2000).

<sup>2</sup> Site DW Brasil – notícias e análises do Brasil e do mundo. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/cronologia-de-ataques-a-tiros-em-escolas-do-brasil/a-47902945>. Acesso em: 29 jan. 2021.

sobressair, o que nos leva a pensar na celeridade de ações para o alcance de uma sociedade mais justa e pacífica.

Portanto, buscamos desenvolver neste trabalho, uma base para a compreensão dos princípios da Cultura de Paz, por meio da consolidação de valores como inclusão, pertencimento, respeito e solidariedade a fim de contribuir para a harmonia da escola e recompor ao menos em parte, o tecido social rompido pelas violências. Consideramos importante que ações nessa temática envolvam o exercício da comunicação não violenta com vistas ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, bem como à capacitação de professores e funcionários para tratar os conflitos e violências de maneira pacífica.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa foi identificar o impacto da violência escolar no ensino na perspectiva das professoras participantes dos Círculos de Construção de Paz e os objetivos específicos: descrever a violência escolar experienciada pelas professoras que participaram dos círculos, conhecer as ações realizadas pelas professoras em sala de aula para a prevenção da violência escolar, avaliar a repercussão dos Círculos de Construção de Paz para cada participante e saber se as mesmas consideravam relevante realizar círculos nas escolas as quais pertenciam.

Os autores que orientaram nossa pesquisa no tema foram: Charlot (2002; 2010a; 2010b), para embasar os conceitos de violência na escola, Priotto (2008; 2011), com a definição de violência escolar e Pranis (2010), como referência para os Círculos de Construção de Paz.

A dissertação foi elaborada em cinco capítulos, sendo o Referencial Teórico o capítulo dois, o qual iniciou com a conceitualização de Cultura de Paz, conflito e princípio da não violência, abordando na sequência a comunicação não violenta e os tipos de violência escolar, a violência simbólica na educação e sua relação com o trabalho do professor. Para conceitualizar a Cultura de Paz, embasamo-nos em autores que compreendem a paz não como ausência de guerra e tampouco ausência de conflito, visto que estes são importantes para o desenvolvimento humano. Negar o conflito ou resolvê-lo pela coerção ou violência não contribuem para a construção da paz (SAÉZ, 2006).

Tratamos também da Comunicação Não Violenta - CNV, como um recurso para o exercício de falar e ouvir pautado na observação, no sentimento, nas necessidades e nos pedidos que as pessoas fazem durante a comunicação

(ROSENBERG, 2006). Para a classificação dos tipos de violência escolar, pautamos em Charlot (2002) explanando os tipos de violência: violência na escola, violência à escola e violência da escola. Utilizamos o termo Violência Escolar de Priotto e Boneti (2009) por consideramos mais amplo e adequado à compreensão de nosso tema.

Sobre a violência simbólica e sua relação com o trabalho do professor, discutimos a integralidade dos fenômenos, as diferenças culturais e a segregação que marcaram o processo histórico brasileiro. Conceituamos a violência simbólica de acordo com Bourdieu (1996; 2003). Também a necessidade de superação da visão verticalizada do sistema de ensino para uma educação emancipadora conforme defendida por Freire (1996), possibilitando a transformação do mundo e desenvolvimento do pensamento crítico. Com esses tópicos encerramos a primeira parte do referencial.

A segunda parte tratou da história da Justiça Restaurativa e a sua inserção na escola, bem como dos Círculos de Construção de Paz, suas fases e procedimentos. Abordamos a trajetória da Justiça Restaurativa no Brasil e suas vertentes.

Não encontramos consenso sobre a nomenclatura utilizada para designar os Círculos de Construção de Paz, podendo ter variações a depender do contexto histórico de cada autor junto à Justiça Restaurativa. Conforme Pelizzoli (2016, p. 21), “a Justiça Restaurativa tem seu ápice no encontro interpessoal, portanto no diálogo autêntico, e no que metodologicamente se chama de Círculo, com suas variações e nomenclaturas assemelhadas”.

Entendemos assim como o autor que o mais importante neste processo é o encontro interpessoal e o diálogo autêntico. Contudo para não gerar dúvidas no leitor optamos pela utilização do termo Círculos de Construção de Paz como denominado por Pranis (2010, p. 19).

De acordo com Pranis (2010), o Círculo de Construção de Paz deve ter algumas etapas para cumprir seu papel de restauratividade. As fases do círculo segundo Pranis (2010) são: cerimônia de abertura, *check in*, valores, construção de diretrizes, contação de história, *check out* e cerimônia de encerramento.

Deve-se atentar à fase de valores, com o cuidado de orientar os participantes para os princípios de inclusão, respeito e solidariedade a fim de que o círculo seja realmente inclusivo e restaurativo. Boyes-Watson e Pranis (2011) afirmam que o Círculo de Construção de Paz é um espaço para os participantes se conectarem uns

com os outros, para adquirir habilidades e formar relacionamentos saudáveis, tanto dentro quanto fora do círculo.

Tendo em vista que os Círculos de Construção de Paz desta pesquisa foram *online*, devido à pandemia da Covid-19, foi acrescentado um subitem com orientações para a realização de círculos online de acordo com Lima, Lima e Lima e Pranis (2020).

O capítulo três tratou do método. A pesquisa foi qualitativa, de finalidade básica, natureza descritiva e observacional tendo como critério a observação participante. Em uma observação participante o observador desempenha o papel de um membro do grupo e participa de sua atuação, respeitando a distância necessária ao bom andamento da pesquisa (SELLTIZ et al. 1972). Já a pesquisa qualitativa procura aprofundar-se na complexidade de fenômenos, delimitada por um grupo cuja extensão seja capaz de ser compreendida em sua complexidade e intensidade (MINAYO; SANCHES, 2005).

Como cenário do estudo, tivemos quatro colégios estaduais do município de Foz do Iguaçu e sete professoras participantes. O instrumento da coleta de dados foi o roteiro das entrevistas individuais do pré-encontro e do pós-encontro e a gravação dos três Círculos de Construção de Paz (*online*). A análise dos dados foi de cunho fenomenológico e se ateve, conforme Fini (1994), a descrição do fenômeno, evitando-se buscar relações causais e [...] situar-se diante dos fenômenos de forma que esses possam mostrar-se na sua própria linguagem [...]” (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 77).

Este capítulo encerrou com os aspectos éticos, incluindo autorização CEP/UNIOESTE para a realização do estudo bem como os TCLEs devidamente assinados pelas participantes.

No capítulo quatro expusemos os resultados e discussões, iniciando com o percurso do desenvolvimento dos círculos e em seguida a análise das filmagens conforme a narrativa das participantes, tratando o fenômeno tanto em âmbito individual quanto coletivo.

Pudemos identificar o impacto da violência escolar no ensino na perspectiva das professoras a partir da desmotivação, falta de interesse pelas atividades que envolvem a profissão, culpa, insegurança, frustração, tristeza, doenças e conseqüente afastamento do trabalho, principalmente por doença nas cordas vocais e transtornos mentais como a depressão e a síndrome do pânico.

O capítulo cinco tratou das considerações finais do trabalho. Dentre as significações que se entrelaçam neste estudo, destacamos a violência institucional, o adoecimento do professor e a necessidade de uma maior articulação do núcleo regional de educação de Foz do Iguaçu - NRE com os setores de atendimento à criança e ao adolescente, tanto na esfera municipal quanto estadual e federal. Tal necessidade parte da premissa de um atendimento integral dos estudantes, principalmente os que sofrem violências oriundas de vulnerabilidades sociais e econômicas, necessitando de recursos para além do âmbito educacional.

Reconhecemos as limitações deste estudo, dada à complexidade do fenômeno pesquisado, o recorte escolhido para estudo que procurou contemplar os principais estudos da violência e seus impactos na educação e no ensino, alcançando uma pequena parte deste problema, consciente de que muitas pesquisas serão necessárias para a continuidade do tema e busca de caminhos possíveis para a prevenção da violência escolar.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Não devemos ter medo dos confrontos. Até os planetas se chocam e desse caos nascem as estrelas. Charles Chaplin

No cotidiano da escola, na interação entre os sujeitos dessa história, está a dignidade humana de cada um. Para Charlot (2010b, p. 219), o ato pedagógico cotidiano gera muitas tensões dentro da escola e a violência é propícia a se manifestar onde há tensão, seja ela social, por exemplo, a pobreza, seja institucional, ligada ao funcionamento da escola e até mesmo a tensão pedagógica dentro da sala de aula.

Não há uma solução para a violência, o que há são um conjunto de ações, algumas mais políticas, outras mais ligadas às práticas cotidianas dos professores e dos alunos. “O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 1983b, p. 76).

Entendemos que os processos circulares de construção de paz, por meio de uma metodologia acessível e simples para concretizar valores poderão fortalecer as relações na comunidade escolar e desenvolver o pertencimento contribuindo para a diminuição de conflitos e a construção de uma Cultura de Paz.

### 2.1 Conceitualização de Cultura de Paz, conflito e princípio da não violência

A busca por uma Cultura de Paz, no sentido de promoção de práticas humanas e sociais referem-se às vivências e convivências, marcadas por valores humanos positivos, priorizando os direitos humanos e as práticas de mediação e restauração dos conflitos. Uma educação voltada para a Cultura de Paz “[...] pautase pela solidariedade, generosidade, respeito às diferenças, pautadas na escuta e no diálogo, evitando formas violentas de viver e conviver” (SALLES FILHO, 2016 p. 23).

Charlot (2010b), embasado em autores como Kant, Marx, Vygotsky, Lacan, defende que o ser humano nasce incompleto em um mundo humano, o qual lhe proporciona um patrimônio por meio da educação. Corrobora e acrescenta a esses autores [...] “que a essência do ser humano é tudo o que a espécie humana criou no decorrer de sua história. Portanto, a educação é um processo de humanização, socialização e subjetivação” (CHARLOT 2010a, p. 151).

De maneira semelhante, Priotto (2011, p. 96), destaca que violência escolar é “[...] uma construção social, que se dá em meio a interações entre sujeitos no espaço escolar [...]”. Percebe-se que os estudos de pesquisadores da área convergem para o ponto de que a educação é socialmente construída, assim como a violência e até mesmo a Cultura de Paz.

A paz não é apenas a ausência de guerra. Ela está vinculada a um modo de viver, a um estilo de vida voltado para ações de promoção de paz. Não é pautada apenas em ausência de conflito, tendo em vista que os conflitos são importantes para a evolução e mudança social. Rayo (2004, p.129), pontua: “O conflito pertence à natureza humana, indispensável ao crescimento e desenvolvimento das pessoas e das sociedades”.

Ainda que o conflito seja inerente a natureza humana, infelizmente não somos preparados para aceitá-lo, pelo contrário, somos ensinados a negá-lo ou a resolvê-lo por meio da coerção ou violência ao invés da cooperação, respeito mútuo e diálogo (SAÉZ, 2006).

Lederech (2012), sugere substituir “resolução de conflitos” por “transformação de conflitos”, pois o termo resolução não deixa claro se as pessoas terão a chance de expor a sua necessidade e, além disto, transformação implica um novo olhar sobre o conflito:

[...] visualizar e reagir às enchentes e vazantes do conflito social como oportunidades vivificantes de criar processos de mudança construtivos, que reduzam a violência e aumentem a justiça nas interações diretas e nas estruturas sociais, e que respondam aos problemas da vida reais dos relacionamentos humanos (LEDERECH, 2012, p. 27).

Não sendo a paz apenas ausência de guerra e de conflito, o que define a paz, em outras palavras, no que consiste uma Cultura de Paz? Salles Filho (2016), nos convida a olhar para a paz integralmente e em sua complexidade:

[...] ligadas a Cultura de Paz, existem várias questões referentes aos seus ambiente e sustentabilidade, especialmente em documentos recentes da Organização das Nações Unidas (ONU). Assim, a própria complexidade que envolve a Cultura de Paz, também nas questões filosóficas, faz com que a Educação para a Paz precise incorporar esta relação indivíduo-espécie-sociedade-planeta, que supõe uma ecoformação humana como integração dos valores humanos, direitos humanos e conflitos (SALLES FILHO, 2016 p. 15).

Esta relação indivíduo-espécie-sociedade-planeta pode ser observada no Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência, o qual foi formulado em comemoração aos 500 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em se tratando da relação harmoniosa do indivíduo com a sociedade e o planeta como um todo, a Cultura de Paz tem muito a contribuir, pois está alinhada a uma prática de não violência na educação a partir de valores como liberdade, justiça, cooperação, diálogo os quais podem ser encontrados no artigo 1º da Resolução 53/243 da Assembleia Geral da ONU por ocasião da Declaração e Programa de Ação sobre Cultura de Paz, em 13 de setembro de 1999:

Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: a) No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; [...] d) No compromisso com a solução pacífica dos conflitos; e) Nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente para as gerações presente e futura; f) No respeito e promoção do direito ao desenvolvimento; g) No respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens; [...] e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz (ONU, 1999, p. 2 - 3).

Com os procedimentos dialogais fundamentados nos princípios de promoção da paz e da dignidade humana poderemos desenvolver uma Cultura de Paz e alcançar maior compreensão e humanização do outro e nos fortalecermos em ações de prevenção à violência.

Ribeiro, Ribeiro e Tunice (2018), ressaltam que a Cultura de Paz teve ampla divulgação a partir do ano 2000 em virtude da proclamação do ano Internacional da Cultura da Paz. A Organização das Nações Unidas (ONU), em 13 de setembro de 1999 aprovou em assembleia geral a Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. No referido documento consta a definição do termo Cultura de Paz, bem como as diretrizes para alcança-la e as responsabilidades inerentes a cada

segmento público e privado. Dentre os vários itens elencados no documento, destaca-se o 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 (ONU, 1999, p. 4, grifo nosso).

No Brasil, o Plano Nacional de Educação por meio da Lei Nº 13.005, em sua meta 7, item 7.23, levanta como estratégia de melhoria da aprendizagem a promoção da Cultura de Paz:

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).

Nota-se que o Plano Nacional de Educação prevê a capacitação de educadores no que tange a percepção de comportamentos que denotem violência doméstica e sexual dos estudantes. De acordo com Ribeiro, Ribeiro e Tunicé (2018, p. 316): “Pela primeira vez, essa questão foi contemplada em um Plano Nacional de Educação, precisa-se agora uma conscientização dos educadores em efetivar esse trabalho no cotidiano escolar”. Tendo em vista que a educação formal ocorre dentro do espaço institucional escolar, é imprescindível uma compreensão do conceito de cultura organizacional.

Este se refere, conforme Lück (2009), “[...] às práticas regulares e habituais da escola, à sua personalidade coletivamente construída [...] aos valores que expressam e traduzem em seus discursos comuns, em suas ações cotidianas e em sua comunicação e relacionamento interpessoal regularmente estabelecido” (p. 116).

Desta maneira, a Cultura de Paz está ligada à produção de atos e práticas comuns a um grupo ou sociedade, cujas ações cotidianas expressem valores de respeito à diversidade e pluralidade mesmo em meio aos conflitos e na relação com a diferença. A paz é passível de ser desenvolvida intencional e educacionalmente,

conforme aponta Dupret (2002) para a possibilidade da construção de uma Cultura de Paz, por meio da compreensão de princípios como liberdade e justiça.

Construir uma cultura da paz envolve dotar as crianças e os adultos de uma compreensão dos princípios e respeito pela liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade. Implica uma rejeição, individual e coletiva, da violência que tem sido parte integrante de qualquer sociedade, em seus mais variados contextos (DUPRET, 2002, p. 91).

Contudo, não é simples educar e ensinar para a paz, principalmente em uma sociedade onde o conhecimento é compartimentalizado. Morin (2000), ao defender a educação sob os pilares dos sete saberes, coloca como essencial ensinar a condição humana, e reunir os conhecimentos dispersos nas ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura e na filosofia para alcançar uma visão integrada da condição humana.

O que agrava a dificuldade de conhecer nosso Mundo é o modo de pensar que atrofiou em nós, em vez de desenvolver, a aptidão de contextualizar e de globalizar, uma vez que a exigência da era planetária é pensar sua globalidade, a relação todo partes, sua multidimensionalidade, sua complexidade — o que nos remete à reforma do pensamento [...] (MORIN, 2000, p. 61).

Embora educação e ensino sejam ações que se entrelaçam, faz-se necessário diferenciá-las em suas particularidades. A educação acontece pela convivência, formal ou informalmente, sendo mediada pelo social de acordo com estratégias distintas usadas pelos diversos grupos socioculturais. Já o ensino é uma particularidade da educação e se dá em um tempo exclusivo, com foco na aquisição de uma ou mais competências. “[...] Daí a conclusão de que a educação se pauta no convívio e na reciprocidade, e o ensino em regras e em rígidos procedimentos [...]” (LÜBECK, 2013, p. 15).

Muller (2006, p. 35) corrobora a isto quando afirma que a educação está relacionada aos valores que dão significado à vida, que preparam a pessoa para lidar com a violência, o sofrimento e a morte, bem como auxilia na descoberta do bem viver por meio da não violência e da aceitação da diversidade humana.

Deste modo, entendemos que uma Cultura de Paz se faz com educação por meio de práticas pacíficas adotadas pelos grupos familiares e sociais, transmitidas

pelo exemplo, mas também se faz com ensino, ou seja, em um tempo exclusivo, com foco e treino para aquisição de valores humanos universais.

Destacamos aqui o princípio da não violência como valor educacional e propósito de vida. Dessa maneira faremos a seguir algumas reflexões sobre a não violência na visão de Gandhi e comentada pelo filósofo Jean-Marie Muller.

Conforme aponta Muller (2006), foi Gandhi quem trouxe ao ocidente o termo não violência. O termo sânscrito originalmente utilizado por Gandhi é *Ahimsa*, composto pelo prefixo negativo *A* e pelo substantivo *himsa* que remete ao desejo de violência contra uma criatura viva.

O mesmo autor afirma que outra palavra com sentido análogo ao termo *a-himsa* poderia ser inocente, que traduzida do latim em seu sentido literal seria “[...] livre de qualquer intuito assassino ou violento em relação aos outros [...]” (MULLER, 2006 p. 40). No entanto, a palavra inocência tem sido distorcida, pois o sentido atual dado à palavra é o de pureza, de inofensivo, mas não por virtude e sim por ignorância. “[...] A não violência é, na verdade, a inocência reabilitada, como virtude dos fortes e sabedoria dos justos” (MULLER, 2006 p. 40).

Sendo a natureza humana permeada pela animosidade, Muller (2006, p. 41) afirma que na visão de Gandhi, “[...] a não violência perfeita é a total ausência de animosidade em relação a tudo quanto vive [...]” e esta se expressa pela cordialidade a tudo que vive. O autor cita o filósofo <sup>3</sup>Kant para ilustrar o quanto a natureza humana é inclinada à violência pelo egoísmo, alertando que “[...] a violência é o choque entre dois egoísmos, a confrontação de dois narcisismos [...]” (p.41).

Felizmente, em Kant há uma alternativa para dar equilíbrio a esse estado de egoísmo e por meio da razão pode-se encontrar no humano a lei ética que irá se sobrepor ao egoísmo e suas exigências, em um primeiro momento pela proibição, e depois pela vontade ou atitude de obediência a lei ética e consequente cordialidade para com os outros (MULLER, 2006 p. 42). O autor nos mostra que Gandhi considera a não violência como um princípio e o caminho para a humanidade chegar à verdade. Para o filósofo, é importante que tornemo-nos conscientes daquilo que

---

3 Immanuel Kant (1724 1804) é reputado como o maior filósofo após os antigos gregos. Nasceu em Königsberg, Prússia Oriental, como filho de um artesão humilde; estudou no Colégio Fridericianum e na Universidade de Königsberg, na qual se tornou professor catedrático (SILVEIRA, 1997, p. 29). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/10053/15383>. Acesso em 14 jan. 2021.

nos impede de sermos racionais, ou seja, a irracionalidade é um impeditivo para a nossa humanidade e preditiva da violência.

Gandhi apud Muller, 2006 p. 44 afirma: “Os humanos são violentos, mas compreendem que só são assim porque trazem dentro de si um imperativo de não violência, que é o próprio imperativo da razão”. E reafirmando o pensamento desses filósofos, Muller (2006, p. 45-46), aponta uma direção no sentido de que:

[...] aqueles que escolhem a razão o fazem num mundo onde os outros escolheram a violência; devem, portanto, empreender esforços também para educar esses outros para a razão e transformar o mundo para pôr um fim – na medida do possível – ao império da violência.

Importante salientar que para além desse esforço enquanto indivíduo de escolher o caminho da não violência, é preciso um cuidado para não culpabilizar os vulneráveis pela violência, sejam eles vítima ou ofensor, pois vivemos em um mundo marcado pela violência estrutural, com “[...] situações injustas que mantêm seres humanos em condição de alienação, exclusão ou opressão [...] (MULLER, 2006 p. 36).

Entendemos ser imprescindível uma educação emancipadora muito bem ilustrada por Paulo Freire quando afirma que a educação pode ter duas faces, a depender da maneira de se fazer educação, possibilitando tanto a transformação do mundo e desenvolvimento do pensamento crítico quanto à manutenção da injustiça e conformismo à realidade dominante. Assim, “[...] Cabe a nós educadores, sonharmos com uma sociedade menos injusta, menos violenta e defender “[...] a capacidade do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo [...] (FREIRE, 2000, p. 28)”.

## **2.2 Comunicação não violenta e os tipos de violência escolar**

Antes de adentrarmos na conceitualização e tipos de violência faremos alguns apontamentos sobre a importância da comunicação neste tema. Sabemos que a ação de dialogar no espaço escolar não é tarefa fácil. Morin (1996) destaca que:

[...] Entre os humanos estabelece-se o paradoxo, ligado pelos demais ao jogo dialético dos princípios de inclusão e de exclusão, de ter muita comunicação e muita incomunicabilidade. Mas, ao menos, temos a possibilidade de comunicar-nos nossa incomunicabilidade, o que

efetivamente permite tornar complexo o problema da comunicação (MORIN, 1996, p. 52).

O autor citado traz a complexidade do problema da comunicação, ao mesmo tempo em que sugere a possibilidade de refletirmos e conversarmos sobre a nossa incomunicabilidade. Com isto, entendemos a importância de identificar entre os professores as arestas na comunicação e promover a reflexão sobre o tema, a fim de alcançar um diálogo fluído na comunicação, alicerçado no respeito e reconhecimento das necessidades do outro. Sobre isto, Rosenberg (2006), precursor da abordagem Comunicação Não Violenta - CNV, enfatiza o exercício de falar e ouvir pautado na observação, no sentimento, nas necessidades e nos pedidos.

A CNV nos ajuda a nos ligarmos uns aos outros e a nós mesmos, possibilitando que nossa compaixão natural floresça. Ela nos guia no processo de reformular a maneira pela qual nos expressamos e escutamos os outros, mediante a concentração em quatro áreas: **o que observamos, o que sentimos, do que necessitamos, e o que pedimos** para enriquecer nossa vida (ROSENBERG, 2006, p. 32, grifo nosso).

Portanto, a CNV baseia-se em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas. Rosenberg (2006) nos convida a colocar em prática essa premissa da CNV, e sempre nos lembrarmos de como nós, humanos, deveríamos nos relacionar uns com os outros – e vivermos de modo que se manifeste concretamente esse conhecimento.

Percebe-se que a sociedade atual reage com respostas automáticas e julgamentos moralizadores para determinados comportamentos. Essas respostas ou julgamentos foram denominados de Comunicação Alienante da Vida por Rosenberg (2006). Segundo o autor, essa forma patogênica de comunicação é a alavanca para a atribuição de culpa a professores e alunos por meio de termos depreciativos ou rotulações do tipo: ‘preguiçoso’, ‘mau-caráter’, ‘problemático’, ‘drogado’, ‘insensível’, entre outros.

É possível que alguns conflitos em sala de aula decorram de meios impróprios de comunicação, os quais não são reconhecidos facilmente pelos estudantes e professores. Assim, faz-se necessário uma reflexão sobre a violência escolar a ponto de os professores perceberem que a mesma não vem de fora, ela

está entrelaçada em nosso cotidiano, ora proveniente dos estudantes, ora dos próprios professores. Priotto e Boneti afirmam que:

[...] a violência escolar apresenta formas e características diferenciadas à escola, agindo não apenas como vítima, mas também como produtora de violência. Mesmo assim observa-se que na fala dos entrevistados, através de pesquisa realizada por Priotto (2008), apenas uma minoria de professores admite que a escola produz violência, salientando que as causas que contribuem para o aumento da violência escolar são problemas que o aluno traz de casa (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 178).

Percebe-se na fala de Priotto e Boneti (2009) que muitos professores ainda não tem a consciência de que a escola também é produtora de violência, atribuindo a sua causa ao ambiente externo à escola.

A fim de elucidar alguns conceitos adjacentes ao tema, acreditamos ser relevante fazer alguns apontamentos quanto às semelhanças e diferenças entre os termos violência, força e agressividade, usadas muitas vezes como sinônimos. [...] “a agressividade é parte da conduta humana, não negativa em si mesma, mas positiva e necessária como força para a autoafirmação física e psíquica do indivíduo, e especialmente determinada pelos processos culturais de socialização” [...] (JARES, 2002, p. 84, tradução nossa).

Embora a agressividade tenha o seu lado instintivo, não é uma exigência da natureza que esta seja traduzida em violência, pois a agressividade está ligada ao reino animal e a violência pressupõe a razão, o que torna o limiar estreito entre uma e outra, exigindo muita cautela ao tratar o assunto (MULLER, 2006; RUIZ, 2009 PRIOTTO, 2011;).

A mesma lógica se aplica ao uso da palavra força como sinônimo de violência. Para Muller (2006, p. 32), o significado moral de força “[...] é a qualidade de alguém que tem a coragem de recusar submissão à lei da violência” [...], e o oposto da força “[...] é aquela fraqueza que consiste na inabilidade de resistir à embriaguez da violência” [...].

Desta forma, é um entendimento que nem sempre a palavra força está vinculada ao uso da violência, pelo contrário, ela pode significar resistência. Sua acepção está relacionada ao contexto, a intencionalidade e aos processos de aculturação.

Diante das considerações tecidas entre os termos agressividade, violência e força percebe-se que devido as suas nuances, a violência é um assunto complexo de ser estudado e entendido. Além disto, a responsabilidade por preveni-la e combatê-la percorre os diferentes setores da sociedade, tendo em vista que “[...] a violência é um **problema da sociedade**, que desde a modernidade o tem tratado no âmbito da justiça, da segurança pública, e também como objeto de movimentos sociais” (MINAYO; RAMOS, 1999, p. 05, grifo do autor).

Feito tais apontamentos, enfatizamos o conceito de violência defendido pela Organização Mundial da Saúde - OMS, e cunhado por Dahlberg e Krug (2006) cujo enfoque é o uso da força física ou poder.

A OMS define a violência como o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação (DAHLBERG; KRUG, 2006, p.1165).

Tendo em vista o caráter multifacetado da violência e conscientes de que “[...] a violência escolar não é exclusivamente escolar, pois exprime uma espécie de afirmação, pela violência, do direito a ser reconhecido, em situações de extrema desvantagem, decorrentes do estigma” (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 164), faz-se necessário delinear alguns tipos de violências encontradas no ambiente educacional.

Abramovay (2002) categoriza a violência na escola em três dimensões: 1. Violência contra a pessoa, que pode ser expressa de maneira verbal ou física, podendo resultar em ameaças, brigas, violência sexual, coerção mediante o uso de armas; 2. Violência contra a propriedade, por meio de furtos, roubos e assaltos; 3. Violência contra o patrimônio, quando há vandalismo e depredação das instalações escolares.

Priotto (2011) corrobora a categorização de Abramovay (2002) no que concerne aos tipos de violência, contudo considera mais abrangente o termo violência escolar diferente de Abramovay (2002; 2006), que faz uso do termo violência na escola para designar a violência relacionada à mesma.

Nesta pesquisa adotamos a nomenclatura violência escolar, em acordo com Priotto (2011) e Priotto e Boneti (2009) por considerarmos o termo mais amplo e por incluir os familiares e pessoas estranhas à escola em sua definição.

Denomina-se **violência escolar** todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por, e entre, a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 162-163, grifo nosso).

Quanto aos tipos de violência escolar, Charlot (2002) os classifica como: violência na escola, violência à escola e violência da escola, sendo que a violência na escola ocorre dentro do espaço da escola, porém não está relacionada com a natureza e atividade da instituição escolar. Violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar, por exemplo, incêndios provocados por alunos, agressão a professores. Tal violência deve ser analisada, segundo Charlot (2002), como a violência da escola por apresentar muitas vezes uma violência institucional, simbólica, através da maneira como a instituição e seus agentes tratam seus alunos, seja pela atribuição de notas, por situações consideradas injustas pelos jovens, entre outros.

Aos achados de Charlot (2002), Priotto e Bonetti (2009) acrescentam:

A violência na escola em alguns casos deve ser analisada como a violência da escola: aluno agredir ou usar de forças ou não contra o professor, diretor ou funcionário. Caracteriza-se uma violência aquela gerada pela instituição escolar e seus agentes ou através do trato a partir de regras e normas estabelecidas (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 9).

Além disto, as constantes experiências negativas de muitos estudantes, somadas a invisibilidade em meio à sociedade pode ser um dos motivos da violência e exclusão no meio educacional.

Priotto (2011 p. 100) afirma que a exclusão social é também, praticada no âmbito da educação de maneira que as desigualdades apresentam-se na escola sob a forma de “reprovações, sucessão e abandonos e retornos e, por fim, a exclusão definitiva. Está formado, assim, o ciclo das desigualdades: baixa escolaridade, falta de qualificação profissional, falta de emprego, tornando-os vulneráveis socialmente”.

Debarbieux e Blaya (2002, p. 29), colocam que não existe um consenso entre os pesquisadores europeus para o termo violência nas escolas. Isto é discutido em

conferências na Europa desde o final do século XX e muitas vezes o termo violência é considerado excessivo, sugerindo-se no lugar os termos delinquência, intimidação e incivilidade.

Para os autores, importa mais o conteúdo dessas discussões do que as nomenclaturas utilizadas, porém fazem uma ressalva a palavra incivilidade, alegando que este é um termo ambíguo, com conotação negativa, propício a estigmas, o que os leva a sugerir a utilização do termo microviolência para designar comportamentos violentos menos graves como falas ofensivas, empurrões e xingamentos.

Vale ressaltar que, destarte a necessidade de conceituar o termo violência e seus desdobramentos no âmbito educacional, não podemos nos esquecer de que este serve a fins didáticos e pragmáticos e a pesquisa científica é dinâmica em um movimento constante de construção e desconstrução de paradigmas dentro de um processo histórico de compreensão e entendimento.

Em suma, o vocabulário científico não descobre o que é verdade; ele é construído e, ao construir-se, ele constrói novos paradigmas. Em outras palavras, é um erro fundamental, idealista e anti-histórico acreditar que definir a violência – ou qualquer outra palavra – consista em aproximar-se o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma ideia de violência que permita um encaixe preciso entre a palavra e a coisa (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002, p. 19).

Após essas considerações é possível olhar por um breve momento a violência na escola à parte de seus outros elementos, ora realçando os alunos, ora os professores, também a gestão escolar e a instituição enquanto máquina do Estado, tendo sempre em mente a linha histórica da violência em nosso meio, como em um caleidoscópio que forma combinações distintas dependendo do ângulo e do movimento pelo qual é observado, sem a pretensão de ter um conceito de violência escolar único e alheio ao todo do qual é parte.

### **2.3 Violência simbólica na educação e sua relação com o trabalho do professor.**

Discutir a violência na escola requer abrir o leque e visualizar a integralidade dos fenômenos, as diferenças culturais, a segregação bem como as relações de

domínio e sujeição marcados pelo modo de produção em determinado momento histórico.

A violência e o crime estiveram sempre presentes nas relações institucionais do Estado brasileiro, desde o início da colonização. Em qualquer que seja o momento histórico analisado, o predomínio de relações violentas e autoritárias foi se revelando de forma mais explícita ou latente. O autoritarismo sempre fez parte da nossa ordem social, desde a chegada do branco português, com o extermínio e subalternidade de índios e negros, passando pela formação do regime militar, a tortura e a execução daqueles com discursos dissonantes ao da ditadura. E nesse intervalo de momentos históricos tão distantes e convergentes, a violência manifestou-se de diferentes formas nos trâmites da formação econômica da sociedade brasileira, desde a ordem escravista, até os processos modernos da economia capitalista, orientados para a concentração de riquezas para pequeníssimos grupos, deixando a grande maioria em situação de miséria, contradição que permanece como matriz do desenvolvimento econômico e social brasileiro, profundamente desigual (SOARES, 2015, p. 98 - 99).

Levando-se em conta o processo histórico brasileiro, percebe-se que a violência escolar tem suas raízes na institucionalização, desde a catequização dos indígenas até os dias atuais quando o Estado age de acordo aos interesses das classes dominantes e reforça a conformidade da dominação dos pobres. Essa forma de dominação foi denominada por Bourdieu (1996; 2003), violência simbólica na qual se estabelece regras sociais, que garantem o conformismo como reflexo de uma construção sócio histórica, fruto da desigualdade imposta pelas classes hegemônicas às classes mais baixas, reproduzindo os interesses de uma classe em detrimento da outra.

Para Bourdieu (1996; 2003), as instituições como escola, família, igreja e o próprio Estado contribuem para a formação de um inconsciente coletivo que perpetua a desigualdade sob o estratagema de certos conhecimentos e saberes, indispensáveis para uma boa relação em sociedade.

Tendo isto em mente, é preciso entender a educação como uma função da produção e reprodução da vida social. Sem os sujeitos humanos não há práxis social, pois esta é a integralidade do desenvolvimento humano em suas capacidades espirituais, corporais e em suas relações com o meio.

Schmied-Kowarzik (1983), afirma que a sociedade depende tanto da formação e da evolução dos indivíduos que a constituem, quantos estes não podem se desenvolver fora das relações sociais. “Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a

humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1992, p. 21).

Corroborando a esta premissa de que a educação é feita junto ao desenvolvimento das relações sociais, Gadotti (2000) diz que:

A educação, no século XX, tornou-se permanente e social. E apesar das desigualdades entre regiões e países, entre países periféricos e hegemônicos, há ideias universalmente construídas, dentre elas a de que não há idade para se educar, de que a educação se estende pela vida e que ela não é neutra (GADOTTI, 2000, p. 4).

Segundo Libâneo (2001), é preciso reavaliar a investigação sobre ensino e aprendizagem neste novo paradigma de ciências, o qual prioriza as inovações tecnológicas e comunicacionais. Para o autor, é preciso além do aprender a fazer, tão em alta no paradigma tecnicista, é preciso aprender a comunicar. “[...] é necessário fortalecer a investigação sobre os processos cognitivos, em que seja destacado o movimento do ensinar a pensar.” Faz-se necessário “[...] repensar os processos de gestão da escola, construir coletivamente a autonomia da escola e o projeto pedagógico”.

É importante também, uma superação da visão verticalizada do sistema de ensino e uma autonomia para que a escola possa seguir seu próprio caminho. “[...] A autonomia das escolas depende de uma reconfiguração das práticas de gestão e dos processos de tomada de decisões. As formas de administração estão, ainda, carregadas de práticas autoritárias, centralizadoras” (LIBÂNEO, 2001, p. 21).

Contudo, para o autor, quando as práticas verticalizadas e centralizadoras da gestão escolar são criticadas, perde-se o entendimento de que além do fazer político presente nessa gestão, há os modos de fazer e agir, ou seja, o lado prático da gestão. Participar do processo decisório na escola não significa deixar de planejar e fazer o acompanhamento e a avaliação sistemática do trabalho escolar. “[...] Autonomia e participação não podem servir para deixar as escolas ao abandono, funcionando às cegas” [...] (LIBÂNEO, 2001, p. 21).

Gadotti (2003) chama a atenção para os ensinamentos de Paulo Freire, sobre o perigo da pseudoneutralidade dizendo que há uma pedagogia que reforça o “silêncio” em que se acham as massas oprimidas e uma pedagogia que tenta dar-lhes a palavra. “[...] Não existe uma igualdade entre política e educação: existe uma identidade. O ato educativo é essencialmente político [...]” (GADOTTI, 2003, p. 57).

O autor complementa que o educador que deixa de “fazer política” sob a justificativa de uma pseudoneutralidade, está sendo omissos e fazendo a política da dominação.

O problema nesta questão do “fazer política” na educação, da pseudoneutralidade, bem como da omissão dos educadores quanto à política de dominação é que estes não são elementos isolados e não dependem exclusivamente do educador. A luta diária contra o silêncio das massas oprimidas acarreta consequências físicas e emocionais aos profissionais da educação, em especial ao professor que está no dia a dia em sala de aula.

Sabe-se que é muito importante que o trabalhador tenha a possibilidade de desenvolver suas habilidades por meio de um clima organizacional que busque o equilíbrio entre a autonomia e a pressão da produtividade, entre o prazer no trabalho e a tensão a fim de manter a capacidade criativa e não bloqueá-la.

O trabalho possibilita ao indivíduo exercer sua potencialidade criativa, desde que as condições ambientais e profissionais sejam facilitadoras, levando-o à plena realização, do contrário, o trabalho que pareça sem sentido, tende a levar o indivíduo à frustração (ALTHUSSER, 1994, p. 19).

Uma das violências presentes na escola, latente ou manifesta, está associada às precárias condições de trabalho do professor, ao sentimento de impotência frente às demandas dos alunos, a falta de reconhecimento e ao descaso do Estado para com as demandas apresentadas.

O bem-estar no trabalho pode ser conceituado como a prevalência de emoções positivas no trabalho e a percepção do indivíduo de que, no seu trabalho, expressa e desenvolve seus potenciais e habilidades e avança no alcance de suas metas de vida (PASCHOAL; TAMAYO, 2008, p.16).

Ocorre que muitas vezes, neste cenário de violência estrutural e simbólica, o professor não tem essa prevalência de emoções positivas. O professor é uma pessoa integral, sendo influenciado por sua experiência dentro e fora da sala de aula. Dejours (1992, p. 46), afirma: “É o homem inteiro que é condicionado ao comportamento produtivo pela organização do trabalho, e fora do trabalho, ele conserva a mesma pele e a mesma cabeça”.

Para Dejours (1992), não há como dissociar o tempo livre do trabalhador de seu período laboral, pois um interfere no outro e quando há problemas no ambiente de trabalho, este realiza tentativas de adaptação para equilibrar o esperado dele

pela instituição e o seu desejo individual. O autor afirma que o trabalhador faz várias tentativas de adaptação e quando não há êxito começa haver sofrimento, causando bloqueios entre a pessoa e a instituição de trabalho. “Se um trabalho permite a diminuição da carga psíquica, ele é equilibrante. Se ele se opõe a essa diminuição, ele é fatigante”. (Dejours, 2012, p. 25).

Portanto, no intuito de promover uma reflexão sobre um ambiente educacional saudável seja para alunos, professores e toda a comunidade escolar, sugerimos uma abordagem restaurativa onde o diálogo é utilizado como ação educativa, que valorize a comunicação não violenta e os princípios de uma Cultura de Paz sem a necessidade de apontar culpados, mas ao mesmo tempo responsabilizando os envolvidos por meio de uma decisão coletiva.

## **2.4 Breve história da Justiça Restaurativa e sua inserção na escola**

É notável que as buscas por uma Cultura de Paz, vão ao encontro de um anseio por mudança, bem como ao desenvolvimento de valores que contribuam para a harmonia da sociedade. Importante ressaltar que o conceito de valores aqui empregado é o proposto por Boyes-Watson e Pranis (2011, p. 38), como valores que descrevam quem queremos ser no nosso melhor momento e o que é importante para nutrir bons relacionamentos, a exemplo dos valores de inclusão, pertença, respeito e solidariedade.

De forma semelhante, é preciso encontrar formas restaurativas para o tratamento de conflitos que sejam pautadas no diálogo, escuta atenta, empatia, responsabilização e reparação de danos. Esses atributos são uma característica das <sup>4</sup>práticas restaurativas que abordaremos nesta seção. Traremos um pouco da história da Justiça Restaurativa e suas formas de intervenção, com especial atenção para a sua aplicação nas escolas por meio do Círculo de Construção de Paz, uma das técnicas de Justiça Restaurativa mais utilizadas no Brasil atualmente.

---

4 O conceito de Práticas Restaurativas tem sua origem na Justiça Restaurativa. Ambas são constituídas por diferentes ferramentas que possibilitam um espaço de diálogo, contribuindo de forma efetiva para a reparação de danos, restauração de vínculos, promoção de responsabilizações, permitindo integração e pacificação comunitária. Portanto, representam uma alternativa para as políticas excludentes. Disponível em: <http://www.justicarestaurativa.com.br/portal/index.php/o-que-e-justica-restaurativa/o-que-sao-praticas-restaurativas>. Acesso em: 12 jan. 2021.

A Justiça Restaurativa consolidou-se no meio jurídico como uma alternativa menos punitiva e com o objetivo de articular reações coletivas, éticas e responsáveis para prevenir o agravamento de conflitos ou para recompor o tecido social rompido por um ato de infração. De acordo com o Artigo 1º da Resolução nº 225 de 31 de maio de 2016, do Conselho Nacional de Justiça – CNJ:

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, por meio do qual os conflitos que geram dano, concreto ou abstrato, são solucionados de modo estruturado (BRASIL, 2016).

Nos últimos anos a Justiça Restaurativa expandiu-se no mundo e percebeu-se que havia um potencial de atuação dentro de escolas, igrejas, comunidades, não apenas para sanar conflitos, mas para mudar a cultura e visão de mundo, fomentando a paz entre as pessoas. Tornou-se assim um modelo na construção de habilidades interpessoais, tolerância e ética.

Sobre isto Vasconcelos (2016, p. 147) afirma:

Diríamos que Justiça Restaurativa, desde a sua origem nômade mais remota, é uma pluralidade de procedimentos dialogais, nos formatos de encontros ou círculos, fundamentados, atualmente, nos princípios da promoção da paz e da dignidade da pessoa humana. Esses procedimentos são conduzidos por facilitadores (mediadores), que atuam como colaboradores legitimados por livre escolha ou aceitação. Os participantes ou mediantes são protagonistas com iguais oportunidades. Nesses procedimentos, busca-se fortalecer, reciprocamente, os sentimentos de pertencimento e de propósito comum e o desenvolvimento de projetos para o futuro, reforçando-se os afetos positivos, prevenindo-se a violência e/ou ensejando-se a reparação emocional, moral e material das sequelas de práticas sociais desagregadoras.

Orth (2019), realizou um levantamento de como e em que contexto político, econômico e social surgiram às práticas restaurativas. A autora relata que a Justiça Restaurativa teve início com uma expressiva participação comunitária. O movimento comunitarista funciona como uma extensão do Estado, embora muitas vezes isso seja negado, e delega à comunidade um maior protagonismo na vida social.

Com as crises vivenciadas pelo Estado de Bem-Estar Social, a partir dos anos de 1970, bem como a resposta neoliberal para enfrentamento da crise econômica, construiu-se um consenso quanto à incapacidade do Estado em gerir os conflitos ou administrar o sistema de justiça de forma eficaz e significativa para vítimas e

ofensores. Isto impulsionou a comunitarização da justiça e o reconhecimento de práticas de povos tradicionais para resolução de conflitos, historicamente geridos sem a participação do Estado.

Um exemplo de práticas de povos tradicionais são os círculos de cura realizados pelas primeiras nações Canadenses. Houve também um movimento de reconciliação vítima-ofensor no Canadá para tratar um crime envolvendo adolescentes na década de 70. Esse movimento se disseminou e deu origem a um Programa de Reconciliação Vítima-Ofensor nos Estados Unidos e Canadá, países com um regime de Estado de Bem-Estar liberal, em que a intervenção do Estado se concentra na população mais pobre e distribuição de parques benefícios sociais (ORTH, 2019, p. 45 – 48). Contudo, essas experiências não faziam uma relação com a Justiça Restaurativa.

De acordo com Braithwaite (2002) apud Orth (2019), a prática restaurativa sempre antecedeu à teoria. Foi somente nos anos de 1990 que comunidades acadêmicas somaram-se ao movimento impulsionado pelas experiências restaurativas. Neste período, a Nova Zelândia apresentou ao mundo as conferências de grupos familiares, que se espalharam por diferentes países, tais como Austrália, Cingapura, Reino Unido, Irlanda, África do Sul, Estados Unidos e Canadá, acrescentando vigor teórico à Justiça Restaurativa. Ao longo dos anos a Justiça Restaurativa expandiu-se e incorporou práticas diversificadas dos povos e culturas, como nos aponta Braithwaite, (2002) apud Orth, (2019):

A Justiça Restaurativa reuniu as contribuições comuns das filosofias de diferentes povos e religiões, tais como, as tribos Maori da Nova Zelândia, os aborígenes norte-americanos, o cristianismo e as filosofias orientais budista e confucionista, tendo se tornado a fonte destas influências profundas no movimento social contemporâneo (p.49).

Quanto à experiência da Justiça Restaurativa nas escolas, Morrison (2005) diz que começou em meados dos anos noventa, juntamente com a expansão da Justiça Restaurativa no mundo. A autora relata que em 1994, Margaret Thorsborne, conselheira escolar de uma grande escola secundária na Austrália após ouvir sobre as reuniões baseadas no modelo de encontros restaurativos realizados pela polícia da Nova Zelândia para encaminhar os jovens infratores, resolveu aprender mais sobre o processo e aplicá-lo em sua escola.

O sucesso do primeiro encontro encorajou-a a realizar outros e a partir de então o uso da Justiça Restaurativa nas escolas tem se desenvolvido em muitos países, para abordar uma gama de comportamentos diferentes, incluindo “[...] danos a propriedades, roubo, vandalismo, incidentes relacionados a drogas, ociosidade, danos à imagem pública da escola, persistente comportamento inadequado em sala de aula, ameaças de bomba, como também assaltos e intimidação [...]” (MORRISON, 2005, p. 295).

No Brasil, foi a partir de 2005 que a Justiça Restaurativa começou a se fazer presente. Naquele ano, três projetos piloto nacionais foram implantados, com financiamento pela Secretaria de Reforma do Judiciário e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. As cidades escolhidas para a realização dos projetos foram: Brasília-DF, Porto Alegre-RS e São Caetano do Sul-SP (MELO EDNIR; YAZBEK 2008, p. 12).

Em um <sup>5</sup>mapeamento sobre a existência de programas de Justiça Restaurativa realizado pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ, entre os meses de fevereiro e abril de 2019, foram enviados questionários aos 27 Tribunais de Justiça e aos cinco Tribunais Regionais Federais. Na pergunta referente às instituições que se beneficiavam das práticas de Justiça Restaurativa havia 16 opções de resposta, divididas entre assistência social, saúde, educação e judiciário. A escola (educação infantil, fundamental e médio) foi escolhida como a instituição que mais se beneficiava das práticas restaurativas e os Círculos de Construção de Paz baseados em Kay Pranis, a metodologia mais utilizada em todos os programas de Justiça Restaurativa que responderam à pesquisa.

No Paraná, uma das experiências bem sucedidas da Justiça Restaurativa em escolas, se deu no Colégio Estadual Prof. João Ricardo Von Borell du Vernay na cidade de Ponta Grossa. Nesse colégio havia muita violência. Com o projeto Escola Restaurativa, implementado a partir de 2014, os índices de violência reduziram drasticamente, conforme aponta a diretora do colégio, informado pelo <sup>6</sup>periódico UEPG: “Não é mágica, é você escutar o adolescente, é você dar voz pra ele. O

---

5 Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wpcontent/uploads/conteudo/arquivo/2019/06/8e6cf55c06c5593974bfb8803a8697f3.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

6 Informações retiradas do site: Periódico UEPG: redação de mídia integrada. Disponível em: <https://periodico.sites.uepg.br/index.php/educacao/1659-colegio-borell-adota-praticas-da-justica-restaurativa-contra-violencia-na-escola>. Acesso em: 15 jan. 2021.

projeto é uma prevenção. Não que os conflitos não existam mais, mas a violência e as brigas a gente conseguiu diminuir drasticamente”.

Mesmo com várias experiências de Justiça Restaurativa pelo mundo, ainda é difícil defini-la com clareza. Para Walgrave (2011) apud Orth (2019 p. 52), tal dificuldade pode ser proveniente da diversidade de suas raízes e de seus espaços de intervenção como sistema de justiça, escolas, comunidades, instituições de assistência social entre outros. Além disto, na literatura há visões diferentes e até opostas da Justiça Restaurativa podendo gerar certa confusão e dificuldade para uma definição clara da mesma.

Sendo assim, no intuito de tornar uniformes os termos mais utilizados pela Justiça Restaurativa, foi organizado no quadro um, os princípios fundamentais do Conselho Econômico e Social da ONU por meio de sua Resolução 12 de 24 de julho de 2002, em seu item I, versa sobre os termos considerados adequados para a Justiça Restaurativa.

**Quadro 1:** Resolução 12/2002 da ONU.

<b>Programa</b>	Qualquer intervenção que utilize processos restaurativos e que busque resultados restaurativos.
<b>Processo</b>	Qualquer encontro (exemplo: mediação, conciliação, conferências de grupos familiares e círculos decisórios, também denominados de Círculos de Construção de Paz ou círculos restaurativos) entre vítimas, ofensores e comunidade que promova a participação ativa de todos na resolução das questões oriundas do conflito.
<b>Resultados Restaurativos</b>	Requer um acordo construído no processo restaurativo, como reparação, restituição e serviço comunitário, objetivando atender as necessidades individuais e coletivas e responsabilidades das partes e promover a reintegração de vítimas e ofensores.
<b>Facilitador</b>	Significa que haverá uma pessoa para facilitar a participação das pessoas afetadas e envolvidas num processo restaurativo de maneira justa e imparcial.
<b>Participantes</b>	É composta pela vítima, o ofensor e quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afetados pelo conflito que podem estar envolvidos em um processo restaurativo.

**Fonte:** adaptado da Resolução 12/2002 da ONU.

Para concluir, segue a definição de Morris (2005), a qual contempla de forma abrangente e coerente com o exposto até aqui o objetivo da Justiça Restaurativa:

[...] restituir à vítima a segurança, o auto-respeito, a dignidade e, mais importante, o senso de controle. Objetiva, além disso, restituir aos infratores a responsabilidade por seu crime e respectivas conseqüências; restaurar o sentimento de que eles podem corrigir aquilo que fizeram e restaurar a crença de que o processo e seus resultados foram leais e justos. E, finalmente, a Justiça Restaurativa encoraja um respeito e sensibilidade pelas diferenças culturais, e a não preponderância de uma cultura sobre outra (MORRIS, 2005, p. 441).

Nota-se na citação de Morris (2005) que para a Justiça Restaurativa, os valores como respeito, dignidade, senso de segurança, apoio e empoderamento são indispensáveis, bem como a assunção de responsabilidade, restauração ou reparação do dano por quem cometeu o delito. Sem esses elementos uma prática não pode ser denominada de Justiça Restaurativa.

De acordo com pesquisa realizada por Orth (2019), a maioria dos restaurativistas enfatizam o processo em Justiça Restaurativa, sendo que uma parcela menor reconhece a importância do processo, mas ressalta que se não houver reparação de dano, ou seja, resultado, o processo como um todo não pode ser considerado restaurativo. Para facilitar a compreensão, confira no quadro dois, alguns restaurativistas e suas concepções de Justiça Restaurativa.

**Quadro 2:** Concepções de Justiça Restaurativa entre os restaurativistas.

<b>Autores</b>	<b>Concepções de Justiça Restaurativa</b>	<b>Objetivo/Foco/Voluntariedade</b>
<b>Walgrave (2011)</b>	Reparação do dano pode ser alcançada em graus e a participação voluntária no processo é desejável, podendo ser obrigatória caso seja necessário.	Reparação do dano/foco no resultado/favorável a imposição coercitiva da reparação parcial do dano.
<b>Van Ness e Strong (2010)</b>	Concebe a Justiça Restaurativa a partir do encontro, reparação reintegração, inclusão, resultado e transformação.	Reparação do dano/foco no Processo e resultado/favorável à imposição coercitiva da reparação parcial do dano.
<b>Braithwaite (2002)</b>	Enfatiza a necessidade de proteção dos direitos humanos para garantir que os valores e reparação utilizados no processo sejam realmente restaurativos e assim evitar os resultados altamente punitivos.	Ideia de “Regulação Responsiva”, na qual a Justiça Restaurativa deve ser a primeira resposta a uma ofensa, caso haja recusa em participar ou não encontre acordo, medidas mais punitivas serão adotadas, de forma ascendente no modelo de uma pirâmide.
<b>Tony Marshall (2002)</b>	Concepção de que todos os envolvidos em uma ofensa se unem para resolver, juntos, como irão lidar com as conseqüências e suas	Lidar com conseqüências do delito/foco no processo.

	implicações para o futuro.	
<b>Morris (2005)</b>	Defende o potencial da Justiça Restaurativa para promover responsabilização nos ofensores e reparação à vítima, porém o resultado do encontro é uma consequência sobre a qual não se tem controle.	Empoderamento de vítimas e ofensores/foco no processo.
<b>Zehr (2012)</b>	Crê na necessidade de reedição do trauma e senso de pertencimento tanto para ofensor quanto para a vítima.	Idéia de um “continuum restaurativo”/foco no processo e resultado.

**Fonte:** adaptado de Orth (2019).

Dos autores citados no quadro, consideramos relevante para este estudo a concepção de Howard Zehr, pois a intervenção da Justiça Restaurativa no sistema educacional requer um senso de pertencimento da comunidade.

Para Zehr (2000), as palavras identidade, trauma e pertencimento estão conectados de modo que as experiências de vida interferem na história da pessoa a partir desses elementos causando diversas consequências, inclusive a violência.

Quando as pessoas sofrem um trauma ocorre uma interrupção no caminho desse indivíduo, ocorrendo o que Zehr (2000) denomina de três ‘Ds’: ‘disorder’ (transtorno ou desordem), ‘disempowerment’ (desempoderamento ou enfraquecimento) e ‘disconnection’ (desconexão). Com isto há uma barreira na ação de pertencer, a qual é ultrapassada somente com a recriação de significado.

Além disto, a manifestação da violência pode indicar a necessidade de superação de um trauma. “[...] Muita violência pode, na verdade, ser uma reconstituição do trauma que foi experimentado anteriormente, mas não respondida adequadamente [...]” (ZEHR, 2000, p. 3, NOTA<sup>7</sup>).

Segundo Zehr (2000), a recriação de significado requer a recontagem de nossas histórias e a resignificação do trauma, principalmente no que diz respeito à vergonha e humilhação, até que essas dêem lugar a dignidade e triunfo. A este processo Zehr chamou de jornada ao pertencimento.

A necessidade de pertencimento foi mencionada por Baumeister e Leary (1995), sendo definida como uma motivação que seres humanos têm para procurar

---

<sup>7</sup> Much violence may actually be a re-enactment of trauma that was experienced earlier but not responded to adequately.

e manter laços sociais profundos, positivos e recompensadores. (GASTAL; PILATI, 2016, p. 286).

Mizrahi (2017), em concordância com o sociólogo Robert Castel afirma que a competitividade econômica iniciada a partir das revoltas trabalhistas do século XIX e início do século XX desencadeou um processo de precariado mundial, nas palavras de Standing (2013) apud Mizrahi (2017 p. 15), onde as pessoas precisam se adaptar a um mercado inconstante aceitando trabalhos desprovidos de memória e reconhecimento social, sentindo-se inseguros quanto ao seu lugar no mundo. São pessoas que não mais possuem uma identidade ancorada no trabalho ou no pertencimento de classe ou comunitário.

[...] Trata-se de um modelo que promove a perda generalizada da confiança no “outro” como capaz de oferecer o que necessitamos para nos sustentar como indivíduos, e que vê a competição como sempre necessária, sendo esta, muitas vezes, uma tentativa solitária do sujeito de lutar pela própria existência, diante do vazio de vínculos confiáveis (MIZRAHI, 2017, p. 15).

Com a validação empática de “um outro” capaz de reconhecer nossos sofrimentos como parte do horizonte existencial compartilhado, nós recuperamos os vínculos de pertencimento que tinham ficado ameaçados pelo trauma e então podemos, novamente, nos sentir pertencendo a um mundo de relações acolhedoras. Mizrahi (2017 p. 26 - 27).

Embora a autora não esteja tratando diretamente de Justiça Restaurativa, percebe-se que o teor do texto é restaurativo, tendo em vista que convida para a empatia, o reconhecimento e acolhimento do sofrimento em um horizonte compartilhado a fim de recuperar o pertencimento. Isto reforça o que Zehr (2000) coloca sobre a cura do trauma rumo ao pertencimento.

O crime é um símbolo de nossa ferida e alienação. Assim também é a abordagem retributiva da justiça. A realidade externa reflete a realidade interna. Só o amor e a compaixão pode remover essas paredes. Somente quando essas feridas forem abordadas, alcançaremos nosso destino. Só então pertenceremos (ZEHR, 2000, p. 14, NOTA<sup>8</sup>).

---

8 Crime is a symbol of our woundedness and alienation. So also is the retributive approach to justice. The outer reality mirrors the inner reality. Only love and compassion can remove these walls. Only when these walls are addressed will we reach our destination. Only then will we belong.

Feitos os apontamentos sobre a importância do pertencimento na comunidade escolar, encontramos em Morrison (2005), uma contribuição para este estudo, ao propor práticas a serem adotadas em escolas para o fortalecimento de vínculos por meio da reafirmação de valores humanos universais, desenvolvimento de habilidades emocionais como escuta empática e o senso de pertencimento. Para a autora essa intervenção restaurativa deve ocorrer em níveis de complexidade do conflito e ainda levar em consideração o público envolvido.

Morrison (2005), denominou este processo de “continuum de respostas”, sendo que as intervenções primárias trabalham para reafirmar as relações, as secundárias para reconectar relações e as terciárias para restaurar e reconstruir relações. Em todos os níveis, as práticas restaurativas apontam para desenvolver o diálogo inclusivo e respeitoso, focado na saúde e na segurança de toda a comunidade escolar, no entanto os níveis secundários e terciários são níveis com maior complexidade de conflito e requerem além da medida preventiva, a medida restaurativa, como podemos observar no quadro abaixo.

**Quadro 3:** Manejo de conflitos escolares pelas práticas restaurativas.

<b>Nível de intervenção</b>	<b>Público alvo</b>	<b>Foco</b>	<b>Tipo de intervenção</b>
<b>Primário</b>	Todos os membros da comunidade escolar.	Reafirmar as relações pelo aprimoramento de valores humanos universais e desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Desenvolver senso de pertencimento.	Medida preventiva. Círculos de Diálogo.
<b>Secundário</b>	Grupos específicos, que apresentem algum conflito interpessoal.	Reconectar relações pela escuta empática e comunicação não violenta.	Medida preventiva e restaurativa. Círculos de resolução de conflitos.
<b>Terciário</b>	Estudantes e grupos com problemas graves de comportamento.	Consertar e restaurar relações.	Medida restaurativa. Círculo de resolução de conflitos com a presença de membros da comunidade externa como pais ou autoridades envolvidas.

**Fonte:** Adaptado de Morrison (2005).

Pode-se observar no quadro que o tipo de intervenção sugerido em todos os níveis é o círculo de diálogo e/ou círculos de resolução de conflitos. Estes servem ao exercício da experiência dialógica em um modelo democrático e inclusivo com vistas à prevenção da violência e a construção de uma Cultura de Paz.

## **2.5 Círculos de Construção de Paz: etapas e procedimentos**

A técnica de Círculo de Construção de Paz mais conhecida e aplicada no Brasil é a utilizada por Kay Pranis. Segundo Brancher (2011), essa trajetória teve início em outubro de 2010 com a visita da Prof<sup>a</sup> Kay Pranis e seus ensinamentos sobre os Círculos de Construção de Paz. Esta foi uma iniciativa da Comunidade de Aprendizagem da Justiça 21, com apoio da UNESCO/Criança Esperança e de diversos parceiros locais, cumprindo um roteiro de conferências e oficinas nos Estados de Maranhão, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo.

Este momento foi um “[...] verdadeiro divisor de águas na difusão da Justiça Restaurativa no país. [...] A metodologia dos Círculos de Construção de Paz mostrou-se de fácil apropriação e capaz de produzir resultados concretos imediatos [...]” (BRANCHER, 2011). Considerando o exposto, utilizamos neste estudo a metodologia dos Círculos de Construção de Paz de Kay Pranis tanto para o referencial teórico quanto para a prática durante a coleta de dados.

O Círculo de Construção de Paz é, acima de tudo, um lugar para criar relacionamentos. É um espaço em que os participantes podem se conectar uns com os outros. Essa conectividade inclui não só a ligação com o facilitador ou a pessoa que trabalha com o jovem (professor, conselheiro, etc.), mas também com os outros participantes. [...]. O Círculo de Construção de Paz é um lugar para se adquirir habilidades e hábitos para formar relacionamentos saudáveis, não só dentro do círculo, mas também fora dele (BOYES-WATSON; PRANIS, 2011, p.16).

Conforme expõe Pranis (2010), em sua biografia e apresentação do livro *Processos Circulares de Construção de Paz*, a autora atuou no departamento correcional de Minnesota nos Estados Unidos da América entre os anos de 1994 a 2003. Juntamente com sua equipe, se propôs a trabalhar de forma diferenciada com os envolvidos em delitos e percebeu uma conectividade entre os participantes.

Embora os Círculos de Construção de Paz realizados por Pranis e sua equipe tenham se originado no contexto da justiça criminal, ao longo dos anos os

voluntários que trabalhavam no projeto perceberam a sua eficácia para situações não relacionadas ao crime e estenderam os círculos para escolas, locais de trabalho, igrejas, associações de bairro, entre outros.

Com a utilização dos círculos nos mais variados espaços e para tratar de diferentes demandas, surgiu uma terminologia para diferenciar os vários tipos de círculos. Essas nomenclaturas não são universais, mas auxiliam na organização do encontro. Portanto, o “Círculo de Construção de Paz”, dependendo do objetivo pode ser denominado de: círculo de diálogo, de compreensão, de restabelecimento, de apoio, de sentenciamento, de resolução de conflitos, de reintegração e de celebração (PRANIS, 2010, p. 28).

Pranis (2010, p. 61 - 62), explica que realizar um Círculo de Construção de Paz requer mais do que um círculo com cadeiras, é preciso uma avaliação e planejamento por meio de vários estágios para garantir a eficácia do processo como um todo. A autora coloca como essenciais quatro estágios:

1º Estágio: Determinação de sua aplicabilidade, na qual é verificada a voluntariedade, ou seja, se as pessoas principais desejam participar, se há disponibilidade de <sup>9</sup>facilitadores treinados e se a segurança física e emocional dos envolvidos pode ser garantida.

2º Estágio: Preparação, momento de identificação e familiarização das pessoas com o processo e estudo inicial do caso.

3º Estágio: Encontro de todos os envolvidos, onde ocorre a reunião em círculo marcado pela identificação dos valores partilhados, princípios orientadores, contação de histórias, partilhar preocupações e esperanças, reflexão sobre as causas subjacentes ao conflito, sugestões para reparação dos danos ou resolução do conflito, desenvolvimento de acordos bem como delegação de responsabilidades.

4º Estágio: Acompanhamento e avaliação do progresso dos acordos, causas de descumprimento, esclarecimento de responsabilidades, adaptação de acordos, celebração do sucesso.

Alguns autores no Brasil denominam esses estágios do processo circular de Pranis como Pré-Círculo, Círculo e Pós-círculo. De forma geral os pressupostos de

---

9 Facilitador do círculo: membro da comunidade previamente capacitado para a aplicação da técnica. “o papel do facilitador é iniciar um espaço que seja respeitoso e seguro e engajar os participantes a compartilhar a responsabilidade pelo espaço e pelo seu trabalho compartilhado” (BOYES-WATSON e PRANIS, 2011, p. 41).

cada estágio seguem as mesmas orientações de Pranis (2010), todavia traremos a visão de Brancher (2008) para cada um desses estágios do processo.

O pré-círculo é o primeiro contato com os participantes de um círculo. Neste, o coordenador busca informações sobre o fato que promoveu o conflito, como por exemplo, contatos com profissionais envolvidos no caso, documentos disponíveis no processo, entre outros, a fim de ter uma visão ampla sobre os acontecimentos.

O papel do facilitador no pré-círculo é buscar condições que permitirão a convergência de todos os participantes do círculo a um mesmo fato, que será o foco do encontro entre eles. Cabe ao facilitador: convidar quem precisa fazer parte do círculo e reunir-se com cada participante, escutá-los de maneira empática, definir com eles o fato a ser abordado no círculo, o local, a data e horário dos encontros. É necessário que o facilitador apresente os passos do procedimento oferecido, seus propósitos em direção a uma construção compartilhada de um acordo e explique a finalidade do pós-círculo.

O Círculo de Construção de Paz, no qual ocorre o círculo propriamente dito com a reunião de todos os participantes previamente contatados e instruídos por ocasião do pré-círculo. Conforme Pranis (2010), independentemente do tipo de círculo realizado, seja de diálogo, de apoio, conflitivo, de celebração, grande parte deste encontro será para desenvolver a base para um diálogo honesto, por meio da discussão de valores, criação de diretrizes para o trabalho, partilha de aspectos desconhecidos sobre si mesmo.

Nessa etapa, as perguntas devem ser pensadas de maneira que as necessidades básicas e humanas do outro sejam ouvidas e respeitadas. [...] “tudo isto é parte da preparação do alicerce para um diálogo que mobilizará os participantes” [...] (PRANIS, 2010, p. 27 - 28).

A autora afirma que no círculo a experiência vivida e o partilhar das histórias pessoais são mais valiosos que conselhos. “Quando alguém conta uma história, mobiliza as pessoas à sua volta em muitos níveis: emocional, espiritual, físico e mental. E os ouvintes absorvem as histórias de modo muito diferente do que se estivessem ouvindo conselhos” (PRANIS, 2010, p. 28).

O pós-círculo visa verificar o grau de restauratividade do procedimento para todos os envolvidos, avaliar o grau de satisfação entre os participantes do processo circular, saber quais as dificuldades encontradas, sugestões e planejamento de

novos encontros se houve quebra do acordo. Caso contrário as atividades de círculo podem ser encerradas (BRANCHER, 2008).

A metodologia de execução do círculo de acordo com o proposto por Pranis (2010), constitui-se no seguinte:

1. Cerimônia de abertura: atividade para estabelecer vínculo entre os participantes e convidá-los a deixar por um momento as preocupações diárias, colocando-se completamente presentes no espaço, atentos aos valores do eu verdadeiro.
2. Peça de centro: é montada pelo facilitador um pouco antes do início do encontro ou na presença dos participantes logo após a cerimônia de abertura. É importante que os objetos escolhidos para este centro tenham relação com a temática do encontro e sejam inclusivos, promovendo a conexão entre os participantes. É disposto neste centro também materiais a serem utilizados no círculo como canetas, papéis, livros e o objeto que será utilizado para regular o diálogo, denominado <sup>10</sup>objeto da palavra.
3. *Check in*: checagem inicial de como os participantes estão se sentindo ao participar do encontro restaurativo;
4. Construção de valores: momento em que os participantes expressam os valores que lhe são importantes para construção de bons relacionamentos.
5. Diretrizes: os participantes constroem coletivamente as regras sobre o comportamento esperado no círculo, a fim de manter um espaço seguro, respeitoso e favorável ao diálogo.
6. Contação de história: são denominadas de perguntas norteadoras, as quais são organizadas pelo facilitador sempre iniciando com perguntas empáticas. Essas, de acordo com Pranis (2010) mobilizam os vários níveis emocionais e espirituais das pessoas, criando conexão e abertura para falar de assuntos mais difíceis que virão depois. Após as perguntas empáticas, vêm as de transição, onde o assunto principal é abordado. No caso de um círculo conflitivo, esse é o momento para a introdução do tema, e finalmente as perguntas de responsabilização, onde as pessoas são convidadas a falar

---

10 Objeto da Palavra: consiste em um objeto escolhido para regular a fala dos participantes. Este objeto passa de forma sequencial no círculo oportunizando a fala somente para quem está de posse deste objeto, assegurando assim a atenção total dos demais participantes e a não interrupção da fala (PRANIS, 2010).

como se sentem com o fato ocorrido e de que forma podem reparar a situação.

7. *Check out*: atividade para checar as condições emocionais dos participantes antes de voltarem aos seus afazeres.
8. Cerimônia de encerramento: atividade para demarcar o fechamento do círculo com objetivo de celebração dos esforços alcançados.

Ainda que exista esta metodologia para a condução dos Círculos de Construção de Paz, o mais importante não é a forma e sim a essência da Justiça Restaurativa, marcada pela restauratividade do processo, conforme nos mostra Morris (2005):

[...] A essência da Justiça Restaurativa não é a escolha de uma determinada forma sobre a outra; é, antes disso, a adoção de qualquer forma que reflita seus valores restaurativos e que almeje atingir os processos, os resultados e os objetivos restaurativos (MORRIS, 2005, p. 442-443).

Boyes-Watson; Pranis (2011, p. 21-28) corroboram os ensinamentos de Morris (2005) e ressaltam que os processos restaurativos devem ser baseados em sete pressupostos centrais, são eles:

1. Dentro de cada ser humano está o verdadeiro eu: bom, sábio e poderoso;
2. O mundo está profundamente interconectado;
3. Todos os seres humanos têm um profundo desejo de estarem em bons relacionamentos;
4. Todos os seres humanos têm dons e cada um é necessário pelo dom que traz;
5. Tudo que precisamos para fazer mudanças positivas já está aqui;
6. Seres humanos são holísticos (mente, corpos, emoções e espírito estão presentes em tudo que fazemos, pois somos seres complexos);
7. Nós precisamos de práticas para criar hábitos de viver a partir do eu verdadeiro.

## **2.6 Círculos de Construção de Paz *online***

O Círculo de Construção de Paz tem sido realizado ao longo dos anos majoritariamente de forma presencial, com os elementos físicos presentes, principalmente o objeto da palavra. Todavia, pela adversidade da crise sanitária da Covid-19 e consequente isolamento social, alguns grupos de Justiça Restaurativa iniciaram a experiência de Círculos de Construção de Paz *online* por meio de plataformas de videoconferência, a fim de minimizar os efeitos negativos do isolamento social e promover saúde mental para os indivíduos. Sobre isto Pranis (2020) afirma:

[...] A pandemia de COVID-19 limitou severamente nossa capacidade de estarmos fisicamente presentes uns com os outros. Consequentemente, muitas pessoas estão procurando maneiras de continuar o trabalho relacional por outros meios - além de estar no mesmo espaço físico. A Internet está provando ser um valioso recurso para apoiar o trabalho relacional neste momento. Plataformas online, como Zoom, GoToMeeting e Skype podem ser usadas para conduzir círculos virtuais onde os participantes podem estar conectados por áudio e vídeo (TRADUÇÃO DE ORTH E GRAF, 2020, p. 331).

Sabe-se que a técnica mais utilizada no Brasil em processos circulares é a do Círculo de Construção de Paz ensinada por Kay Pranis, a qual trouxe muitas contribuições para a experiência de círculos virtuais e concedeu uma entrevista para o CEJUSC de Ponta Grossa – PR em agosto de 2020 neste tema.

Pranis *apud* Orth e Graf (2020, p. 333 - 334) afirma que os círculos *online* não diferem do presencial na forma como os participantes se comportam inicialmente, muitas vezes incrédulos e inseguros para participar do encontro. Contudo à medida que participam são impactados e fazem conexão entre suas histórias e vivências pessoais.

Pranis faz um adendo aos círculos virtuais, alertando que esses exigem maior esforço e comprometimento dos envolvidos para estarem presentes naquele momento do círculo, com atenção plena ao que está sendo compartilhado e ao que as pessoas estão afetivamente manifestando.

Outro movimento visando os círculos virtuais iniciou em março de 2020 no Brasil pelo Núcleo de Justiça Restaurativa do Tribunal de Justiça do Estado da Bahia, denominado de <sup>11</sup>Círculos Virtuais de Apoio em Resposta ao Distanciamento

---

11 Círculos Virtuais de Apoio em Resposta ao Distanciamento Social. Acesso em 17 Julho, 2020, de <http://www5.tjba.jus.br/portal/circulos-que-promovem-acolhimento-no-isolamento-social-abrem-inscricoes-para-a-comunidade/>

Social. Neste, a equipe do Núcleo de Justiça Restaurativa do 2º grau ofereceu o apoio necessário para a realização dos Círculos Virtuais, com atendimento, agendamento e encaminhamento para os facilitadores credenciados.

Também o Instituto Moinho da Paz, representado por Isabel Oliveira Lima, Ludmila Lima e Ana Lima (2020), identificaram que a distância física poderia se tornar uma oportunidade de aproximação por meio de plataformas virtuais de reuniões e iniciaram em março 2020 os círculos *online*. Contudo, para as autoras é importante nesses canais *online* compreender o próprio ritmo, respeitar a diversidade, acolher o próprio tempo e o do outro, além das habilidades de flexibilidade e criatividade que devem ser aprimoradas.

Lima, Lima e Lima (2020), reiteram os ensinamentos de Pranis (2020) que para um bom círculo *online*, o facilitador deve manter a atenção às demandas dos participantes, oferecer autocuidado e cuidado com o outro, isso sempre alinhado com sua interioridade e reflexão. Ter em mente que círculo é convite para a construção de paz e reforçar as diretrizes do círculo *online*, as quais devem ser realizadas antecipadamente com cada participante e explicado amorosamente a importância de:

- a) Manter o microfone no mudo quando não for sua vez de falar, para evitar ruídos externos, assegurando, assim, a escuta atenta de quem estiver com o objeto da palavra.
- b) Deixar a câmera ligada continuamente. Todos/todas querem lhe ver e nos ver. Assim construímos uma conexão possível no ambiente em que estamos reunidos.
- c) Identificar um local silencioso e reservado para ficar durante a participação no círculo. No momento em que você está à vontade para falar e ouvir, será possível respeitar o sigilo e concentrar-se no que é dito e no que é escutado.
- d) Dispor de água para beber. Ao longo do círculo poderemos evitar saídas. Com a presença contínua garantiremos uma escuta atenta e manteremos o horário de finalização.
- e) Comunicar que todos/todas as participantes têm seus assentos virtuais assegurados caso a conexão de algum venha a cair.
- f) Checar o sistema *online* previamente para manter o espaço seguro e acolhedor a todos/todas e todas.
- g) Evitar que o telefone interrompa ou disperse a participação no círculo.

**Quadro 4:** Procedimento do Círculo *online*

<b>Itens necessários a um círculo <i>online</i></b>	<b>Recomendado</b>
Nº Máximo de Participantes:	10
Nº ideal de Facilitadores:	2
Tempo Máximo de duração do círculo:	2 horas
Explicitação das diretrizes operacionais do círculo (participantes familiarizados com a internet):	Prévia inscrição com envio de formulário e aceite das diretrizes.
Explicitação das diretrizes operacionais do círculo (participantes iniciantes na internet):	Chamada telefônica ou via aplicativo whatsapp.

**Fonte:** adaptado de Lima (2020).

As autoras ainda colocam a importância de os (as) facilitadores (as) trabalharem sempre em dupla, caso haja problemas com conexão da internet ou outro imprevisto e o cuidado de não extrapolar o tempo do círculo tendo em vista que em tempos de pandemia todos estão envolvidos em atividades *online* seja por estudo, trabalho, família e o tempo virtual não é o tempo do relógio.

### 3 MÉTODO

Antes de adentrar propriamente no método, <sup>12</sup>farei um relato do percurso da coleta de dados. O plano inicial era fazer a pesquisa com dois professores de cada região de Foz do Iguaçu. Contudo a pedagoga do Núcleo Regional de Educação - NRE, responsável pelos projetos, relatou dificuldades nessa modalidade de pesquisa pelo fato dos professores não terem a disponibilidade de horário para reunirem-se todos em um mesmo lugar.

Adaptei a pesquisa para então trabalhar com o colégio mais violento de Foz e após procurar informações na patrulha escolar e no NRE sobre os índices de violências nos colégios, verifiquei que o município não possuía o registro formal e integrado desses dados. No entanto, o NRE soube informar a maior demanda com relação à violência escolar por meio das solicitações realizadas por um colégio específico.

A partir dessas informações fui até o colégio indicado. Houve permissão da direção para realizar a pesquisa com professores daquela escola, com a condição de que estivessem afastados de sala de aula. A coleta ficou prevista para o início do ano letivo de 2020, mas ao retornar ao colégio na data combinada fui informada de que houve mudança pelo governo estadual quanto à reavaliação do afastamento de professores, os quais foram submetidos à nova perícia e alguns deles não tiveram sua licença renovada.

Diante dessa nova notícia, fiz outros contatos, dentre eles o Centro Judiciário de Soluções de Conflitos e Cidadania em Foz do Iguaçu – CEJUSC, responsáveis pelas atividades de Círculos de Construção de Paz em escolas de Foz do Iguaçu e região. Fui alertada de que os Círculos de Construção de paz com alunos são possíveis, mas com professores até aquele momento não foi exequível devido à estrutura de trabalho do professor, as condições de distribuição de aulas e salariais que os empurram para trabalhar em até três turnos.

Então realizei nova tentativa, agora com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná - APP de Foz e pedi permissão para participar de uma reunião de professores, na qual iriam tratar de afastamentos e perícias. Fui à reunião e solicitei um espaço para falar da pesquisa. Estavam presentes aproximadamente

---

<sup>12</sup> Por se tratar de uma espécie de diário de campo, este trecho foi escrito na primeira pessoa do singular.

20 professores em fase de perícia e afastamento com iminente retorno. Foram muitos relatos tristes de professores doentes, relatando desumanização na perícia do Estado e desconsideração dos laudos médicos, obrigando-os a voltar para a sala de aula sem se sentirem em condições.

Foi uma reunião bem difícil, e quando tive a oportunidade da fala, expressei a minha solidariedade para com eles e falei um pouco da pesquisa. Sete pessoas se dispuseram a conversar e receber informações sobre a pesquisa por *e-mail*. Contudo, no período em que eu começaria as tratativas da coleta, teve início no Brasil e em Foz do Iguaçu, o isolamento social em decorrência da pandemia da Covid-19.

Após seis meses de isolamento, houve a possibilidade de realizar uma capacitação junto ao CEJUSC de Cascavel para realização de Círculos de Construção de Paz *online*. Assim pude retomar os contatos com os professores e realizar os encontros.

### **3.1 Tipo do estudo**

Trata-se de um estudo qualitativo, de finalidade básica, natureza descritiva e observacional tendo como critério a observação participante. A pesquisa qualitativa procura aprofundar-se na complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente. Esta intensidade das relações sociais na pesquisa qualitativa requer menor expressão quantitativa e maior delimitação e compreensão da complexidade interna dos fenômenos (MINAYO; SANCHES, 2005). Enquanto caráter descritivo busca identificar o registro e a análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno (PEROVANO, 2016).

O método observacional pode ser usado nas diversas áreas das ciências humanas para orientar a investigação, ou ainda aperfeiçoar outros tipos de pesquisa (FACHIN, 2017). Em se tratando de observação participante, o observador desempenha o papel de um membro do grupo e participa de sua atuação, respeitando a distância necessária ao bom andamento da pesquisa. (SELLTIZ et al. 1972).

### 3.2 Cenário do Estudo

O cenário escolhido para a pesquisa foi o município de Foz do Iguaçu-PR. Na cidade o <sup>13</sup>Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu - NRE é responsável por 28 Colégios Estaduais, quatro Escolas de Modalidades em Educação Especial, dois colégios de Educação Básica de Jovens e Adultos - EJA e um Centro de Educação Profissional – CEP.

Participaram da pesquisa quatro Colégios Estaduais de Foz do Iguaçu, sendo dois colégios na região dois – R2 (região norte da cidade). O primeiro com 53 professores, 39 turmas, 838 alunos. O segundo com 56 turmas, 1526 alunos e 67 professores. Um Colégio da região um - R1 (região leste). Tal escola conta com 40 professores, 38 turmas, 929 alunos e um Colégio da região nove R-09 (região central de Foz), com 31 turmas, 1052 alunos e 68 professores.

A pesquisa foi realizada no formato *online*, via plataforma de reuniões *google meet*, com professoras atuantes nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

### 3.3 Participantes

Foram sete professoras do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio. O convite às participantes se deu a partir do levantamento de colégios com maior índice de violência segundo o Núcleo Regional de Educação - NRE e por indicação da coordenação pedagógica de colégios do município. Os critérios de inclusão da população no estudo foram à adesão de professores concursados com um mínimo de três anos de exercício de magistério e ser professor atuante nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio de colégios públicos. Já o critério de exclusão se deu pela impossibilidade de participação em dois dos três círculos propostos e professores não efetivos.

A identificação das participantes se deu por meio de codinomes, os quais foram escolhidos por elas, simbolizando a importância dos mesmos em sua história. Os codinomes escolhidos foram: Anita Garibaldi, pela sua importância na história

---

<sup>13</sup> Informações retiradas do site NRE – Foz. Disponível em: <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=523>. Acesso em: 18 abr. 2021.

brasileira e seu envolvimento direto na revolução farroupilha e no processo de unificação da Itália. Tia Daida, possui laços de parentesco com a participante, mulher guerreira, criou 12 filhos, exemplo de ser humano. Rainha Ester, mulher sábia, retratada na bíblia como corajosa, humildade e leal, responsável por proteger o seu povo e agir com sabedoria. Fênix, ave do antigo Egito, conhecida por sua intensa força, que lhe permite levar consigo fardos de grande peso. Hipátia de Alexandria, filósofa neoplatônica grega. A primeira mulher documentada como tendo sido matemática. Mariana Ferrão, jornalista brasileira em atuação como repórter e apresentadora de televisão. Patrícia Rehder Galvão, conhecida como Pagu, escritora, poetisa, diretora, tradutora, desenhista, cartunista, jornalista e militante da política brasileira. O quadro cinco caracteriza as participantes elencando as informações pessoais e profissionais relevantes neste estudo.

**Quadro 5:** Caracterização das participantes.

<b>Codino- me</b>	<b>Anita</b>	<b>Tia Daida</b>	<b>Ester</b>	<b>Fênix</b>	<b>Hipátia</b>	<b>Mariana</b>	<b>Pagu</b>
<b>Idade</b>	42 anos	57 anos	53 anos	48 anos	49 anos	37 anos	40 anos
<b>Formação Acadêmica</b>	História. Pós-graduação em Gestão e supervisão escolar. Pós em EJA e PDE.	Matemática. Administração. Especialização em Metodologia e didática do ensino superior.	Turismo. Pós-graduação em Inglês.	História. Direito. Pedagogia. Pós em Educação Especial.	Formação em Ciências com habilitação em Matemática.	Matemática. Especialização em Educação Matemática.	História. Especialização em métodos e técnicas de ensino.
<b>Tempo de Magistério</b>	20	27	23	14	20	10	18
<b>Tempo de Trabalho no Colégio Atual</b>	18	20	17	08	18	10	18
<b>Disciplina que Ministra</b>	História.	Matemática.	Inglês.	História.	Matemática e Ciências.	Matemática.	História.
<b>Séries</b>	6º ao 7º fundamental. 1º ao 3º Ensino Médio.	8º fundamental. Ensino Médio (formação de docentes).	6º e 9º fundamental.	Ed. Especial 6º ao 7º fundamental. 1º ao 3º Ensino Médio.	7º ao 9º fundamental. 2º e 3º Ensino Médio.	6º ao 9º fundamental.	6º ao 9º fundamental. Ensino Médio (formação de docentes).

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

### **3.4 Instrumento da coleta de dados e procedimentos**

O instrumento de coleta de dados foi o gravador de tela da plataforma de reuniões *google meet*, o qual possibilitou a gravação dos três círculos. Os procedimentos de coleta ocorreram em quatro etapas, a maior parte online devido à impossibilidade de encontros presenciais em decorrência da pandemia da Covid-19.

#### **3.4.1 Primeira etapa: Contato com os colégios**

Desde o início da pesquisa foi mantido contato com o NRE a fim de buscar informações sobre os índices de violência nos colégios do município e a disponibilidade de participação de professores. Após várias adaptações no projeto foi possível reunir-se com a direção de um colégio indicado como o que possuía mais ocorrências de violências.

Na impossibilidade de realizar o círculo com os professores ativos, tendo em vista que esses não poderiam se ausentar da sala de aula pelo período de duas horas semanais, a direção desta escola sugeriu realizar os círculos com professores afastados de sala de aula por doença física ou mental, já que, segundo a diretora, muitas dessas doenças foram acentuadas por questões de violência na comunidade escolar.

Próximo do início da coleta de dados houve reavaliação do afastamento de professores pelo governo estadual do Paraná, e alguns que já haviam confirmado a participação na pesquisa tiveram que voltar para a sala de aula, impedindo assim o início da coleta. Desta maneira houve uma nova conversa com NRE, APP e pedagogas do município para solicitar a divulgação da pesquisa e convidar outros professores. Essas reuniões foram presenciais e ocorreram no ano de 2019 e início de 2020. A partir de março de 2020 iniciou o isolamento social devido à pandemia da Covid-19, sendo os demais encontros todos *online* até o término da pesquisa.

#### **3.4.2 Segunda etapa: Entrevista individual (pré-encontro)**

Após confirmação das professoras para participação na pesquisa houve uma conversa individual com duração de aproximadamente 45 minutos, agendada

previamente, a qual ocorreu por ligação de voz do aplicativo *whatsapp*. Neste momento foram explicadas as bases da Justiça Restaurativa, as diretrizes para participação nos círculos e solicitada à assinatura digital no termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE. Também foi realizada uma entrevista semiestruturada (roteiro está disponível no quadro seis), a fim de reunir informações pessoais e profissionais das participantes.

Importante salientar que os círculos realizados nesta pesquisa não foram conflituos, mas de diálogo, logo não houve a necessidade de realização de um pré-círculo, situação em que o facilitador se reuniria previamente com cada pessoa envolvida no conflito para conhecer o fato que promoveu o mesmo e apresentaria os passos do procedimento oferecido, seus propósitos em direção a uma construção compartilhada de um acordo e a necessidade da voluntariedade de participação, sem a qual não haveria o círculo.

As perguntas e respostas do pré-encontro seguem no quadro abaixo:

**Quadro 6:** Roteiro da entrevista individual.

<b>Apresentação da pesquisadora</b>	<b>Informes sobre a pesquisa</b>
<b>Dados Pessoais do participante:</b> Nome: Data de Nascimento: E-mail: Telefone:	<b>Dados Profissionais:</b> Formação Acadêmica: Tempo de Magistério: Colégio atual e tempo de trabalho neste colégio: Disciplina e séries que ministra atualmente:
<b>Perguntas:</b> 1. Você já sofreu algum tipo de violência escolar? Se a resposta for afirmativa, pode explicar como foi a experiência? 2. Quantas vezes você necessitou de afastamento temporário de função ou readaptação? 3. Você está em afastamento temporário de função no momento? Se sim, há quanto tempo? 4. Pode informar o motivo dos afastamentos? 5. Você realiza algum tipo de acompanhamento médico ou psicológico?	

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

### 3.4.3 Terceira etapa: Realização dos Círculos de Construção de Paz

Esta etapa consistiu em três encontros coletivos realizados semanalmente, sempre em mesmo dia e horário pela plataforma de reuniões *google meet* e gravadas pela interface da mesma com o consentimento de todas as participantes. Cada círculo teve duração de aproximadamente duas horas.

A metodologia do Círculo de Construção de Paz possui um rito, iniciando com uma atividade de apresentação e aproximação dos participantes para gradualmente chegar a contação de histórias, momento em que possivelmente as pessoas estarão preparadas para compartilhar experiências pessoais sem sentirem-se ameaçadas. Para tanto é imprescindível que o facilitador ou facilitadora do círculo tenha planejado com antecedência todos os momentos sem alterar a sequência das fases.

Após a contação de história quando se aproxima o término do encontro, é importante que as fases seguintes ofereçam a oportunidade de um desfecho gradual para que as emoções dos participantes não fiquem tão afloradas a ponto de o encerramento do encontro causar desconforto nas pessoas.

Desta maneira o roteiro dos círculos (quadro sete) foi planejado de maneira a atender os princípios da metodologia do mesmo bem como responder a pergunta de pesquisa, propósito maior deste trabalho.

**Quadro 7:** Roteiro dos três Círculos de Construção de Paz.

<b>Fases do Círculo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividade</b>
<b>Cerimônia de Abertura</b>	Estimular foco e atenção no momento presente e no tema.	1º Círculo: meditação e respiração profunda. Leitura do poema “tenha tempo para viver”. 2º Círculo: dinâmica “eu vejo você”. 3º Círculo: leitura reflexiva e exercício de respiração.
<b>Check In</b>	Conexão entre os presentes e acolhida.	1º Círculo: compartilhe como está se sentindo hoje e algo que a deixa feliz. 2º Círculo: o que você traz para este encontro, mas gostaria de descarregar antes de começar a nossa atividade? 3º Círculo: o que te nutre à alma, te renova, te deixa feliz?
<b>Valores</b>	Resgatar o melhor de cada um.	1º Círculo: fale de um valor importante para que sinta-se segura ao falar de si. 2º Círculo: Em sua opinião, o que falta para a pessoa quando ela perde o controle e age com violência? 3º Círculo: Relembrar os valores escolhidos no primeiro círculo.
<b>Construção de Diretrizes</b>	Construir um pacto de relacionamento durante o círculo.	1º Círculo: O que você considera um acordo importante para que tenhamos um bom convívio nas atividades de hoje? 2º Círculo: o que cada uma necessita para ficar bem neste espaço e ter uma boa conversa sobre violência escolar? 3º Círculo: fale em duas ou três palavras o que você considera importante em uma sala de aula para evitar a violência?
<b>Contação de História</b>	Promover a escuta da história do outro por meio das perguntas norteadoras mediadas pela facilitadora do círculo.	1º Círculo: A. Em sua opinião, o que é violência? B. Que sentimentos você tem quando presencia violências na escola? 2º Círculo: A. Conte-nos uma experiência de sua vida profissional em que você se sentiu violentado. 3º Círculo: A. Em termos de atitudes violentas, qual foi a turma mais difícil que você já trabalhou e como lidou com isto? B. Conte uma situação em que você agiu com violência com alguém mesmo sem ter tido a intenção. C. Escolha uma ou duas palavras para definir de que maneira a violência interfere

		em sua forma de ensinar?
<b>Check out</b>	Identificar sentimentos e reações em cada participante ao final do encontro.	1º Círculo: descreva em poucas palavras como se sente ao final deste encontro. 2º Círculo: Descrever o círculo de hoje em uma palavra 3º Círculo: O que você pode levar desse círculo que será útil para você?
<b>Cerimônia de encerramento</b>	Encerrar o encontro na certeza de que todos ficarão bem.	1º Círculo: leitura do texto “Pose da montanha”. 2º Círculo: alongamento e respiração profunda. 3º Círculo: exercício de respiração profunda, informes e despedida.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

### 3.4.4 Quarta etapa: Entrevista individual (pós-encontro)

Esta etapa consistiu em uma entrevista semiestruturada, individual e previamente agendada. Foi realizada por ligação de voz do aplicativo *whatsapp*, com duração de aproximadamente 40 minutos e perguntas elaboradas (quadro oito) com o propósito de avaliar a repercussão do círculo para cada participante e saber se consideravam possível a aplicação da metodologia de Círculos de Construção de Paz em sala de aula para o fortalecimento de vínculos e prevenção da violência.

Reiteramos que o círculo realizado nesta pesquisa não foi um círculo conflitivo, dispensando assim a necessidade de realização do pós-círculo, encontro individual em que o facilitador se reuniria com cada participante após um intervalo de tempo estipulado para monitorar os acordos realizados nos círculos.

**Quadro 8:** Roteiro da entrevista de avaliação de participação nos círculos.

<b>Impressões das participantes sobre os círculos:</b>  1. Conte algo positivo ou negativo que lhe aconteceu depois que começou a participar dos círculos de paz. 2. Você acha que mudou alguma coisa em relação à forma como você vê a violência na escola? Se sim, o que? 3. Você sentiu diferença entre o pré-encontro e o pós-encontro? Sentiu-se constrangida em algum momento em participar no grupo?	<b>Feedback das participantes sobre a possibilidade de aplicação da prática na escola:</b>  1. O que você pensa sobre a realização de um círculo de paz com os estudantes? 2. Você vê algum benefício para a sua ação de ensinar com relação à participação no círculo? 3. Você indicaria a técnica dos círculos de paz para outros professores? 4. Como você se sente ao final desses encontros?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esclarecimento de dúvidas sobre a técnica utilizada e o desenvolvimento da pesquisa.</li> <li>- Agradecimentos</li> <li>- Entrega de lembrança as participantes e encerramento.</li> </ul>	

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

### **3.5 Análise dos Dados**

Para orientar a análise, buscou-se concepções que contemplassem as contradições e entrelaçamentos do tema violência escolar. Por meio da observação participante e uma análise fenomenológica foi possível desenvolver a empatia para com as opiniões, ideias e sentimentos do outro (CAPALBO, S/D).

De acordo com Fini (1994), o pesquisador em Educação que escolhe a fenomenologia como suporte deve se ater a descrição do fenômeno e não a explicações, tampouco buscar relações causais, pelo contrário, a este “defronta a tarefa de des-velar e tornar explícita a constituição dos acontecimentos da vida diária. [...] situar-se diante dos fenômenos de forma que esses possam mostrar-se na sua própria linguagem [...]” (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 77).

O mostrar-se ou expor-se à luz, sem obscuridade, não ocorre em um primeiro olhar o fenômeno, mas paulatinamente, dá-se na busca atenta e rigorosa do sujeito que interroga e que procura ver além da aparência, insistindo na procura do característico, básico, essencial do fenômeno (BICUDO, 1994, P. 18).

A partir desta perspectiva fenomenológica, na busca atenta, revisitando as narrativas foi se delineando a forma da pesquisa, vindo à luz o essencial do fenômeno.

### **3.6 Aspectos Éticos**

Anteriormente a coleta de dados, buscou-se a autorização da diretora do colégio mencionado pelo NRE, referente aos elevados índices de violência. Posteriormente quando foi necessário buscar mais pessoas para a pesquisa, o contato foi realizado diretamente com as professoras que aceitaram participar e então, colhido assinatura digital no TCLE. Importante ressaltar que as participantes foram informadas, antecipadamente, de que poderiam desistir a qualquer momento.

Também foi solicitada autorização para gravação dos círculos, desde que garantido o sigilo. Nesta pesquisa, todos os critérios de sigilo e recomendações no que tange à pesquisa envolvendo seres humanos instituídos pela Resolução 446/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), foram adotados. Este estudo foi

submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unioeste (CEP/UNIOESTE), no mês de outubro de 2019, e foi aprovado pelo CEP em novembro de 2019, sob o CAAE 24103319.1.0000.0107 Parecer nº 3.675.721.

As informações fornecidas pelas participantes tiveram sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. As professoras participantes da pesquisa usaram codinomes.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados e discussão. Foram cinco encontros com as professoras, sendo o primeiro e o último individual (entre pesquisadora e a participante somente) e os outros três encontros coletivos, utilizando a metodologia dos Círculos de Construção de Paz, nos quais <sup>14</sup>atuei como observadora participante, tendo em vista que o rito do círculo requer a participação do (a) facilitador (a) enquanto integrante do grupo em uma posição de igualdade com os demais. A temática de cada encontro ficou assim:

Pré-encontro (individual): Informações pessoais e profissionais das participantes, histórico de afastamento temporário de função.

1º Círculo (em grupo): Introdução ao tema violência, sondagem de como as participantes entendem a violência escolar.

2º Círculo (em grupo): Experiências pessoais de violências sofridas no seu ambiente profissional, neste caso a escola.

3º Círculo (em grupo): Percepção das participantes quanto às situações de violência cometida por elas em sala de aula e como a violência escolar interferia em sua forma de ensinar.

Pós-encontro (individual): Avaliação junto as participantes sobre a experiência de participação nos Círculos de Construção de Paz e a visão atual sobre a violência escolar.

No quadro nove consta a lista de presença das participantes. Sendo um dos critérios de inclusão na pesquisa a participação em pelo menos dois encontros, considero importante informar que inicialmente havia oito professoras que se dispuseram a participar, contudo uma delas não pôde comparecer ao primeiro encontro, e no segundo, quando tentou entrar na sala virtual, teve problemas com a conexão da internet e após algumas tentativas acabou por desistir.

Sendo assim, esta pessoa ficou de fora da pesquisa por não ter mais a chance de participar de pelo menos dois encontros.

---

<sup>14</sup> Sendo a coleta de dados realizada pela discente como observadora participante, justifica-se o tempo verbal utilizado neste capítulo em primeira pessoa do singular. Embora nos círculos *online* seja recomendado a presença de dois facilitadores, em se tratando da coleta de dados, houve adaptação por não ser possível atender àquele quesito.

**Quadro 9:** Lista de presença das participantes

<b>Codinome</b>	<b>Anita</b>	<b>Tia Daida</b>	<b>Ester</b>	<b>Fênix</b>	<b>Hipátia</b>	<b>Mariana</b>	<b>Pagu</b>
<b>Primeiro Círculo</b>	Presente	Presente	<b>Ausente</b>	Presente	Presente	Presente	Presente
<b>Segundo Círculo</b>	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente
<b>Terceiro Círculo</b>	<b>Ausente</b>	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Após o pré-encontro, foi elaborado o roteiro dos três Círculos de Construção de Paz. Embora eu tenha atuado como pesquisadora participante durante os círculos, nas perguntas referentes à sala de aula me abstive das respostas, explicando ao grupo que não sendo professora, não poderia compartilhar experiências do contexto de sala de aula.

Importante ressaltar que todas as etapas do círculo foram executadas na ordem sugerida por Pranis (2010). Os três círculos ocorreram em três quintas-feiras consecutivas, das 19 às 21 horas. O *link* da reunião era enviado via *whatsapp* com quinze minutos de antecedência. Após elas entrarem havia os votos de boas vindas e apresentação das participantes bem como introdução das atividades do dia.

Por ser um encontro virtual, o uso do objeto da palavra não poderia ser físico, então foi acordado entre todas que as falas ocorreriam seguindo a ordem alfabética dos nomes, sendo uma rodada em ordem crescente, outra em ordem decrescente e assim sucessivamente. Dentre as sete participantes, três trabalhavam no mesmo colégio e já se conheciam, outras duas duplas também trabalhavam juntas e todas elas já haviam se encontrado em reuniões de professores ou capacitação ofertadas pelo Estado.

O encontro sempre iniciava com o *check in*, depois a rodada de valores e de diretrizes, pois essas servem de base para preparar as pessoas para ouvirem o outro com mais abertura e empatia (PRANIS, 2011), só então eu dava início a etapa de contação de história com as perguntas norteadoras.

Como a maioria das professoras havia passado por afastamento ou estavam afastadas de sala de aula naquele momento, optei por utilizar os termos

<sup>15</sup>afastamento temporário de função e readaptação por serem termos utilizados pelas próprias participantes durante o pré-encontro e relatado por elas como sendo a terminologia que consta nos documentos jurídicos que regulamentam os afastamentos, sendo, portanto palavras do cotidiano dos profissionais da educação do Paraná, os quais foram encontrados no Decreto 6805/12 e publicado no Diário Oficial nº 8862 de 19 de dezembro de 2012 do Estado do Paraná.

#### 4.1 Análise e discussão das narrativas

Para o relato e análise da narrativa das participantes, escolhi elencar cada encontro e transcrever alguns trechos que melhor respondessem à pergunta de pesquisa. Concomitantemente, discuti as falas e forjei a discussão com autores de referência. Segue abaixo a análise conforme a ordem dos encontros.

##### 4.1.1 Pré-encontro

Perguntei a cada professora se elas já haviam sofrido algum tipo de violência escolar. Todas responderam que sim e então foi solicitado que compartilhassem uma experiência sobre isto.

#### **Você já sofreu algum tipo de violência escolar?**

Sim, de forma ampla e variada por meio de **violência verbal dos alunos, ambiente escolar carregado por violências que os alunos sofrem e trazem para a sala de aula** e violência do Estado para com o professor em diversas situações, principalmente em protestos e greves. **Porém nunca sofri violência física** (ANITA – PRÉ-ENCONTRO).

**Sim, mas não física. Xingamentos de alunos e violência do sistema**, pois o Estado é paternalista, só quer números e a autonomia do professor é prejudicada em detrimento disto (ESTER – PRÉ-ENCONTRO).

---

15 Art.2º: O afastamento temporário de função e a readaptação importarão na mudança de função dentro do mesmo cargo público, em atribuições e responsabilidades compatíveis com a superveniente limitação da capacidade física e/ou psíquica do servidor, para as hipóteses em que a concessão de licença para tratamento de saúde ou aposentadoria por invalidez não mais se justifica. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=83277&indice=1&totalRegistros=1&dt=19.0.2021.13.35.21.466>. Acesso em: 19 jan. 2021.

**Sim, em sala de aula recentemente.** Também **por retaliação da direção quando precisei me afastar para fazer cirurgia das cordas vocais**, sofreu violência (TIA DAIDA – PRÉ-ENCONTRO).

Sabe o que eu penso, qual é o maior problema da escola? É que elas estão bem hierarquizadas. **E a SEED, por exemplo enquanto mantenedora, ela tem ações que são extremamente violentas. O espaço escolar é um espaço de muita contradição sabe, e que acaba fazendo com que essas violências sejam perpetuadas.** É lógico que o nosso papel é romper com isso (FÊNIX – PRÉ-ENCONTRO).

As respostas foram semelhantes, mesmo que as entrevistas tenham sido em horários diferentes e individualmente. As professoras abordaram a violência verbal, xingamentos, falta de respeito dos alunos, ambiente carregado por violências a que alunos são submetidos e a violência proveniente do Estado como principais violências sofridas. Chamou a atenção nas respostas o tom enfático de algumas alegando que nunca tinham sofrido violência física e a observação de que outros tipos de violências eram igualmente importantes, o que é confirmado por Priotto (2008):

Neste sentido não é só a violência física a merecedora de atenção, já que outros tipos podem ser traumáticos e graves, sendo recomendado escutar as vítimas e a comunidade acadêmica, para construir noções sobre a violência mais afins às realidades experimentadas e os sentidos percebidos pelos indivíduos (PRIOTTO, 2008, p. 94).

Aqui retomo o referencial teórico, chamando a atenção para a conceitualização de violência escolar de Priotto e Boneti (2009), ao dizer que a mesma inclui comportamentos agressivos, antissociais, conflitos interpessoais, discriminações, dentre outros praticados por, e entre, a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, **familiares e estranhos à escola**) no ambiente escolar. Chamo a atenção para as palavras: familiares e estranhos à escola, em destaque, para pontuar a observação de Anita ao se referir a um “ambiente escolar carregado por violências que os alunos sofrem e trazem para a sala de aula”.

Ainda no pré-encontro, indaguei se as professoras já haviam passado por afastamento temporário de função durante sua carreira e se estavam afastadas ou readaptadas no momento. Somente Mariana respondeu nunca ter se afastado de função, embora tenha relatado quadro de ansiedade que a levou a procurar ajuda médica e psicológica.

As outras professoras estiveram afastadas no ano de 2019 ou nos anos anteriores por alguns períodos e quase todas tiveram mais de três afastamentos desde o início da carreira.

Os motivos relatados foram transtorno de ansiedade, síndrome do pânico, depressão, disfunções nas cordas vocais, tendinite no ombro ou braço e até mesmo tentativas de suicídio.

Três das participantes relataram não se sentirem em condições de retornar para a sala de aula, embora tenham sido forçadas a isso pela perícia médica do Estado no início de 2020. Como as aulas foram *online* durante o ano, conseguiram retomar as aulas, com exceção de Ester que não retornou por não se sentir em condições psicológicas e entrou com pedido de readaptação por via judicial.

Das professoras participantes, cinco relataram fazer tratamento médico e psicológico há mais de três anos, uma delas apenas tratamento médico e outras terapias integrativas.

Com essas informações encerrei o pré-encontro individual e na semana seguinte ocorreu o primeiro Círculo de Construção de Paz *online*.

#### **4.1.2 Primeiro círculo**

Cada círculo reservou uma peculiaridade, sendo o primeiro mais voltado à construção do vínculo entre as participantes. Não houve aprofundamento no tema por ser o primeiro e por necessitar desse vínculo, a base para a confiança do grupo. Sendo assim, após a abertura e boas vindas realizei durante o *check in*, uma rodada de apresentação de todas as participantes.

Pergunta do *Check In* do primeiro círculo:

**Compartilhe como está se sentindo hoje e algo que a deixa feliz.**

A maioria falou de como se sentiam motivadas no início da carreira e o quanto foram adoecendo ao longo dos anos. Fênix compartilhou a boa notícia segundo ela, de ter naquele dia aberto uma turma de Educação para Jovens e Adultos - EJA em sua escola, pois desde o início do ano estavam aguardando por esta turma. Fênix falou da falta de reconhecimento das pessoas que por não compreenderem a

educação, não sabem o quanto há de luta e trabalho para que se concretizem os programas educacionais.

**A ilusão de que nós não estamos fazendo nada, fica por conta de quem não conhece nada de educação** e que fala de algo que foge das responsabilidades que nós temos e que são muitas. Nós, além da preocupação humana que nós temos, temos a cobrança. O governo quer número, quer resultado. **Nós temos aquela sobrecarga, nós temos que olhar o nosso aluno enquanto ser humano, respeitar as diversidades, atender as especificidades e nós somos tratadas cotidianamente apenas como um número.** É uma dificuldade para você ter um tratamento, é uma dificuldade dentro da escola pela maneira como você é olhado pelos próprios colegas que não compreendem a sua situação (FÊNIX – CÍRCULO 1).

Neste trecho da narrativa de Fênix temos expressões chave, das quais destaco as palavras responsabilidade, sobrecarga, cobrança por resultados, preocupação com o humano, que podem ser traduzidos como violentos a depender do contexto em que ocorrem. “[...] Os atos de violência na escola acabam colocando uma pesada responsabilidade nos ombros dos professores, que no dia a dia têm que fazer enfrentamentos em relação a isso [...]” (FACCI, 2019, p. 132).

Uma das professoras falou da situação extrema em que se encontra chegando ao ponto de não gostar mais de dar aula.

[...] Eu cheguei num estágio da vida em que eu já não amo mais o que eu faço; eu não tenho prazer nenhum, nada mais em relação à educação me dá prazer. Eu não quero ir para escola, não me dá prazer falar com aluno, não me dá prazer estudar. **Eu cheguei ao extremo do extremo de estar desapontada. Eu amo aquela escola e estou lá desde que abri em 2002, fizemos muita coisa linda Anita e eu, coisas incríveis com alunos, que deixam uma saudade imensa para mim. Eu falo saudade porque eu sinto que para mim já deu, não tem mais retorno. Eu fiz tudo que estava ao meu alcance.** Eu tive oportunidade de pegar um afastamento de função definitiva e eu não quis, porque eu sempre quis ser aquilo que eu fui a vida toda, professora de matemática. Então agora eu consegui admitir que não dá mais, só esse ano. Depois de ir para Curitiba, passar por todo aquele maltrato naquela perícia [...] (HIPÁTIA – CÍRCULO 1).

Trata-se de uma declaração triste, nostálgica pelos tempos bons da profissão e de um grande desapontamento, de alguém que lutou até recentemente e se deu por vencida após passar por um processo estressante, o qual foi sentido por Hipátia como “maltrato” relacionado à perícia médica do Estado do Paraná. O ápice do

desapontamento de Hipátia demonstra “[...] algumas características estruturais da escola como promotoras de violência [...]” (FACCI 2019, p. 132).

Primeira pergunta da Contação de História do primeiro círculo:

**Em sua opinião, o que é violência?**

**A violência é tudo o que atinge a integridade da pessoa**, então vai ser individual, cada um vai sentir de uma forma (FÊNIX – CÍRCULO 1).

**A violência para mim, eu acho que é a falta de respeito [...]** Então eu acho que a violência atualmente, tá muito diferente para todos. O que eu acho que de repente me agride, ofende numa reunião, para mim é uma violência, e para outros, o que aconteceu ali foi algo normal. Então eu acho que se eu saí machucada, de qualquer forma é violência (HIPÁTIA – CÍRCULO 1).

**Você não respeitar o espaço do outro.** Não aceitar o ser humano como ser individual com características próprias (MARIANA – CÍRCULO 1).

**Para mim violência é tudo aquilo que machuca [...]** “Pode ser algo físico, pode ser algo psicológico, e é muito único. Com exceção da violência física que é igual para todo mundo porque dói no corpo, a violência psicológica varia, porque o que dói em mim não dói em você (PAGU – CÍRCULO 1).

Para mim violência é tudo aquilo que vai prejudicar a mim e ao outro, seja o preconceito pelo biotipo, orientação sexual, entre outros. **Não é só violência física. A violência psicológica eu acredito que é a pior que existe, porque tem inúmeras formas de você acabar com o outro sem encostar um dedo nele.** Então para mim, tudo aquilo que agride o outro, que ultrapassa o limite do outro é violência (ANITA – CÍRCULO 1).

Atitudes (palavras, ações) que uma pessoa faz contra outra. Tudo o que faz mal para outra pessoa é violência. **Não é só agressão, o verbal também é.** [...] Eu sou morena, e acho que até o preconceito que a gente sofre é uma violência. E todo mundo fala que não existe, mas ele existe sim e ele dói (TIA DAIDA – CÍRCULO 1).

As respostas das professoras sobre o que é violência se aproximam da definição de Chauí (2000, p. 433): “[...] A violência é violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém”. Vale ressaltar que este questionamento foi feito propositalmente no primeiro círculo como a primeira pergunta da contação de história a fim de saber o que as participantes entendiam por violência.

As participantes colocaram o fenômeno violência como sendo único, podendo ser físico ou psicológico e cada pessoa pode sentir de um jeito. Também citaram o preconceito racial e de orientação sexual como algo violento e que fere a integridade humana.

Outro fator importante segundo Brant e Gomez (2004), é o reconhecimento de que o sofrimento para uma pessoa não é sentido da mesma forma por outra, mesmo quando submetidos às mesmas condições ambientais adversas. Da mesma forma, um acontecimento, em determinado momento pode significar sofrimento; em outro, pode ser vivenciado como satisfação. [...] “O que eu acho que de repente me agride, me ofende, numa reunião, para mim é uma violência, e para outros o que aconteceu ali foi algo normal (HIPÁTIA – CÍRCULO 1)”.

Nota-se que nestas narrativas, as participantes não situam a violência em um processo sócio histórico, mas a colocam como algo individual de modo a causar uma dor pessoal, algo compreensível se for considerado que: “Toda atividade do organismo está dirigida a satisfazer as necessidades naquilo que lhes é indispensável para prolongar e desenvolver sua vida” (LEONTIEV, 1969, p. 341).

Segunda pergunta da Contação de História do primeiro círculo:

**Que sentimentos você tem quando presencia violências na escola?**

Antes das respostas, fiz uma breve explanação abordando a violência escolar de acordo com Priotto (2011, p. 96) a partir de “[...] uma construção social, que se dá em meio a interações entre sujeitos no espaço escolar, como um processo que compreende tanto relações externas como internas”.

Destaquei às participantes a expressão “interações entre sujeitos”, para o entendimento de que a escola não está isolada e esse relacionamento com a rede social em seu entorno é retroalimentado o tempo todo.

Nesta explicação também abordei os tipos de violência escolar segundo a classificação de Charlot (2002): a) violência na escola: ocorre dentro do espaço da escola, porém não está relacionada com a atividade da instituição escolar; b) violência à escola: esta ligada à natureza e às atividades da instituição escolar, por exemplo, incêndios provocados por alunos, agressão a professores; c) violência da escola: deve ser analisada como a violência praticada pela escola por apresentar muitas vezes uma violência institucional e simbólica através da maneira como a instituição e seus agentes tratam seus alunos, seja pela atribuição de notas, por situações consideradas injustas pelos jovens, entre outros.

Coloquei também a visão de Priotto e Boneti (2009, p.9), alertando que a violência na escola dependendo da situação, pode ser analisada como a violência

da escola, o que significa que aluno agredir o professor, diretor ou funcionário pode ser consequência de uma violência gerada pela instituição escolar por meio do tratamento recebido ou das normas e regras estabelecidas. Após esses esclarecimentos as professoras puderam expor seus sentimentos com relação às violências.

**Das diferentes formas que você mencionou de violência, “na” “da” e “contra” a escola, já presenciei todas elas, infelizmente.** E realmente no cotidiano, a sensação que você sente é de ser tão pequenininho, que você está sendo sugado por aquilo tudo. **É a impotência de não poder muitas vezes reagir.** Mesmo quando você tem o seu aluno e você percebe que ele está sendo o alvo da violência externa, mas que traz reflexo ali dentro da escola, que você tenta auxiliar, que você busca a suposta rede de proteção, você não consegue ajudar e isso te mata por dentro, **porque querendo ou não, uma das coisas que mais me doeu foram essas situações, de você olhar para aquela pessoa que confia em você, que pede socorro, e que você vai tentar ajudar, você arruma encrenca com todo mundo, e o aluno não é ajudado para ser protegido daquela violência. Então de todas, para mim, a que mais me impacta, a que mais me faz sofrer é essa violência, que você busca ajuda e ela não vem.** Aí você se indispõe com a escola, você se indispõe com o núcleo de educação, você se indispõe com a família, para nada. Vão lá pegam transferência, levam para outro lugar e a criança, o adolescente continua sofrendo do mesmo jeito. Isso é que é o pior (FÊNIX – CÍRCULO 1).

**O sentimento que eu tenho é de total impotência,** porque você pensa estar preparada, pensa que você vai fazer aquilo uma vida inteira, você estuda para isso, se qualifica. Então aí você pára e vê que não consegue dar o passo. A gente poderia pensar: vida que segue, mas não é bem assim. Algo geral que vi aqui neste círculo, que nós estamos numa fase assim tão difícil, que uma situação simples você congela, você não consegue dar esse passo adiante. **Então eu acho que a impotência vista de vários ângulos é o que resume** (ANITA – CÍRCULO 1).

**O que a gente sente é uma tristeza né.** Eu estava ouvindo a Hipátia e achei ela muito corajosa hoje por falar que está desistindo. Eu também já me senti assim, já quis largar tudo [...] me dava ânsia quando chegava o horário de eu ir para escola e doía o meu corpo, doía a minha cabeça. Então quando eu vejo a violência, eu sinto dor e eu não consigo, eu choro. [...] Eu fico triste, parece assim que eu não tenho força para combater, me sinto impotente. **Isso que a violência gera em mim, dor e impotência** (TIA DAIDA – CÍRCULO 1).

**Eu acho que a emoção é de medo,** não tem como ser outra, e dependendo da situação até ficar em estado de choque mesmo, mas eu acho assim que acontece tanta coisa, **eu acho que a violência maior talvez é não dar voz ao professor.** Nós não somos ouvidos, e no fim é você e 30, 35, 40 alunos. Você tem que separar briga, nossa eu já passei cada situação: é briga, é aluno drogado, é aluno armado e no fim, é você e eles. **Eu acho que essa é a violência maior e se pudesse melhorar seria dar voz para gente, porque no fim é a gente e mais 30.** Eu falava pra Hipátia nas reuniões: “ah, que tem seguir não sei que livro, que a margem tem que ser assim, que a letra tem que ser arial, não sei o que... para que? No final é você e os 30 lá, você tentar fazer os 30 ficar sentadinho ali nossa, óh que benção. **Então, é tanta coisinha, que no final é você e os 30,**

**você tem que rebolar e você vai guardando coisinhas, coisinhas, coisinhas e quando vê você não aguenta mais e você explode** e daí não é só lá na sala, é tudo, porque você não separa você de lá, assim o que você tá sentindo [...] eu saí da escola e o que eu estou sentindo ficou lá, eu estou aprendendo a separar, mas é muito difícil, nossa muito difícil (MARIANA – CÍRCULO 1).

Eu tenho dois lados dessa questão. **Logo no início da minha carreira** na escola, quando eu presenciava uma cena de violência, **o meu primeiro sentimento era de enfrentamento**. Se fosse aluno brigando na sala eu já ia para separar, se fosse na sala dos professores algum aviso, recado eu era a primeira a levantar e a contestar. Eu fiquei por muitos anos assim, eu nunca corri de problema nenhum. **Depois vem o outro lado**. O que eu sinto agora quando eu vejo uma cena de violência nos últimos anos que eu estava na escola: “medo”, “terror”, “pânico”, “impotência”, “desespero”. Isso com dois alunos discutindo na minha aula, meu coração já acelerava e eu não conseguia falar, eu não conseguia reagir, me dava um medo. Um barulho lá fora, me dá um medo desesperador. Se fosse um recado na sala eu já não falava mais. Eu não tenho força para abrir a boca e enfrentar um mínimo que seja na sala dos professores. **Então assim, eu estou dominada pelo medo e pelo pânico perante qualquer violência que aconteça tomada pelo medo, impotência, indignação. Porque a violência, ela vem de tudo, começa lá em cima na chefia que vem, vem, vem, depois pega você de baixo para cima, começa na comunidade escolar e vem, vem, vem, então eu estou me sentindo tão oprimida que eu cheguei a este ponto de dizer que não aguento mais**. Eu não tenho força nem física, nem moral, nem espiritual, nada para enfrentar a violência da escola. É isso (HIPÁTIA – CÍRCULO 1).

**Diante de qualquer tipo de violência, a primeira coisa que a gente sente é medo**, mas os desdobramentos desse medo vão variar muito de acordo com o tipo de violência. Então se é uma violência dentro da sua sala de aula, pelo menos comigo é assim, eu sou tomada por um senso de responsabilidade. Eu tenho que tomar uma providência porque afinal eu sou a adulta aqui. E, eu já vivenciei algumas situações de violência, não na escola que eu leciono hoje, em outras, e eu sentia medo, indignação e impotência. Você se indigna com aquela situação, mas você não tem muito o que fazer. **E quando é uma violência institucional, essa sensação de indignação, ela é maior ainda, mas a sensação de impotência também é maior. Porque a gente como indivíduo, se contrapor a uma instituição como o Estado... o Estado é muito violento em todas as instâncias dele**. E ele exerce essa violência sobre os seus funcionários, sobre os servidores. Então eu acho que de maneira geral o que sinto é medo. E de acordo com a violência sofrida os sentimentos variam entre indignação e raiva (PAGU – CÍRCULO 1).

A pergunta que sentimentos você tem quando presencia violências teve como resposta os sentimentos de medo, impotência, tristeza, indignação, opressão, entre outros.

Importante ressaltar que Fênix faz alusão a uma falta de apoio das redes de proteção públicas, o que segundo a professora, contribuiu para seu adoecimento. “[...] porque querendo ou não uma das coisas que mais me adoeceu, foram essas situações, de você olhar para aquela pessoa que confia em você, [...] e o aluno não é ajudado para ser protegido daquela violência”.

Sobre o relato de Fênix a respeito do sentimento de impotência por não conseguir auxiliar os alunos que sofrem violências e são vítimas do sistema, cuja mudança não é possível porque não há interesse dos poderosos em mudar a situação, Freire (2001) coloca:

Minha radicalidade me exige absoluta lealdade ao homem e à mulher. Uma Economia incapaz de programar-se em função das necessidades humanas, que convive indiferente com a fome de milhões a quem tudo é negado, não merece meu respeito de educador nem, sobretudo, meu respeito de gente. E não me digam que 'as coisas são assim por que não podem ser diferentes'. Não podem ser de outra maneira porque, se o fossem, feririam os interesses dos poderosos: este não pode ser, porém, o determinante da essência da prática econômica. Não posso tornar-me fatalista para satisfazer os interesses dos poderosos. Nem inventar uma explicação 'científica' para encobrir uma mentira (FREIRE, 2001, p. 22-23)

As expressões mais frequentes, diretas, do sofrimento das professoras participantes, revelaram-se por meio de reações emocionais durante o seu depoimento como choro, palpitação, frustração, insatisfação e tristeza. Dejours (2012), afirma que os sentimentos dos trabalhadores em situação de sofrimento são marcados pelo medo, desconfiança, sentimento de não reconhecimento, injustiça, desânimo, resignação, conflitos entre colegas, tensões entre equipes, rivalidades, entre outros.

Nos relatos foi possível observar a maioria dos sentimentos acima descritos. Dejours (1992), diz que as defesas são uma tentativa de amenizar condições dolorosas e situações adversas experimentadas no trabalho, assumindo funções integrativas, adaptativas e ou construtivas na vida psíquica do trabalhador.

Porém, a utilização dessas defesas, em excesso, pode acarretar um grande dispêndio de energia por parte do profissional, enfraquecendo o ego e alienando o indivíduo.

Outro destaque é a necessidade de um canal de comunicação mais aberto e democrático entre professores e Estado, o qual foi descrito por uma das participantes como muito violento em todas as instâncias dele.

Para Dejours (2012) a inexistência de um espaço de fala e trocas adequado nas organizações leva à degradação do coleguismo entre os trabalhadores, com a exacerbação dos conflitos e o distanciamento ainda maior entre os níveis hierárquicos. Corroborando a isto, Penteado (2018) chama a atenção para a importância de:

[...] criação de espaços sociais de encontros, experiências, discussões, diálogos, partilhas e parcerias que concorram para processos de percepção, formação e constituição de identidades, subjetividades, sentidos, sensibilidades, significações, aprendizagens, representações e imaginários que permeiam o ser professor e o saber-fazer docente; e que possam substanciar a potencialização da autonomia e do cuidado no âmbito educacional (PENTEADO, 2018, p. 249).

Nas respostas das professoras a esta pergunta e também em outros momentos dos círculos foi mencionado algumas vezes a violência do Estado para com o professor, tanto em situações de perícia médica quanto em situações de greve e protestos.

[...] violência do Estado para com o professor em diversas situações, **principalmente em protestos e greves** (ANITA – PRÉ-ENCONTRO).

[...] Porque a gente como indivíduo, se contrapor a uma instituição como o Estado... **o Estado é muito violento em todas as instâncias dele** (PAGU – CÍRCULO 1).

Neste ponto relembro o dia 29 de abril de 2015, que ficou conhecido como o <sup>16</sup>massacre de 29 de abril, onde professores sofreram violência policial ao protestar em frente à sede do poder legislativo em Curitiba – PR. Esta data ficou na história da educação do estado e é lembrada todos os anos.

Fazendo uma análise da historiografia do Brasil e do Paraná, segundo Pereira (2016, p. 19-20), é possível perceber o impacto da violência estrutural e simbólica do Estado, onde as exclusões são reforçadas e influenciadas pelo protagonismo dos grandes personagens, por exemplo: “[...] quando conquistas sociais são vinculadas a ações paternalistas de grandes governantes que ocuparam cargos-chave no aparato estatal [...]”. Isto impacta na percepção do senso comum.

Se a história do 29 de abril fosse recuperada por esse tipo de historiografia, os poderosos venceriam novamente, pois se o historiador levar em consideração os documentos oficiais do estado, “[...] verá o acontecido como uma operação policial que, para alguns, foi inclusive bem-sucedida (como no parecer do Ministério Público do Paraná, que rejeitou a denúncia contra o governo)”.

O Estado político e sua estrutura jurídico-política, com suas instâncias de poder policial militar e seu monopólio da violência, é, mesmo no sistema

---

16 Jornal El Pais - PM reprime protesto de professores em Curitiba e mais de 200 se ferem. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/29/politica/1430337175\\_476628.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/29/politica/1430337175_476628.html). Acesso em: 22 jan. 2021.

político de vigência do Estado democrático de direito, artífice da violência – oculta ou explicitada nos momentos em que irrompem as contradições da ordem social moderna (VIOLIN, 2016, p. 57).

Para Facci (2019), a violência contra os professores do Estado do Paraná, ocorrida em abril de 2015, foi uma violência simbólica e uma violência física. O direito democrático de manifestar posição contrária a mudanças além de negado foi enfrentado, não com o diálogo, mas com atos de violência. “[...] Com toda essa situação, fica evidente que governantes como estes do Estado do Paraná pouco valorizam o trabalho do professor, fato que influencia o trabalho destes profissionais [...]” (FACCI, 2019, p. 130).

#### **4.1.3 Segundo círculo**

No segundo círculo as pessoas já estavam mais à vontade, bem envolvidas com a temática da pesquisa, porém um tanto cansadas. Logo no início do encontro manifestaram o desejo de encerrar mais cedo o encontro devido ao frio (foi um dia com temperaturas baixas em Foz do Iguaçu) e relataram que a semana havia sido difícil devido às várias reuniões junto a Secretaria Estadual de Educação do Paraná - SEED para treinamentos das plataformas de ensino *online*. Uma das participantes estava comovida com a situação da crise econômica e vulnerabilidades escancaradas pela pandemia, o que resultou em um caso de suicídio de mãe de aluno no município naquela semana.

Ainda que de forma *online*, as histórias ali contadas tiveram um grande impacto e influência umas sobre as outras, tendo como resultado positivo a empatia e como ponto negativo o esgotamento mental citado por uma professora devido à carga emocional do encontro.

Para este círculo, planejei fazer três perguntas norteadoras no momento principal de contação de história, as quais comporiam a resposta à pergunta da pesquisa, entretanto, com a vulnerabilidade emocional relatada e demonstrada pelas participantes (voz embargada, choro, palpitação, calafrio, cefaleia), foi possível fazer apenas uma pergunta em respeito ao estado emocional das mesmas e a premissa de que o facilitador ou facilitadora do círculo deve cuidar para que as pessoas saiam suficientemente bem do encontro.

Um fato interessante neste encontro foi que uma das participantes pediu permissão para deixar a filha de cinco anos junto dela, com a condição de que a criança não ouviria nada (a mãe estava com fone de ouvido). Esse pedido se deu porque o pai da criança estava em outra reunião online e não poderia ficar com a criança. Durante o círculo, a criança fez desenhos retratando as participantes e suas principais características como um cachecol, óculos, batom como pode ser observado na figura um.

**Figura 1:** Desenho de criança durante o segundo círculo.



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Outra observação neste círculo foi a de que a pergunta norteadora convidava as participantes a contarem uma experiência de sua vida profissional em que se sentiram violentadas. Algumas delas haviam contado experiências de violência apenas para mim enquanto pesquisadora no pré-encontro e as histórias contemplavam violências em sala de aula ou em reuniões de professores. Neste círculo, porém, as respostas à pergunta sobre violência sofrida não foram sobre sala de aula, mas estritamente sobre a violência institucional, seja por reuniões de colegiado ou do Estado ao longo de suas carreiras.

Mesmo com a tensão do encontro, as pessoas sentiram-se ainda mais conectadas ao final, e ao término, mandaram agradecimentos no grupo de *whatsapp* da pesquisa.

Pergunta do *Check In* do segundo círculo:

## O que você traz para este encontro, mas gostaria de descarregar antes de começar a nossa atividade?

Neste momento, as professoras expuseram seu desconforto com as reuniões inconclusivas para treinamento nas plataformas *online* que estavam sendo implementadas pela SEED em decorrência do isolamento social. Segundo as professoras, elas passavam à tarde em uma reunião planejando conforme orientações da SEED, e antes mesmo do término da reunião já recebiam a informação para esquecerem tudo aquilo, pois haviam mudado os planos de trabalho. Preocupações com <sup>17</sup>Registro de Classe Online - RCO e <sup>18</sup>Business Intelligence – *B.I.*, também foram recorrentes e a preocupação com os estudantes que não tem acesso à tecnologia.

Eu estou muito cansada pelo dia agitado. Se eu pudesse deixar essa agitação seria muito bom. **E esse *classroom* hoje foi o dia todo, eu ainda estou tentando achar uma forma de avaliar que não me desgaste muito.** Então é isso, eu gostaria de terminar hoje como eu terminei semana passada aqui, mais tranquila, mais leve (HIPÁTIA – CÍRCULO 2).

[...] Vou falar uma coisa para vocês. Esse *B.I.*, eu não estou nem ai para isso. Eu não vou enlouquecer tentando adivinhar o que eles querem [...] que supostamente vai mudar daqui um dia ou horas depois. O que eu estou fazendo, tentando entrar em contato direto com o aluno e dizendo que se eles demonstrarem que estão tentando fazer, eu estou considerando porque esse ano eles serão aprovados, ano que vem será de retomada. **E outra coisa, eu não sei a realidade do meu aluno, não é todo o aluno que vai entrar no *meet* para participar de reunião. Vai ter vergonha de mostrar as condições da casa, alguns alunos não tem acesso à internet, outros têm internet, mas tem medo de repente de estar ali e ter uma briga, um desentendimento e isso aparecer. São vários motivos, então para quê expor, para quê obrigar entende? Isso que eu não concordo [...]** (FÊNIX – CÍRCULO 2).

[...] Eu não tenho problema nenhum em fazer as reuniões por *google meet* com os alunos, **mas o problema são eles, que não tem acesso, eles têm um celularzinho. Eles estão nas condições mais precárias.** E assim, o aluno que acessa *google meet*, está em vantagem em relação ao que acessa a plataforma, mas não consegue o *google meet* e esses estão em maior vantagem ainda em relação aos que não tem acesso a plataforma e pegam as atividades impressas. **Então isso é muito injusto. É muito revoltante. A gente não está ensinando nada para ninguém e estamos acentuando diferenças que ao longo do ano**

---

17 O Registro de Classe On-line é um software que permite ao professor registrar conteúdos, avaliações e frequência dos alunos, dispensando o Livro de Registro de Classe impresso. Informação retirada do site Dia a Dia Educação. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1830>. Acesso em: 25 jan. 2021

18 Os estudos em BI possibilitam o processo de coleta, organização, análise, compartilhamento e monitoramento de dados. A partir do estudo destes dados, é possível reunir as principais informações sobre determinado tema em uma plataforma cuja interface será mais acessível, clara e objetiva ao usuário final. Informação retirada da Agência de Notícias do Paraná. Disponível em: <http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=107007>. Acesso em: 25 jan. 2021.

**letivo a gente luta para tentar amenizar. Então é muito frustrante** (PAGU – CÍRCULO 2).

Os relatos acima chamam atenção primeiramente para o tema autonomia do professor que já se encontrava fragilizada antes da pandemia, e ao que parece, piorou no último ano. Penteado (2018, p. 248), coloca que a autonomia do professor é permeada pela dimensão social do trabalho docente, e sendo assim, envolve relações mais complexas de poder e de controle presentes nas práticas educativas.

Outro aspecto importante no relato das professoras é a preocupação com a violência estrutural manifesta pela vulnerabilidade econômica e social dos alunos e acentuada durante a pandemia, como por exemplo, a falta de acesso às aulas *online*, retratadas no discurso de Pagu: “[...] A gente não está ensinando nada para ninguém e estamos acentuando diferenças que ao longo do ano letivo a gente luta para tentar amenizar. Então é muito frustrante”.

Com isto, relembro Codo e Gazzotti (1999, p. 54), ao se referirem ao trabalho do professor: “[...] é um trabalho impossível de ser taylorizado, de se enquadrar em uma linha de montagem fordista, um trabalho que, ou leva em conta os vínculos afetivos com o aluno, com o produto, com as tarefas, ou simplesmente não se viabiliza [...]” e acrescentam que o professor não está imune aos problemas dos alunos sendo difícil para eles suportar essa contradição existente na escola entre o papel de “[...] co-criador da autonomia e da liberdade dos alunos [...]” e também de disciplinador, o qual muitas vezes precisa cercear a capacidade criativa dos mesmos. Isso os leva a crer que:

O adoecimento de professores serve como alerta para gestores e governantes de que a educação e a escola estão em risco, a urgência não está em adaptar ou readaptar a pessoa àquilo que é nocivo, mas transformar esse espaço de risco em espaço de vida, onde trajetórias possam ser partilhadas sem que um sirva de modelo e/ou padrão para o outro. A escola, ao aceitar e estabelecer padrões de "inteligência", "capacidade", "competência", "bom aluno", "bom professor" não faz mais do que uniformizar as mentes (porque os corpos já estão assim), supondo apagar suas diferenças e semelhanças. O mal-estar docente, penso eu, não é somente uma questão política, econômica ou sociocultural, mas, fundamentalmente, resultado do ato do esquecimento dessa "pequena gente" que co-habita nossa vida do lado de fora da casa, desse lar interno que nos mantém (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 55).

Embora essa reflexão sobre o adoecimento do professor tenha sido escrita por Codo e Gazzotti em 1999, ou seja, no século passado, entendo que ela é muito

atual. Tanto a padronização quanto a falta de autonomia do professor são preocupantes e como pude observar nos relatos, têm interferido na ação de ensinar, pois ao invés de minimizar a diferença e exclusão, o sistema contribui para que os acentue.

Pergunta dos valores do segundo círculo:

**Em sua opinião, o que falta para a pessoa quando ela perde o controle e age com violência?**

Destaco aqui a opinião de Fênix que afirmou ser uma pergunta muito complexa e profunda para dar conta em meia dúzia de palavras, mas ainda assim expressou sua opinião:

**[...] eu penso que o indivíduo vai reproduzir a violência sofrida seja em que período for.** Essa violência que esse corpo sofreu, que essa alma sofreu, um dia ela virá à tona e pode ser que quando isso ocorra as pessoas não compreendam e elas digam: “Nossa uma pessoa tão boa tão controlada”, [...] mas eu não sei a história de vida dessa pessoa, **não sei todas as formas de violência sofridas por essa pessoa, então assim, manter esse controle exige uma paz interior, uma maturidade emocional, resiliência, uma série de coisas que às vezes nós em determinadas situações, não temos e não temos** não é porque não queremos é porque às vezes estamos reproduzindo a violência [...].

Fênix demonstra nesta narrativa uma compreensão de que as violências perpetradas são fruto de violências sofridas e que controlar esse impulso, seja por maturidade emocional, paz interior ou resiliência, às vezes, é difícil. A isto acrescento o que diz Silva (2006), sobre a violência nas escolas ser uma consequência do sistema social excludente a que os brasileiros estão expostos.

A violência nas escolas, além de agravar os problemas relacionados à Educação, evidencia, dentro da instituição escolar, a exclusão social a que muitos brasileiros estão sujeitos. Porque, a grande maioria das vítimas ou perpetradores da violência dentro das escolas, são também vítimas de um sistema social excludente (SILVA, 2006, p. 22).

Primeira pergunta da Contação de História do segundo círculo:

**Conte-nos uma experiência de sua vida profissional em que você se sentiu violentada.**

[...] **Porque eu estava doente eu não estava brincando, eu estava perdendo a minha voz. Eu passei por uma cirurgia das cordas vocais, eu tive que fazer sessões de fonoaudiologia, eu tive pânico e fora isso, na escola eu me sentia um zero à esquerda, eu nunca consegui me encaixar em lugar nenhum, eu não era bem quista.** E eu cheguei a ouvir de colegas: “nossa você tá tão bonita, já pode voltar para sala de aula”. [...] eu não deixei de tomar banho, de arrumar meu cabelo, escovar os dentes eu estava sem a voz. As pessoas tem essa necessidade de ver a cicatriz, o machucado, elas não veem a gente por dentro né, elas só veem o pacote por fora (TIA DAIDA – CÍRCULO 2).

Tem duas assim que acabou me marcando. **Eu tenho uma fenda nas cordas vocais e estava afastada pela questão das cordas vocais e também pelo pânico devido ao barulho da escola.** E aquele barulho no começo era só na escola, mas depois comecei a transferir o pânico para a igreja, para o restaurante, enfim para qualquer lugar que tenha muitas pessoas falando ao mesmo tempo. [...] Aí teve uma situação onde eu estava afastada e a diretora falou: “Olha por mais que você esteja afastada você pode vir e participar da capacitação, por causa das horas que você precisa (referindo-se às 200 horas que precisamos ter de curso no ano). Então eu fui, participei do curso e tinha uma professora que estava me substituindo. [...] **Então teve um momento que perguntaram para ela quem ela estava substituindo e ela apontou para mim e em seguida falou para mim eu que estou te substituindo, mas antes dela dizer isso ela olhou para mim de cima em baixo de baixo em cima e disse assim: “Você que está com crise de pânico e depressão? Arrumada desse jeito, bonita assim? (Chorava enquanto contava).** Eu só olhei para ela, eu não tive reação, eu não consegui falar nada, reagir (soluçava), porque assim eu não conseguia sair do quarto nem para tomar banho e nesse dia eu tinha acordado muito cedo, eu fui tomar banho, me arrumar para tentar ter um pouco de ânimo para retornar àquele ambiente. E por isso, voltando na questão anterior que a gente estava falando de como você recebe a violência. [...] Eu acho que se ela achou que eu estava bem vestida, sei lá, ela poderia ter feito um elogio nesse sentido (ANITA – CÍRCULO 2).

Eu fiquei pensando enquanto elas falavam como o problema da gente está muito parecido. Muitas coisas que a tia Daida falou eu já passei e eu fiquei pensando aqui tentando lembrar uma situação e eu posso estar equivocada, mas **eu cheguei à conclusão de que a escola é geradora de violência.** [...] **Isso eu estou falando de quando eu entrei na escola nos anos 90, eu entrei cheia de vida, cheia de energia, alegre, feliz.** E eu via aquelas professoras discutindo distribuição de aula isso eu nunca vou esquecer [...] **eu acho que a escola gera violência e é uma violência velada, não muito clara que às vezes é difícil identificar [...].** Tudo isso que as meninas falaram aqui, de olhar torto, de uma palavra ofensiva, dessas violências eu passei desde 2012. Você vê pessoas de todos os níveis te criticando, ou com um olhar, ou com palavra ou te virando as costas, ou criticando que você está arrumada. A ideia do depressivo é aquele jogado. Bem, no final do ano passado chegou a distribuição de aula [...] daí eu escolhi as minhas duas e uma professora falou para mim: “você vai pegar o oitavo ano?” Eu disse sim, então ela falou: “deixa oitavo ano para mim porque eu quero ficar com meu filho, **você não fica mesmo na sala de aula, todo ano você está doente. O direito de pegar essas aulas, de escolher era meu e não foi porque ela pediu foi a forma como ela falou.** [...] Eu sempre tenho palavra para responder, mas naquele momento eu não tive nenhuma palavra, **o que eu senti foi que o meu corpo começou a queimar, começou o zumbido no ouvido, eu nem sei bem o que eu falei, só sei que eu deixei as aulas para ela.** Daí a diretora refez toda a distribuição, para eu pegar a turma da tarde e deixar o oitavo para ela [...]

eu saí da distribuição e fui embora. [...] Cheguei em casa e comecei a passar mal, daí eu vi que não iria aguentar, eu gravei um áudio e mandei para ela. Depois disto, ela foi perguntar na direção se tinha sido agressiva comigo, porque ela achou que aquilo foi normal, tudo o que ela falou, a forma como fez, para ela foi normal. [...] **Então assim, uma semana depois ela veio conversar comigo, ela queria se desculpar, eu fiquei mais de uma hora falando com ela, expliquei tudo para ela o que aconteceu, mas assim eu acho que a violência está em toda parte, mas eu não me conformo que a escola seja um lugar que gera tanta violência** (HIPÁTIA – CÍRCULO 2).

Eu faço tratamento de saúde mental desde a adolescência, então os **meus problemas de saúde mental eles não são laborais, eles não foram criados pela escola, mas as condições de trabalho fazem com que as crises aconteçam**. Eu tenho crises depressivas e como todo mundo aqui sabe, a gente não consegue tomar banho, a gente não consegue escovar os dentes, não consegue sair de casa. Eu não lembro qual ano, mas eu tinha ficado afastada de função e a diretora na época pediu que eu ficasse no xerox, depois de um tempo recebi alta e voltei para sala de aula. Passado alguns meses a diretora chegou para mim e falou: “Pagu, você não quer pegar um outro atestado para ficar lá no xerox”? Eles estavam tendo problemas com rotatividade de pessoal. Então eu perguntei: “nossa você está querendo que eu fique doente para voltar para o xerox e ela disse: “não, não, eu estou brincando!” Mas aí eu fiquei pensando se as pessoas pensam que a gente pega um atestado de saúde mental para ficar numa função “mais fácil”? Então a gente fez graduação, pós-graduação, concurso para pagar 400 reais numa consulta médica, gastar 30 por cento do salário com psicólogo, psiquiatra e remédios? Dói pensar que as pessoas acham que você está incapacitado ou que você está fazendo aquilo porque é mais fácil ficar na biblioteca, no xerox. O relato da Fênix foi muito forte, porque a última vez que eu tentei suicídio, foi em um final de ano, eu não estava mais na escola, eu estava em recesso. Outra coisa que está me incomodando é que aqui representando a minha escola só tem duas professoras, porque estamos só nós duas aqui de uma escola tão grande? Nesse momento a escola tem professores afastados, e assim, dadas as nossas limitações, eu e tia Daida, a gente está dando conta de fazer o trabalho. **Eu nunca passei por uma situação tão estressante no âmbito de trabalho de você não ter mais horário, a minha casa é meu trabalho, meu trabalho é minha casa, uma demanda insana, uma pressão absurda e a gente tá dando conta**. Será que a indicação para participar dessa pesquisa não é pela escola te considerar um peso? Isso para mim é uma violência estrutural da escola por que as pessoas certamente não fizeram consciente e pensando em fazer violência, é simplesmente por considerar a gente um peso. Era isso (PAGU – CÍRCULO 2).

Eu penso que de tudo que eu já sofri, a pior delas é que eu não consigo exercer a minha profissão **Essa é a maior violência, não consigo exercer minha profissão do jeito que eu gostaria**. Começa lá pelo número de alunos, com você ficar confinado no quadradinho da sala, não poder abrir a porta para não atrapalhar os outros professores, gente passando no corredor tudo isto. **E resumindo é isto: a gente não consegue exercer a nossa profissão** (MARIANA – CÍRCULO 2).

[...] Mas foi horrível porque assim a depressão só quem passa sabe o que é e pior que tem muita gente que acha que é frescura, e até colegas da gente. **Mas a pior violência nisto tudo foi quando eu fui para a perícia de Curitiba no início deste ano**. [...] Aquelas pessoas não são médicos, você é tratado como uma coisa, eles não tem um pingão de respeito por você. [...] Então ela pediu para aguardar que iria chamar a psicóloga, que veio em seguida, fez uns testes comigo, mas até ela não olhava na cara. Daí ela

falou, realmente eu estou vendo que você não tem condições de voltar para a sala de aula. **Daí voltei para Foz e dali dois dias veio a resposta para eu voltar da licença. Eles passam por cima de laudos médicos que entreguei na perícia, eles são a lei, porque passam por cima disso tudo.** Então aquilo lá para mim foi humilhante demais, foi uma agressividade. [...]. Assim, não sou só eu, mas os professores todos (choro). **Eu jamais pensei que fosse passar por isso, para o Estado, para o sistema você é só mais uma coisa, você não é um ser humano, e você ficar doente, morrer, para eles tanto faz como tanto fez sabe. Isso é terrível, é muito triste.** Encerrou chorando (ESTER – CÍRCULO 2).

Foi um ano difícil ano passado para mim porque eu nunca havia tirado atestado, sempre trabalhei de domingo a domingo. **E eu acho que ficar doente dentro do espaço da escola é muito triste porque a gente é olhado como se fosse segundo plano, como se a gente não existisse como ser humano.** [...] E os colegas que muitas vezes estão ali acham que nós somos um peso para o estado e às vezes a gente ouve comentários como se a gente ganhasse demais pelo nada que está fazendo. **Isso dói porque você se dedica uma vida toda para estudar, ter a sua profissão e você está ali porque gosta** (FÊNIX – CÍRCULO 2).

As violências relatadas pelas professoras têm relação com conflitos na equipe de trabalho, com doenças adquiridas no exercício da profissão ou doenças pré-existentes que foram acentuadas pelas condições de trabalho, como colocou Pagu: “[...] então os meus problemas de saúde mental eles não são laborais, eles não foram criados pela escola, mas as condições de trabalho fazem com que as crises aconteçam [...]”. Com relação às doenças das cordas vocais relatadas por Tia Daida e Anita, os estudos realizados sobre trabalho e saúde dos professores evidenciam que as condições de trabalho podem desencadear alterações psicoemocionais e alterações físicas, principalmente no aparelho vocal, pois o trabalho de ensinar exige uma hipersolicitação da voz (GONÇALVES; PENTEADO, 2003).

Alguns sintomas físicos e emocionais que tem acarretado em doenças e afastamento das professoras podem estar relacionados ao estresse. De acordo com Lipp (2003), o estresse é uma reação do organismo que abrange componentes psicológicos, físicos, mentais e hormonais. O estresse ocorre pela necessidade de uma grande adaptação a um evento.

O estresse é uma reação normal de adaptação do organismo diante de estímulos considerados desafiadores cuja resposta produzida pode ou não evoluir para uma condição patológica. Porém, o estresse quando excessivo produz consequências psicológicas e emocionais que podem desencadear cansaço mental,

dificuldade de concentração, perda de memória imediata, crises de ansiedade e humor (LIPP; MALAGRIS, 2001).

O estresse tem algumas fases, a primeira delas é a de alerta, a qual equivale à fase positiva do estresse, pois há preservação da sobrevivência e uma sensação de plenitude pode ser alcançada. A segunda fase, chamada de resistência, é marcada pela tentativa automática do organismo para lidar com os estressores de modo a manter a sua homeostase. Se os fatores estressantes persistirem em frequência ou intensidade, há uma quebra na resistência da pessoa e ela passa à fase de exaustão. Nesta fase as doenças graves podem ocorrer nos órgãos mais vulneráveis, como enfarte, úlceras, psoríase, depressão entre outros (LIPP, 2003).

[...] Mas foi horrível porque assim **a depressão só quem passa sabe o que é**, e pior que tem muita gente que acha que é frescura, e até colegas da gente. (ESTER – CÍRCULO 2).

[...] o que eu senti foi que o **meu corpo começou a queimar, começou o zumbido no ouvido** (HIPÁTIA – CÍRCULO 2).

[...] E aquele barulho **no começo era só na escola, mas depois comecei a transferir o pânico para igreja para o restaurante**, enfim para qualquer lugar que tenha muitas pessoas falando ao mesmo tempo (ANITA – CÍRCULO 2).

Pude notar nas falas dessas três participantes a fase de exaustão do estresse, além disto, são professoras que já estão por um longo período em afastamento temporário de função, o que indica a necessidade de um olhar cuidadoso para com as mesmas.

Zeïgarnik (1979, 1981) ensina que a enfermidade lesiona a personalidade como um todo e faz com que o indivíduo modifique a sua atitude em relação ao meio e em relação ao trabalho. Um exemplo disto pode ser a fala de Hipátia durante o círculo 1: “[...] eu sinto que para mim já deu, para mim não tem mais retorno. Eu fiz tudo que estava ao meu alcance [...]”.

Portanto, faz-se imprescindível uma política de promoção de saúde para o professor, pois como nos aponta Bicudo; Pereira et al. (2003, p. 240), mesmo as experiências pautadas em concepções ampliadas de saúde, como as propostas de escolas promotoras de saúde e de promoção da saúde na escola, não costumam priorizar o trabalhador professor, o qual comumente é deixado de lado ou tratado apenas como mediador das ações direcionadas para o alunado.

#### 4.1.4 Terceiro círculo

Figura 2: Imagem do terceiro círculo online.



Fonte: dados da pesquisa, 2020.

No terceiro círculo as pessoas estavam mais descontraídas e não tão cansadas como na semana anterior. Neste encontro, direcionei as perguntas para o contexto de sala de aula, a fim de conseguir as informações que ainda não havia aparecido espontaneamente nos outros. Foi possível fazer três perguntas para compensar as que não puderam ser feitas no círculo anterior. As participantes estavam esperançosas e planejando realizar um círculo em sua classe quando voltarem às aulas presenciais.

Primeira pergunta da Contação de História do terceiro círculo:

**Em termos de atitudes violentas, qual foi a turma mais difícil que você já trabalhou e como lidou com isto?**

Eu tenho cada experiência negativa, dá tristeza de falar. A mais recente foi no ano passado, primeiro ano do ensino médio de manhã. Eu expliquei a matéria e fui atender uma menina que pediu ajuda. O menino ao lado, de 16 anos passou a mão na minha nádega. Aquilo me ferveu, eu olhei e acabei xingando o menino errado e ele disse: “professora, não fui eu, foi o ciclano”; **Eu disse não é possível, não acredito que no final da minha carreira eu vou ter que suportar alguém passar a mão em mim. [...] Então fui até a coordenação falar com as pedagogas e foi quando ela me disse: “Ah, mas ele está dizendo que não passou a mão que foi um papel que ele jogou”**. Eu já estava alterada, ia falar palavrão porque eu perdi totalmente a linha. Daí eu disse: “não foi papel, está aqui o outro menino que é prova disso, quando eu perguntei se ele passou a mão ele disse que não foi ele e sim o outro”. **Daí eu exigi da pedagoga que chamasse os pais dos**

**alunos. Passaram uns três dias, vieram o pai e a mãe só de um dos alunos. [...]** Daí ele disse assim: “Bom dia, eu vim falar com a senhora, eu sou pastor e eu não criei o meu filho para isso, como que a senhora sabe que ele passou a mão na sua nádega se a senhora estava de costas? Eu respondi: “eu sei que o senhor não criou o seu filho para isso, mas ele fez isso e o senhor está duvidando da minha palavra”. [...] Comecei a chorar porque eu já ouvi palavrão, já me mandaram tomar naquele lugar, já me chamaram de bruxa, **mas no meu corpo nunca ninguém tinha encostado, eu senti aquilo como uma violência. [...]** Então eu saí da escola, fui até a polícia civil e fiz um boletim de ocorrência, fiquei sabendo de vários direitos que eu não tinha conhecimento. Quando **passam a mão na sua nádega é crime, é uma violência sexual sim. [...]** Da delegacia fui para o núcleo, fui à ouvidoria e relatei o que aconteceu, tive que fazer um documento. [...] **Conclusão: estava tudo errado o que foi feito na escola. A pedagoga jamais poderia me confrontar com aluno. [...]** Geralmente a gente tem violência do aluno, desrespeito, essa história da passada de mão na nádega foi cruel para mim, na época tive até que pedir afastamento. Eu fiquei uns dois meses fora porque eu só sabia chorar. Até de lembrar eu sinto vontade de chorar, mas é isso, muitas outras coisas que não dá tempo de relatar. (TIA DAIDA – CÍRCULO 3).

Eu tive várias turmas que eu poderia falar, mas eu vou contar de uma que eu tive uma luz de buscar um encaminhamento e algo que deu certo. [...] **Eu disse: “vamos chamar o núcleo porque ele sempre se coloca à disposição” e eu nova na educação acreditava que eles poderiam ajudar porque contavam com profissionais mais experientes.** Então vieram três mulheres, chamaram todos os professores da turma e colocaram numa sala com uma delas. A outra foi para sala de aula falar com os alunos e a terceira começou a pegar alunos individualmente e olhar o caderno para ver o que estavam fazendo, porque ninguém conseguia dar aula. [...] **Então a professora que ficou com os professores começou a malhar a gente, foi falando, foi massacrando os professores e a gente quieta. Tipo assim, a culpa é do professor, você não dá conta, não está preparada, tem que dar conta da sua sala de aula.** Ela falou em torno de trinta minutos e começou a ler uma mensagem para autoestima do professor. Aí eu não aguentei, eu falei: “dá licença professora, o problema aqui não é autoestima, comecei a descrever a nossa rotina de trabalho, como a Mariana falou, ir de ônibus e tal e lutar. A gente não quer ouvir isso, nós não estamos com problema. [...] Aí, eu sei que ela se perdeu, não sabia o que fazer, chamou a outra que estava com os cadernos, resumindo, deu o intervalo, elas se reuniram lá e daí chamaram todas nós. Mas no fim acabou a reunião em “pizza”. **Naquele dia eu aprendi que o professor está sozinho na sala de aula. Aí eu comecei naquela turma a conversar com cada aluno. Eu comprei um caderninho, chamei um por um e comecei a perguntar da vida de cada um e fazer um relato.** Quantos irmãos possuíam, se apanhavam, se comiam se não comiam. Daí eu comecei a conhecer os alunos e aprendi a fazer isso todo início de ano para conhecer os alunos, para saber com quem eu estava lidando. Eu fiquei sabendo de coisas horríveis, situações absurdas que levavam os alunos a terem aquela atitude [...] cinco, seis, sete irmãos e pai e mãe não ter comida, dormir tudo junto, aquela coisa toda, não tem como você chegar na escola e querer prestar atenção em matemática, em numero negativo se está com fome. **Aí eu deixei o quadro, isso não adianta, comecei a dar um raciocínio lógico, um ensino bem leve. Nessa turma eu aprendi a fazer uma atividade que eu trabalhei até o 3º ano do ensino médio, até agora a pouco eu usei esse método. Eu fazia ditado das seis operações.** Por que o aluno não consegue pensar, aí eu comecei ensinar eles a pensar. [...] E hoje eu vejo a matemática de outra forma, eu fico batendo no raciocínio lógico. **Então para mim o núcleo ter ido lá e não ter conseguido resolver**

**nada foi decepcionante, mas também foi uma aprendizagem** (HIPÁTIA – CÍRCULO 3).

[...] foi em uma escola de periferia onde eu trabalhei por um ano. Eram turmas de ensino fundamental da tarde. A comunidade era muito pobre em torno da escola e a violência vinha tanto da parte dos alunos que nos afrontavam, nos desrespeitavam, quanto da própria escola que respondia a tudo isto com muita violência. Violência verbal inclusive, gritos, xingamentos. **E eu ficava horrorizada, primeiro porque eu não estava acostumada com aquele tipo de situação dentro de sala de aula e também não estava acostumada com esse tipo de resposta da escola, da direção, coordenação chegar em sala de aula e gritar com os alunos. E eu lembro que eu tentava dar um pouco de afeto para aquelas crianças, chamava de querido, meu bem. Abraçava, pegava no cabelo, tocava.** [...] Eu trabalhava com 6º e 7º ano, então tinha desde alunos de 12 até 15, 16 anos na sala. Esses meninos menores ficavam muito arredios quando a gente chegava perto, tentava demonstrar um gesto de carinho. [...] E houve várias desistências, eu não lembro o motivo, foi um período meio turbulento da minha vida. **Eu cheguei a ficar afastada um tempo de sala de aula e eu pensava em falar com a direção e dizer que não era daquele jeito que fazia, que não adiantava tratar os alunos com violência, mas eu não me sentia à vontade, porque tinha receio de que as pessoas dissessem que eu não sabia como era a realidade lá, pois havia chegado naquele ano.** E de certa forma se dissessem isso teriam razão porque eu estava lá de passagem, mas ainda assim eu ficava horrorizada (PAGU – CÍRCULO 3).

Esta pergunta foi elaborada no intuito de obter informações das participantes de como elas lidam com a violência em sala de aula, o que fazem para tratar a violência. A resposta mais comum foi a de recorrer à direção, equipe pedagógica, ouvidoria do núcleo regional de educação e em última instância à polícia.

Retomando o referencial teórico, no quadro três (manejo de conflitos escolares pelas práticas restaurativas), Morrison (2005) coloca que uma intervenção restaurativa na escola é realizada em níveis como em uma pirâmide, tendo como base a prevenção. As atividades restaurativas não devem ocorrer só quando há problemas, conflitos, mas como um “continuum de respostas” nas palavras de Morrison (2005).

Nas narrativas das professoras observei que não há um programa contínuo de prevenção das violências nas escolas e as formas de intervenção para resolvê-las são em sua maioria retributivas, ou seja, recorrendo a um terceiro (diretor, pedagogo, núcleo ou polícia) para sua resolução e não em conjunto com os envolvidos como prega a Justiça Restaurativa.

Contudo, foi possível observar em algumas falas, uma tentativa de resolução mais restaurativa como, por exemplo, no relato de Hipátia que após as tentativas

frustradas de auxílio do núcleo resolveu fazer um caderno de anotações da história de vida dos alunos, ou como Pagu que tentava dar um pouco de afeto aos alunos e pensava em falar com a direção da escola sobre não reagir com violência como faziam.

[...] **Eu lembro que eu tentava dar um pouco de afeto para aquelas crianças**, pensava em falar com a direção e dizer que não era daquele jeito que fazia, que não adiantava tratar os alunos com violência [...] (PAGU – CÍRCULO 3).

Sobre o afeto, Freire (1996) ensina que é necessário às relações educativas:

A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados. É preciso aprender a ser coerente (FREIRE, 1996, p. 07).

O ato de ensinar não pode ser limitado à transferência de conteúdos, é necessário relacionar o conhecimento ao contexto dos educandos, discutir com eles a realidade e as diferenças entre os seres humanos, estimulá-los a desenvolver o pensamento crítico.

[...] Aí eu deixei o quadro, isso não adianta, comecei a dar um raciocínio lógico, [...] porque o aluno não consegue pensar **aí eu comecei ensinar eles a pensar**. [...] (HIPÁTIA – CÍRCULO 3).

Entendo como Freire (2001), que não é possível separar o conhecimento técnico da compreensão política da realidade que nos cerca. Contudo, a professora e o professor sozinhos não mudam a educação, a educação é feita de uma rede na qual estão envolvidos recursos financeiros, ações da gestão escolar e equipe pedagógica, vontade política dos governantes, condições socioeconômicas dos educandos e da comunidade na qual estão inseridos, participação dos pais e da sociedade (FREIRE, 2001).

Segunda pergunta da Contação de História do terceiro círculo:

**Conte uma situação em que você agiu com violência com alguém mesmo sem ter tido a intenção.**

Eu lembro muito bem de uma situação que aconteceu no ano passado. **Eu estava dando aula em um segundo ano, faltavam uns 15 minutos para terminar a aula e de repente eu escuto uma gritaria no corredor cantando parabéns e fazendo uma zoeira. [...] Eu fiquei muito brava porque me atrapalhou, atrapalhou os alunos e eles estavam prestando atenção. [...]** Sabe quando faz tempo que você não tem aquela aula boa que a galera está participando e de repente aquela gritaria acabou com tudo. [...] Essa era a quarta aula, a minha última aula seria naquela turma que estava fazendo a algazarra no corredor e eu era coordenadora dessa turma. **Então eu cheguei batendo porta, gritando, falando uns improperios assim que eu não consigo nem lembrar tamanha a minha vergonha.** Foi uma aula só de improperios, foi horrível e a hora que eu acabei eu já percebi a besteira que tinha feito. Bem, no outro dia eu tinha aula lá novamente, mas aí veio a coordenação pedagógica e falou: a gente precisa conversar. Eu falei é sobre o segundo ano né. Ela disse sim e eu disse nem precisa me falar eu fiz besteira, eu vou lá tentar resolver a situação. **E na outra aula eu fui, me desculpei, tive uma conversa com a turma, mas ficou um clima esquisito o resto do ano,** e assim, [...] a gente teve que conviver porque eu era coordenadora, mas ficou estranho (PAGU – CÍRCULO 3).

**Eu não me lembro de um caso específico, mas eu acho que cometi várias violências em me alterar naquelas salas de alunos mal educados, que não respeitavam.** É como as meninas colocaram ali, você sai de si, [...] quando a coisa está muito bagunçada, para você colocar ordem você sai de si, começa a usar aquelas palavras que não sabe nem de onde que sai e você vai falando, falando, falando até que olha na carinha de um que está te olhando com medo. [...] **Daí você cai na real, ali você pode falar uma palavra que condena, machuca que ofende alguém ali, porque tem uns inocentes no meio daqueles.** [...] Mesmo você pedindo desculpa e falando que a bronca não é pra todos assim e tal, eu fiz muitas vezes isso e voltei para casa com a consciência pesada, que eu tive assim a consciência de que eu passei do limite, várias vezes no chamamento de atenção da turma em geral (HIPÁTIA – CÍRCULO 3).

**Acho que gritar em sala de aula, gritar e tentar padronizar eles.** Porque nem todo mundo aprende do mesmo jeito e no mesmo ritmo e a gente acaba cometendo violência. **Na verdade ainda não sei como fazer diferente porque é muito aluno na sala para uma professora, e a gente acaba tendo que padronizar.** Acho que é isso (MARIANA – CÍRCULO 3).

Nesta pergunta tive a intenção de saber se as professoras se apercebiam da violência que por vezes cometiam em sala de aula. Algumas relataram episódios de violência fora do ambiente da escola e a maioria falou sobre gritar com alunos, falar palavras ofensivas, repreender uma sala toda, sendo que o mau comportamento não vinha de todos os alunos e finalmente padronizar o ensino querendo que todos aprendessem do mesmo jeito e no mesmo ritmo.

Percebi que o tipo de comunicação utilizada nos relatos foi uma comunicação violenta. Sobre isto, no referencial teórico há um trecho sobre comunicação não violenta, a qual convida a pensar de maneira diferente a forma como nos expressamos e escutamos uns aos outros. Rosenberg (2006), convida a exercitarmos a CNV mediante a atenção em quatro áreas, ou seja, sempre que conversarmos com alguém nos atermos a primeiro **observar**, depois prestar atenção ao que **sentimos**, ao que **necessitamos** e diante disto qual é o nosso **pedido**.

Esse recurso ajuda a manter o foco no que realmente importa naquela comunicação e a evitar o que Rosenberg (2006) denominou de comunicação alienante da vida, que faz com que as pessoas julguem e rotulem o outro a partir de sua fala ou aparência.

Terceira pergunta da Contação de História do terceiro círculo:

**Escolha uma ou duas palavras para definir de que maneira a violência interfere em sua forma de ensinar?**

Falta de consideração tanto da direção e coordenação quanto de alunos. **A frustração** também. [...] a gente fica doente não é porque a gente quer ficar doente. Eu já fiz cirurgia nas cordas vocais, já tive pedra na vesícula, agora estou com hipertensão e diabetes. **O meu corpo fala devido a essa falta de consideração**, daí me desculpem o palavrão, a gente perde o tesão de dar aula. Tinha uma época que eu entrava na sala de aula e eu tinha aquela vontade, aquela garra e eu ia longe, eu saía da minha casa e ia dar aula lá no Morumbi, e aquilo não era trabalhoso pra mim, **e de repente eu fui ficando cascuda, ficando amarga e a gente fica doente** (TIA DAIDA – CÍRCULO 3).

**Desmotivação**, desinteresse e choro, eu sou muito emotiva, daí eu choro muito (ESTER – CÍRCULO 3).

Desmotivação, **frustração e sentimento de desvalor**, porque você sabe que não consegue realizar aquilo que você tem possibilidade para realizar (FÊNIX – CÍRCULO 3).

**Falta de respeito, tristeza e a doença**. Acho que o que mais marcou pra mim agora é a questão da violência (HIPÁTIA – CÍRCULO 3).

Desmotivação e **culpa** (MARIANA – CÍRCULO 3).

Culpa, **insegurança** e frustração (PAGU – CÍRCULO 3).

Nesta questão a maioria das professoras relatou sentir desmotivação, desinteresse, culpa, choro fácil, insegurança, frustração, falta de respeito, tristeza, doença, desvalorização. Tais sentimentos correspondem às paixões tristes de

Espinosa (2009), que no entendimento do filósofo diminuem nossa capacidade de agir, interferindo na liberdade e promovendo a servidão. Além disto, a prevalência das paixões tristes é sentida individualmente como incapacidade, desmotivação, insegurança, desvalorização como citaram as professoras e interferem na saúde física, já que corpo e mente são inseparáveis.

Chauí (2011), afirma que para Espinosa, não há hierarquia na relação entre corpo e mente, pois são da mesma substância e apresentam uma relação de interdependência. Isto corrobora a descrição de tia Daida ao responder à pergunta de como a violência interferia em sua maneira de ensinar: “[...] O meu corpo fala devido a essa falta de consideração [...]”.

No entanto, as paixões tristes podem ser transformadas em paixões alegres, oferecendo uma solução criativa para o indivíduo. “A alegria e a criatividade potencializam a força do nosso corpo e da nossa mente para não capitularmos ante as tragédias que a desigualdade social nos reserva [...]” (SAWAIA, 2009, p. 370).

A metodologia do Círculo de Construção de Paz propicia o surgimento das paixões alegres, pois convida os participantes a olharem para o outro como um ser humanizado e não como objeto. De acordo com Orth (2019, p. 203), “[...] este reconhecimento só se dá na esfera das emoções, em circunstâncias de participação igualitária, com responsabilidade compartilhada, em que as necessidades de todos sejam atendidas”.

#### **4.1.5 Pós-encontro**

O pós-encontro ocorreu individualmente na semana seguinte ao término do terceiro círculo por meio de chamada de áudio no *whatsapp* e consistiu em uma avaliação das professoras sobre a participação nos Círculos de Construção de Paz e também, em saber se consideravam relevante realizar o círculo em suas escolas.

Foi gratificante ouvir o *feedback* de cada uma delas e o quanto o círculo alcançou de reflexão sobre a violência sofrida e a violência cometida. Também o quanto é importante um canal de diálogo que dê voz aos professores, que os enxergue enquanto humanos e não como máquina. Nesta entrevista de avaliação, assim como na primeira entrevista individual, atuei somente como observadora, fazendo o registro das respostas.

Ao final do pós-encontro, solicitei que cada participante indicasse um endereço onde eu pudesse deixar uma lembrança que havia preparado para elas. Na semana seguinte, foi entregue uma pequena sacola contendo um amigurumi de girafa, um sachê perfumado, uma planta suculenta e um cartão explicativo de cada símbolo, conforme demonstra a figura três.

A escolha dos elementos da lembrança foi em virtude de a <sup>19</sup>girafa, símbolo da comunicação não violenta ser utilizada também como objeto da palavra, a planta simboliza nossa conexão com a natureza e o perfume um espaço acolhedor para quem participa do círculo.

**Figura 3:** Elementos da lembrança entregue às participantes.



**Fonte:** dados da pesquisa, 2020.

Notei que após os três círculos a atenção das professoras estava mais voltada para o tema de modo a planejarem ter um maior cuidado dali em diante para não cometerem violência com os alunos e entre colegas. Isto é possível observar nos relatos individuais durante o pós-encontro que foram divididas em três perguntas sobre as impressões das participantes referente aos círculos e quatro perguntas de *feedback* sobre a possibilidade de aplicação da prática na escola.

---

<sup>19</sup> A girafa é o mamífero terrestre com o maior coração. Seu longo pescoço requer um coração forte para bombear o sangue e também oferece proteção ao permitir que ela veja do alto e ao longe. Com um coração assim tão forte, a girafa ilustra na Comunicação Não violenta – CNV, a linguagem do coração, ou seja, nos convida a olhar para as situações com empatia e uma conexão afetuosa, desprovidos de juízo de valor. Disponível em: <https://www.institutocnvb.com.br/single-post/2018/01/14/s%C3%Admbolo-da-girafa>. Acesso em: 19 jan. 2021.

Impressões das participantes sobre os círculos:

**1. Conte algo positivo ou negativo que lhe aconteceu depois que começou a participar dos Círculos de Construção de Paz.**

**Eu acho que foi muito produtivo, a questão de você poder falar, dá aquele alívio.** Eu acho que você não está sozinha, que você tem um apoio ali, e apesar de ser cada uma com seu problema, uma patologia diferente, no fundo somos bem iguais (ANITA, PÓS-ENCONTRO).

Este mês eu tive uma leve piora, pois mesmo a médica psiquiatra e a psicóloga colocando no laudo que eu estou com fobia de sala de aula, a perícia deu só sete dias de licença e eu fiquei péssima com isso. [...] **Na verdade Helen eu quero trabalhar eu não quero licença, por isto pedi a desfunção, referindo-se à readaptação** (ESTER, PÓS-ENCONTRO).

**Com os círculos eu parei para pensar, e eu cheguei à conclusão que o meu caso se equipara mais a situação da Pagu. Que não é o problema da escola em si sabe, que me levou à depressão, eu acho que foi o conjunto da minha história.** [...] Eu fiquei pensando depois que a gente começou a conversar ali no grupo e analisando as questões, o meu histórico de violência sofrida na infância e adolescência. **A situação das quais eu passei com os alunos de me sentir impotente em não poder ajudá-los, contribuiu, mas não que a escola em si tenha provocado o meu problema de saúde.** Porque eu me sinto feliz na escola entende, eu não tenho problema assim com meus alunos, as minhas situações foram bem pontuais. **Eu senti mais depois que eu fiquei doente, aquela questão de colegas não entenderem que eu estava doente porque eu nunca pegava um atestado, nunca faltava e de repente eu ter que justificar que naquele momento eu precisava, entendeu. Isso sim eu senti, mas não que seja pelo exercício docente que tenha me adoecido, eu não concordo** (FÊNIX, PÓS-ENCONTRO).

Esse mês tive uma melhora muito significativa de saúde, eu não sei o que foi, mas estou tão feliz. Logo que eu comecei nos círculos eu tive aquele problema de travar o braço e eu achei que eu não iria conseguir tocar às aulas remotas porque eu não sabia por onde começar, eu achei muito difícil. **Participar dos círculos para mim foi muito positivo porque apesar de eu saber dos problemas enfrentados pelas professoras, ouvir os relatos daquela forma que a gente ouviu no círculo, eu nunca tinha ouvido.** Aquilo ali foi muito chocante e ao mesmo tempo muito bom porque eu vi que tem gente pior do que eu tem outra igual a mim, então parece que aquilo me ajudou muito (HIPÁTIA, PÓS-ENCONTRO).

**Na verdade eu fiquei assustada né porque eu não imaginava que elas estavam sofrendo tanto assim Dos três encontros, dois eu não dormi.** Eu fiquei muito assustada. Assim, você não imagina né, porque eu trabalho com a Anita e com a Hipátia. Então às vezes a gente conversa na escola, mas é conversa rápida [...] e você não imagina o quanto está sendo sofrido para elas (MARIANA, PÓS-ENCONTRO).

As professoras colocaram como algo positivo o fato de serem ouvidas, sentindo-se aliviadas e apoiadas por poderem falar. Fênix colocou uma importante reflexão de que o círculo a fez refletir, chegando à conclusão de que não foi o

exercício da docência que a deixou doente e sim o conjunto de sua história, no entanto, a impotência frente às violências sofridas pelos alunos contribuiu para seu adoecimento.

Outros pontos positivos foram às histórias em comum compartilhadas nos círculos. Hipátia falou sobre como foi bom ouvir histórias como as dela.

Um ponto negativo foi à intensidade dos encontros e as emoções manifestas. Mesmo sendo o círculo *online*, alguns relatos foram muito impactantes e nem sempre positivos para todas as participantes. Mariana por exemplo relatou que ficou muito assustada e não conseguiu dormir após dois dos três encontros.

## **2. Você acha que mudou alguma coisa em relação à forma como você vê a violência na escola? Se sim, o que?**

[...] Olha eu acho que essa reflexão que eu fiz me fez pensar que a gente precisa olhar cada caso de forma particular **porque são sujeitos que estão dentro do espaço da escola, mas que tem uma trajetória e como a gente discutiu ali no grupo que a forma que eu tenho é diferente da forma das outras pessoas.** [...] então eu pensei nessas situações e tentei olhar o aluno muito individualmente e acho que agora eu vou fazer isso com mais profundidade (FÊNIX, PÓS-ENCONTRO).

Não, para mim não mudou nada, mas em relação às colegas eu não imaginava que tinha tanto sofrimento, bullying e tantas violências assim. Eu vi que a grande maioria tem problema. **Eu não mudei a forma de ver, mas agora percebo mais a violência do que antes** de participar, porque antes eu via só no meu colégio e agora eu vejo em outros colégios também (ESTER, PÓS-ENCONTRO).

Quando a gente pensa na violência escolar a gente imagina briga de aluno, professor gritando, chamando a patrulha escolar. Essa violência eu não enxergo de maneira diferente, mas **diante dos relatos das outras pessoas e os meus próprios, eu acho que consegui perceber que o conceito de violência é muito mais amplo, ela se dá em várias esferas e eu não tinha me dado conta de que a violência contra os profissionais de educação é tão presente. E a gente normaliza essa violência,** [...] a gente nem se dava conta de que pequenas coisas que nos machucavam são violência, [...] às vezes a forma como você se dirige a determinados colegas ou internaliza as ações da estrutura da escola e isso acaba se refletindo nas relações interpessoais que se tornam violentas. **Então quando a gente tá julgando, por exemplo, um colega que está numa determinada situação, muito desse julgamento está ligado a uma concepção violenta da estrutura escolar.** E eu não tinha me atinado para isto (PAGU, PÓS-ENCONTRO).

[...] Olha, é que no atual momento a violência que eu tinha eu não estou tendo porque eu estou em casa agora fazendo o trabalho *online* e é diferente, mas mesmo assim, a gente recebe algumas violências [...] (TIA DAIDA, PÓS-ENCONTRO).

O interessante nas respostas foi que algumas colocaram que começaram a enxergar não só a violência física e o quanto o conceito de violência é amplo.

Alegaram sentirem-se com mais bagagem para enfrentar a violência e planejam ter um cuidado maior em sala de aula ao conversar com os alunos, inclusive reconhecendo que os professores muitas vezes exercem violência sobre os mesmos.

**Sim, comecei a enxergar não só a violência física** (MARIANA, PÓS-ENCONTRO).

**Acredito que talvez mais preparada para algumas situações, ou com um pouco mais de bagagem**, porque de certa forma a gente fez reflexões de enfrentamento à violência. Talvez eu tivesse mais filtros agora pra presenciar ou até mesmo para não cometer essa violência **porque nós cometemos e somos acometidos** (ANITA, PÓS-ENCONTRO).

Eu acho que mudou sim. **Na verdade eu acho que eu vou ver mais violência agora, porque tinha coisa que eu não achava violência e agora eu percebo que é.** Então agora eu acho que eu vou ter um cuidado maior com a questão, porque teve uns relatos ali das meninas que eu refleti bastante, porque tem umas coisas que a gente faz na escola também Helen, que **não é só os alunos que fazem não, a gente enquanto professor comete umas violências bárbaras também, às vezes com um aluno específico né** e que a gente acha que não está machucando o aluno, mas foi uma violência, aquilo pode marcar ele, então eu acho que eu vou ter cuidado (HIPÁTIA, PÓS-ENCONTRO).

### **3. Você sentiu diferença entre o pré-encontro e o pós-encontro? Sentiu-se constrangida em algum momento em participar no grupo?**

**Ah, felizmente eu não tenho vergonha de falar não.** Eu só fiquei um pouco receosa no primeiro instante, mas depois passou, eu sou assim, eu não estou nem aí, eu falo mesmo porque eu não estou mentindo (TIA DAIDA, PÓS-ENCONTRO).

**Eu fiquei muito à vontade só com você e no círculo, a princípio eu achei que não ia ficar a vontade com elas.** Se eu fosse a primeira a falar talvez eu não conseguisse falar tudo, mas depois ouvindo elas falarem eu fui ficando à vontade (ESTER, PÓS-ENCONTRO).

**Não, pelo contrário, me senti a vontade,** foi muito bom ouvir as várias concepções e ponto de vista (MARIANA, PÓS-ENCONTRO).

**Não, de verdade não. Eu só me preocupo com a questão da confidencialidade com relação à pesquisa [...]** mas não me senti constrangida, não me senti envergonhada, não sei qual é a palavra, me senti a vontade, de verdade (PAGU, PÓS-ENCONTRO).

De forma geral as professoras relataram terem se sentido à vontade para falar tanto individualmente quanto no grupo. Um dos motivos segundo Anita, foi o acolhimento que tiveram.

Eu não tive nenhum constrangimento em falar com outras pessoas, **eu não sei, eu acho que eu fui, nós né, fomos bem acolhidas e nos sentimos seguras em passar tudo isto.** As coisas que eu compartilhei eu me senti segura (ANITA, PÓS-ENCONTRO).

Fênix que já conhecia sobre Justiça Restaurativa e havia feito um curso com a diretora da escola relatou que acha muito melhor o encontro coletivo.

**Olha, eu acho que o círculo ele tem a sua magia,** o ato de parar e ouvir o outro ali no círculo é um exercício fabuloso, [...] porque você consegue sentir quão humano o outro é e você se reconhece nele, eu acho fantástico, **eu acho muito mais rico o círculo, o coletivo do que o individual** (FÊNIX, PÓS-ENCONTRO).

Todavia, Hipátia alega ter sentido um pouco de receio de falar no coletivo por um possível julgamento das colegas:

**Ah sim, senti muita diferença, porque assim, quando eu falei sozinha com você eu falei com total confiança, eu não me preocupei com a forma de falar porque para mim você iria me compreender você não iria me julgar.** [...] Eu tenho uma dificuldade muito grande de falar em público porque eu não sei dar volta e nem falar bonito, eu vou direto ao assunto, eu falo aquilo ali que eu tenho que falar e eu não fico rodeando, mas lá eu fiquei com um pouco de receio sim (HIPÁTIA, PÓS-ENCONTRO).

*Feedback* das participantes sobre a possibilidade de aplicação da prática na escola:

### **1. O que você pensa sobre a realização de um círculo de paz com os estudantes?**

**Eu acho que seria legal, já fizeram até.** [...] Teve um aluno que se suicidou, daí naquela semana houve um círculo. [...] Nesse círculo a gente foi conversando não só sobre aula, mas o cotidiano, sobre se sentir desvalorizado, conversar com alguém sobre a vida. Nesse círculo a gente dançou até, a gente foi fazendo uma roda e nos unindo, tipo uma dança circular, foi bem bacana (TIA DAIDA, PÓS-ENCONTRO).

**Ah, eu acho muito interessante, eu acho de grande valia,** não sei se teria casos específicos para colocar, ou seria de forma geral, várias violências que eles tenham sofrido, enfim, mas eu acho muito interessante (ANITA, PÓS-ENCONTRO).

**Eu sempre defendi isso com a minha diretora, porque até ela fez o curso comigo quando teve o curso do pessoal da Escola da Magistratura do Paraná - EMAP** de Ponta Grossa, só que nunca aplicamos na escola de fato como deveria (FÊNIX, PÓS-ENCONTRO).

**Acho que seria interessante, se fosse tratado com bastante seriedade o sigilo, pois são adolescentes e podem não cumprir.** Também acho importante tratar assuntos polêmicos antes para que eles se sintam mais à vontade para falar quando houver um conflito (MARIANA, PÓS-ENCONTRO).

Todas consideraram válido fazer Círculos de Construção de Paz com estudantes, principalmente em assuntos polêmicos. Demonstraram preocupações práticas como sigilo entre os adolescentes, a possibilidade de um círculo presencial ao invés de virtual. Pagu falou sobre o círculo presencial ainda estar muito no plano das ideias e acredita que se o círculo das professoras tivesse sido presencial, poderia ter compreendido melhor como funciona.

**Eu não tenho parâmetro para falar do presencial, mas eu acho que o virtual é um pouco mais difícil porque no círculo tem o objeto da palavra né, é algo palpável, quando alguém está falando está de posse do objeto e eu não sei se dentro de um círculo virtual os alunos conseguiriam se organizar para entender em qual momento a palavra seria dele,** eu não sei, eu acho que seria interessante fazer presencialmente até para ter uma experiência e ver como é, porque para gente é muito no âmbito das ideias. Eu acho assim, se a gente tivesse conseguido fazer um círculo presencial a gente teria captado melhor o espírito da coisa, como é o fundamento, mas então, enfim, veio esse vírus e acabou com a nossa festa e eu acho que a realização de um círculo em uma escola, pelo menos na minha escola seria bacana, mas eu acho que presencialmente (PAGU, PÓS-ENCONTRO).

Hipátia compartilhou que gostaria de fazer um círculo, desde que seja um tema que ela domine.

**Ah, eu gostaria muito, só que não me sinto preparada para temas que não domino. Na matemática eu poderia fazer, até porque no início do ano eu sempre pergunto quem gosta de matemática.** Os alunos respondem no caderno porque gostam ou não. Daí eu vou lendo as respostas ao longo do ano e tem cada resposta, uma mais interessante que a outra. Então no sentido da aprendizagem, dá para fazer e é uma oportunidade para descobrir alunos que são revoltados sem fazer a pergunta direta para eles né (HIPÁTIA, PÓS-ENCONTRO).

Ester mencionou que daria certo se selecionasse os estudantes que realmente estão interessados.

**Eu acho que seria legal, daria certo, mas teria que selecionar alguns estudantes que levam a sério os estudos**, porque tem uns que são bem conscientes, sabem o que querem, mas outros só vão de palhaçada. Na escola que estou tem muita violência entre colegas, em casa também. Tem aluno que chega todo marcado de apanhar. Ali tem muitas infecções sexualmente transmissíveis como sífilis e AIDS, gravidez na adolescência. Teve um ano que a gente teve seis ou mais licenças maternidade (ESTER, PÓS-ENCONTRO).

Neste ponto vale ressaltar um dos conceitos colocados por Dupret (2002, p. 91) de que “[...] construir uma cultura da paz envolve dotar as crianças e os adultos de uma compreensão dos princípios e respeito pela liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade [...]”.

Muitas vezes esses alunos que só vão de palhaçada como mencionou Ester são os que mais precisam ser inseridos em um programa de construção de paz, pois são provenientes de ambientes extremamente violentos e a violência estrutural a que estão submetidos os impedem de demonstrar interesse em participar de um Círculo de Construção de Paz, por exemplo.

Charlot (2010) já atentava para o fato de que é no cotidiano pedagógico que muitas tensões são geradas e a violência é propícia a se manifestar tendo em vista que ali estão presentes tensões sociais, a pobreza, por exemplo, institucionais, ligadas ao funcionamento da escola e até mesmo as tensões pedagógicas dentro de sala de aula.

## **2. Você vê algum benefício para a sua ação de ensinar com relação à participação no círculo?**

Sim, provavelmente vou tomar atitudes diferentes do que eu tomava né. **Conversar mais com esses alunos indisciplinados, problemáticos** (TIA DAIDA, PÓS-ENCONTRO).

**Sim, a questão de você se humanizar** [...] às vezes eu penso que a escola, ela é muito rígida, eu sinto que **a escola tem medo de dar voz aos alunos**, no entanto, quando você nega o direito de voz, ele não se sente parte, ele não se compromete com a escola, entende, ele está ali de forma obrigada, ele cumpre regras que ele não ajudou a elaborar. [...] **Eu construo pactos pedagógicos com meus alunos lá na sala**, eu sempre chamo lá fora pra conversar, daí eu falo assim eu chamo 1, 2, 3 vezes pra conversar e se não resolver eu chamo o responsável e nós conversamos, **e eu gosto sabe, eu não tive muitos problemas**, foram àqueles casos pontuais que eu compartilhei no círculo. Mas assim, o aluno deveria ser mais ouvido, por exemplo, regimento escolar, deveria ser construído coletivamente, de modo que os alunos participassem da elaboração.

**Quando começa o ano eu faço um questionário para eles, que escola eles gostariam, como que deveria funcionar essa escola. Nossa, sai cada coisa tão interessante (FÊNIX, PÓS-ENCONTRO).**

**Sim, na questão da conversa, no jeitinho de conversar. E quem sabe eu como professora possa fazer um círculo em sala de aula. Seria uma alternativa (MARIANA, PÓS-ENCONTRO).**

Importante retomar neste momento, o valor do pertencimento, por meio da recriação de significado tanto para estudantes quanto professores e promover a recontagem de histórias e o compartilhamento dos sofrimentos até que haja recuperação de vínculos e um sentimento de pertencer, ou seja, de fazer parte de um mesmo horizonte existencial (ZEHR 2000; MIZRAHI, 2017).

Nas falas das professoras observei a valorização do diálogo e o desejo de conversar mais com os alunos. Neste ponto, relembro Abramovay e Castro (2006), sobre algumas ações que podem ser adotadas na escola segundo as autoras para a criação de um ambiente protetor como, por exemplo, garantir a participação de todos os agentes sociais na escola, sensibilizar as famílias e a comunidade na temática violência. Valorizar os adolescentes, respeitar a sua autonomia e desenvolver o senso de pertencimento, abordando os casos de conflitos e violência diretamente com os envolvidos.

Em outras palavras, a implantação de um Programa de Mediação na escola propicia a prática do diálogo, diminui o sentimento de insegurança, interfere nos níveis de violência e pode promover uma atmosfera pacífica, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p.70).

Concluo que a prática dialógica, a qual foi realizada por meio dos Círculos de Construção de Paz, pode também ser realizada com diferentes técnicas de mediação e contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e prevenção de situações de violência escolar.

### **3. Você indicaria a técnica dos círculos de paz para outros professores?**

Indico sim, [...] **creio que muitos já passaram por situações que a gente nem imagina** e teriam a oportunidade de expor (ANITA, PÓS-ENCONTRO).

**Sim, seria excelente, maravilhoso.** Eu acho que o círculo é uma ferramenta que pode ser utilizada em diferentes espaços, e **a escola é um espaço privilegiado para isso** (FÊNIX, PÓS-ENCONTRO).

**Ah Sim. Acho que eles iriam gostar.** Muitos participariam, todos não, mas uma grande parte sim (MARIANA, PÓS-ENCONTRO).

**Eu acho que valeria a pena indicar até como uma experiência individual, vamos fazer para conhecer,** mais ou menos no mesmo espírito que eu entrei no círculo assim, tá, eu não sei do que se trata, mas vamos lá ver o que acontece e achei que foi uma experiência bem positiva, então acho que sim, **a gente pode fazer uma tentativa, uma sugestão. Agora se as pessoas vão aceitar, vão ter tempo para participar aí depende. Eu já estou imaginando aqui as várias desculpas para a galera não participar,** às vezes a gente faz grupos de estudo e não dá quórum porque as pessoas estão cansadas, mas assim, e talvez como vai se falar de experiências próprias houvesse um pouco de resistência, mas a gente nunca vai saber se a gente não perguntar né (PAGU, PÓS-ENCONTRO).

As respostas das participantes mostraram que indicariam os círculos para outras (os) professoras ou professores. Contudo, alegaram uma possível resistência com relação a falar de experiências pessoais no círculo ou estarem já cansadas ou sobrecarregadas.

Uma alternativa seria fazer nos cursos de formação de docentes alguns módulos sobre Cultura de Paz, conflito e não violência, no entanto como nos apontam Abramovay e Castro (2006), a formação dos professores é realizada com foco na transmissão de conteúdos. Para as autoras, as capacitações deveriam priorizar o profissionalismo e a valorização pessoal e ética, de forma a incutir valores de paz, justiça e desenvolver a capacidade de relacionar-se com os seus alunos como pessoas a fim de “[...] gerar experiências produtivas, criativas e agradáveis, conectando-se e conhecendo seus alunos [...]” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 70).

#### **4. Como você se sente ao final desses encontros?**

Se eu tivesse em sala de aula eu me sentiria mais preparada pra fazer um círculo, ousada pra fazer isso. **É assim que eu me sinto, ousada, mais confiante para fazer isto em sala de aula. Para mim foi muito bom participar dessa roda de paz.** Pena que as colegas da escola não puderam participar, mas foi muito bom mesmo, tomara que elas tenham a oportunidade de participar algum dia (ESTER, PÓS-ENCONTRO).

**Eu acho que não foi uma coincidência porque eu venho buscando ajuda há muito tempo.** Eu acho que as coisas acontecem porque a gente busca consciente ou inconscientemente. E o universo conspira a seu favor, **você vai indo, vai indo e uma hora vai ao encontro de algo que te ajuda e você me ajudou muito** (HIPÁTIA, PÓS-ENCONTRO).

**Ah então os dois primeiros foram tensos, mas o terceiro foi mais leve. Mas foi bom sim. O que achei interessante foi que a facilitadora participa também e conta as experiências dela, não fica só perguntando e tal.** Daí eu acho que isso faz com que as pessoas sintam mais segurança também (MARIANA, PÓS-ENCONTRO).

**Satisfeita, foi bastante emocionante em alguns momentos deu vontade de chorar, mais ou menos uma terapia em grupo, uma catarse em grupo.** Foi legal poder se aproximar dessas colegas, de conseguir enxergar a violência institucionalizada a partir dos relatos delas. Foram muito importantes para a compreensão do que é a violência, de não entender a violência só dentro do espaço da sala de aula, mas entendê-la em toda a estrutura. **Então eu entrei temerosa e curiosa, mas saio satisfeita e em paz** (PAGU, PÓS-ENCONTRO).

Finalizando esta discussão e no intuito de responder à pergunta de pesquisa, diria que o impacto da violência escolar no ensino na perspectiva das professoras foi sentido pela desmotivação, falta de interesse pelas atividades que envolvem a profissão, culpa, insegurança, frustração, tristeza, doenças e afastamento de sala de aula, principalmente por disfunção das cordas vocais e transtornos mentais como a depressão e a síndrome do pânico.

Um dos objetivos específicos deste trabalho foi descrever às violências experienciadas pelas professoras. As violências sofridas em sala de aula e relacionadas a alunos, como xingamentos, indisciplina, falta de respeito não vieram espontaneamente na fala das participantes como acreditei que viria durante o segundo círculo, onde foi solicitado que compartilhassem uma violência sofrida no âmbito profissional. Na narrativa das participantes esteve sempre presente a violência simbólica. Isto pode ser observado no relato de Hipátia (círculo 2): “[...] eu acho que a escola gera violência e é uma violência velada não muito clara que às vezes é difícil identificar [...]” ou no relato de Mariana (círculo 2), referindo-se a ter de lidar com excesso de alunos em sala de aula: “[...] Essa é a maior violência, não consigo exercer minha profissão do jeito que eu gostaria [...]”.

E ainda, em momento anterior, outra frase de Mariana (círculo 1) que tem relação com a violência simbólica: “[...] eu acho que a violência maior talvez é não dar voz ao professor [...]”. Neste ponto Mariana relatou que passou por várias situações como brigas, aluno drogado, aluno armado e reiterou que no fim são o professor com os 30, 40 alunos, fazendo-os ficar sentados.

Foram vários relatos de violências provenientes dos colegas de trabalho e também do Estado, principalmente no que se referia às perícias. O assunto da

perícia ficou bastante evidente, tendo em vista que três delas haviam recentemente passado por perícia médica em Curitiba, circunstância em que o <sup>20</sup>Estado passou a utilizar um texto padrão para indeferir atestados médicos de continuidade ou afastamento do serviço, desconsiderando laudos de profissionais da saúde, agindo como se os servidores estivessem fingindo adoecimento para permanecerem afastados. Isto pode ser observado no relato de Tia Daida:

**[...] Eu acho assim, essa violência que nós professoras doentes estamos passando, indo a Curitiba, tendo os laudos médicos questionados. [...] A gente não paga médicos para mentir, a gente realmente está doente. [...] eu amo dar aula, quando eu tive que me afastar da escola eu fiquei mais doente ainda porque eu ficava naquela sala de computação e eu via os alunos e não conseguia interagir, aquilo me dava uma tristeza,** que foi aonde eu peguei síndrome do pânico e eu tive que ir para psicólogo e psiquiatra (TIA DAIDA – CÍRCULO 2).

Quanto ao segundo objetivo específico, de conhecer as ações realizadas pelas professoras em sala de aula para a prevenção da violência, foram relatos de situações em sala de aula envolvendo xingamentos, indisciplina, desacato ao professor e inclusive a violência retratada por Priotto e Boneti (2009) como a violência na escola que em alguns casos deve ser analisada como a violência da escola como é possível observar na narrativa de Pagu (círculo 3): “[...] a violência na escola que vinha tanto da parte dos alunos que nos afrontavam, nos desrespeitavam, quanto da própria escola que respondia a tudo isto com muita violência [...]”.

As ações para o enfrentamento dessas violências foram desde a busca de resolução por um meio punitivo (queixa à polícia), tentativas de resolução junto ao NRE, busca de apoio da supervisão e até mesmo a violência foi utilizada em forma de “berro” e ameaça de chamar a patrulha escolar, como vemos no relato abaixo:

**E eu chamei várias vezes a atenção dele. Daí pedi para ele mudar de lugar, uma vez, duas vezes e ele se recusou, na terceira dei aquele berro com ele.** Aí ele disse que eu não mandava nele. [...] Então eu fui enfrentando ele até que ele mudou de lugar e me disse: aqui na aula você manda, mas lá fora nós vamos ver como vai ser. [...] Ele me ameaçou, daí no intervalo eu fui e conversei com a supervisora. Ela chamou o aluno, lá ele negou tudo, disse que não, que não era uma ameaça, que só falou isso porque ficou nervoso. Aí eu falei: eu posso chamar a patrulha agora e dizer

---

20 Informações retiradas do site do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/a-violencia-da-pericia-medica-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 01 fev. 2021.

isso para eles, porque foi ameaça sim. Então se isso se repetir eu não vou deixar quieto não (ESTER, CÍRCULO 3).

No caso de Mariana, houve situações de ameaça, onde a mesma não soube o que fazer para prevenir ou enfrentar a violência, alertando para o fato de ter buscado ajuda e não ter conseguido a ponto de pensar em parar de dar aula. A solução encontrada foi passar conteúdo no quadro:

[...] Era bem no início da minha carreira. Era a maioria repetente, eles não tinham respeito nenhum entre eles, não sentavam. **E um dia eu chamei a atenção de uma menina (eu lembro a fisionomia dela até hoje), aí ela me jurou de morte, falou que eu não iria durar uma semana** e depois os próprios colegas e outros professores falaram que ela era parente do chefe do tráfico lá de perto da escola. [...] **Eu busquei ajuda e ninguém me ajudou, daí foi bem difícil.** Eu trabalhava de ônibus naquela época, daí eu descia do ônibus e andava uma parte a pé. **Então eu dava dois passos e olhava para trás, tinha muito medo, tinha vontade de parar de dar aula.** [...] **Eu não tinha ideia do que fazer para lidar com esta turma então eu só passava conteúdo no quadro porque não conseguia explicar nada** com a bagunça da turma e se eles ficassem sentados eu já estava dando graças a Deus. **E a faculdade ensina para gente o conteúdo, mas trabalhar mesmo a gente só vai aprender com a experiência** (MARIANA, CÍRCULO 3).

Outro objetivo específico nesta pesquisa foi avaliar a repercussão do Círculo de Construção de Paz para as participantes. Isto foi feito por meio das perguntas de *feedback* do pós-encontro nas quais era perguntado se as professoras viam algum benefício para a sua ação de ensinar com relação à participação nos círculos e como se sentiam ao final dos encontros? Pelas respostas percebi que a repercussão dos círculos foi positiva, levando-as a pensar em alternativas restaurativas para resolução de conflitos como na fala de Ester:

**Sim, se eu tivesse em sala de aula, eu acho que eu conversaria mais, iria dialogar né.** De repente parar tudo que eu estava passando, não dar tanta importância a currículo, dar mais importância a esse lado afetivo dos alunos, porque muitas vezes a gente não percebe esse lado, assim, às vezes esse aluno agressivo é carente de tudo e às vezes está chamando a atenção, **tentaria fazer uma roda de conversa em sala de aula caso eles quisessem expor alguns de seus problemas** (ESTER, PÓS-ENCONTRO).

Também renovou as esperanças de Hipátia ao pensar em uma alternativa que poderia fazer em sala de aula, ao contrário de quando iniciou os encontros,

onde a mesma disse que já não se via mais em sala de aula, que para ela não tinha mais retorno.

**Ah sim, eu visualizei vários benefícios. Antes eu já tinha a ideia fixa de que eu já não iria mais voltar para sala de aula, mas quando eu estava no círculo eu me via pensando: “eu podia fazer isso na sala de aula e transformar as perguntas da atividade nesse círculo. Então eu vi várias coisas, mas vi mais em relação à violência mesmo.** Agora eu vou ter mais noção quando um aluno cometer violência com o colega, mesmo ele não percebendo eu já vou ter um pouquinho de conhecimento para conversar com ele e falar daquilo (HIPÁTIA, PÓS-ENCONTRO).

Outra boa repercussão foi a possibilidade de um olhar mais acolhedor para com os colegas. Durante os círculos, essa foi uma narrativa recorrente, de que não havia apoio dos próprios colegas professores, sendo o ambiente do colegiado muitas vezes hostil e violento. Todas relataram um bem-estar ao final e até lamentaram o término dos encontros.

**Uma coisa que eu percebi é que depois da participação no círculo eu tenho tido um olhar mais acolhedor para com minhas colegas** e para com meus alunos também, eu tenho a impressão de que eu fiquei um pouco mais flexível (PAGU, PÓS-ENCONTRO).

**Ah, me sinto bem.** Eu acho que assim, às vezes a gente tem pouco tempo de pensar sobre nós mesmos, [...] **é muito bacana, mas acho que não deveria acabar entendeu** (FÊNIX, PÓS-ENCONTRO).

Ainda que a maior parte dos relatos tenha sido positiva, houve uma repercussão não tão boa como no caso de Mariana, a ponto de assustá-la e atrapalhar seu sono. Tia Daida afirmou sentir-se bem, mas não ter percebido mudança após sua participação.

Na verdade eu **fiquei assustada** né porque eu não imaginava que elas estavam sofrendo tanto assim **Dos três encontros, dois eu não dormi.** (MARIANA, PÓS-ENCONTRO).

**Eu me sinto bem, continuo a mesma né. Sou uma pessoa bem difícil não sou muito fácil eu tomo uma decisão e eu falo então eu pago o preço.** Se eu não gosto eu falo e as pessoas não gostam de ouvir a verdade né (TIA DAIDA, PÓS-ENCONTRO).

Todavia, de maneira ampla posso dizer que a participação dos Círculos de Construção de Paz repercutiu em maior tolerância e flexibilidade, valorização do

diálogo com alunos, olhar acolhedor para com outros colegas, melhor compreensão sobre a violência escolar, possibilidade de retorno à sala de aula.

Com relação ao último objetivo, o de saber se as professoras consideravam relevantes os Círculos de Construção de Paz nas escolas, obtive as respostas por meio das perguntas: O que você pensa sobre a realização de um círculo de paz com os estudantes? E se você indicaria os círculos para outros professores?

Todas consideraram importante realizar o círculo com estudantes e também indicariam para outros colegas professores.

**Ah, eu indicaria sim. Eu acho que ficaria melhor fazer um círculo com pessoas de diferentes escolas, não com colegas.** No nosso teve 4 escolas, mas eu acho que só uma pessoa de cada escola seria melhor para evitar alguns constrangimentos, porque a gente fica receosa de falar perto dos outros (TIA DAIDA, PÓS-ENCONTRO).

**Sim, super indicaria.** Se você falar que vai fazer novamente no ano que vem eu quero participar e lá na escola **se houver um círculo eu incentivo os professores a entrar porque foi muito bom para mim** (HIPÁTIA, PÓS-ENCONTRO).

Tia Daida fez uma observação de que o círculo poderia ser melhor se fosse com pessoas desconhecidas, para não causar constrangimento em falar perto dos outros. Contudo, o propósito do círculo é de estreitar laços, melhorar os vínculos conforme nos aponta Boyes-Watson e Pranis (2011, p.16): “[...] O Círculo de Construção de Paz é um lugar para se adquirir habilidades e hábitos para formar relacionamentos saudáveis, não só dentro do círculo, mas também fora dele”.

Acredito que a fala de Tia Daida tenha relação com o fato de o círculo ter sido realizado dentro de um contexto de pesquisa, com uma temática um tanto delicada causando algum constrangimento em compartilhar experiências pessoais e dolorosas com pessoas do mesmo ambiente de trabalho.

No entanto, se o círculo for realizado dentro de um programa de construção de paz e não de forma isolada poderá cumprir o seu propósito de fortalecer os vínculos e de propiciar o pertencimento. Além disto, faz-se importante planejar cuidadosamente cada círculo dentro do que Morrison (2005) denominou de processo “continuum de respostas”, ou seja, sempre iniciando com intervenções primárias a fim de reafirmar as relações.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência na escola é um fenômeno que ocorre não apenas pelo desrespeito à diversidade, mas principalmente pela falta de acesso das pessoas e grupos ao mínimo necessário à existência, visto que se trata de um direito fundamental que na maioria das vezes não tem sido garantido. Essa violência tem um caráter simbólico, culminando na culpa e penalização de pessoas que em sua maioria já são castigadas devido à desigualdade que enfrentam desde o nascimento e repercute na escola e outros espaços coletivos.

Desta maneira, entendemos que vários atos de violência na escola podem ser traduzidos como violência da escola e se ampliarmos nosso entendimento será possível enxergá-los como violência da sociedade, pois as violências manifestas ali são consequência dessa violência maior que acomete uma parcela significativa das pessoas que frequentam as escolas públicas do país.

Dentro deste contexto escolar, destacamos o professor e a professora como pessoas muito importantes não só para o ensino e aprendizado, mas para a prevenção e o trato das violências. O professor (a) é aquele (a) que está oprimido (a) por um lado, pelas violências provenientes da estrutura estatal e por outro, pelas violências advindas da comunidade escolar, incluindo-se aí alunos, pais e comunidade no entorno da escola.

Além disto, o professor e a professora tem sua própria história de violência na família e grupo social a qual pertence. A conexão desses fatores pode contribuir para o seu adoecimento e muitas vezes para o afastamento da docência. Sendo assim, optamos por realizar nossa pesquisa com os professores da rede estadual de ensino.

Buscamos identificar neste estudo qual o impacto da violência escolar no ensino na perspectiva das professoras participantes dos Círculos de Construção de Paz. Alguns questionamentos estiveram presentes neste período e por meio dos Círculos de Construção de Paz, técnica utilizada para a coleta de dados foi possível descrever a violência escolar experienciada pelas professoras, conhecer as ações realizadas por elas em sala de aula para a prevenção da violência escolar, avaliar a repercussão dos círculos para cada uma e saber se as mesmas consideravam relevante realizar Círculos de Construção de Paz em suas escolas.

Foi possível identificar o impacto da violência para o ensino desde uma perspectiva das sete professoras participantes. Contudo não foi possível generalizar esses impactos, tendo em vista que as violências são identificadas e sentidas de diferentes formas pelas pessoas. Neste grupo de professoras houve um consenso entre os impactos da violência em seu ensino, relatados por elas principalmente como falta de interesse pelas atividades que envolvem a profissão, culpa, insegurança, frustração, tristeza, doenças e afastamento de sala de aula.

Uma das principais violências descritas pelas professoras no âmbito escolar foi a violência simbólica proveniente do Estado, manifesta em diversas situações: perícia médica, verticalidade da gestão, exclusão dos professores das decisões, salas de aula superlotadas, também na atitude dos colegas de trabalho ao subestimar a doença mental do professor. Além da violência simbólica, as professoras relataram violências físicas perpetradas pelo Estado em protestos e passeatas de professores.

As violências de sala de aula como xingamentos e falta de respeito que pode ser traduzido como microviolências não se destacaram no discurso levando à percepção de que as microviolências relatadas assumiam papel relevante apenas quando as professoras não eram ouvidas pela coordenação e já estavam esgotadas diante das demais violências sofridas.

Observamos que alguns relatos referentes à sala de aula traziam muito da violência estrutural como pode ser observado nas falas das professoras sobre a pobreza dos alunos, os maus tratos pela família, a falta de afeto, os problemas com a criminalidade, os quais eram considerados pelas professoras como problemas sociais que a escola não tem estrutura para resolver.

As ações realizadas pelas participantes para prevenir ou lidar com a violência em sala de aula foram recorrer à direção, coordenação, aos pais, ao núcleo regional de educação e até mesmo à polícia. Em várias narrativas, as professoras relataram não serem ajudadas com relação às violências sofridas em sala de aula, conseguindo sozinhas encontrar uma alternativa paliativa para lidar com a violência no decorrer do ano.

Quanto à técnica dos Círculos de Construção de Paz utilizada para a coleta, foi muito bem aceita pelas professoras, as quais relataram sentirem-se acolhidas e seguras para compartilhar suas experiências, o que repercutiu em um desejo de desenvolver maior tolerância, flexibilidade, valorização do diálogo com alunos, olhar

acolhedor para com outros colegas, melhor compreensão sobre a violência escolar e até mesmo a possibilidade de retorno à sala de aula.

A técnica dos Círculos de Construção de Paz também foi mencionada como importante para ser aplicada com alunos e foi vista como um meio para discutir assuntos polêmicos e trazer questões referentes às violências. As participantes indicariam a técnica para outros professores, mesmo sabendo das dificuldades de horário para realizar os círculos e da negativa de alguns em participar. Algumas manifestaram interesse em conhecer os Círculos de Construção de Paz de forma presencial e outras de participar novamente em outro momento.

Com relação às professoras não se sentirem apoiadas ou ajudadas nas situações das violências da sala de aula, observamos que falta um engajamento das autoridades no âmbito federal, estadual e municipal, bem como a interconexão entre a rede de proteção à criança e ao adolescente do município e a escola. Há necessidade de efetivar as políticas públicas existentes e suprir o déficit de profissionais como psicólogo, pedagogo, assistente social, fonoaudiólogo, entre outros que possam apoiar a escola e os professores.

Ficou evidente também na fala das professoras, que o excesso de alunos em sala de aula é um fator desencadeante de tensão e violências, além de contribuir para o estresse do professor e doenças mentais como transtorno de ansiedade, síndrome do pânico e depressão.

Quanto ao alcance desta pesquisa, reconhecemos as suas limitações, dada à complexidade do fenômeno pesquisado e da aplicação da técnica do círculo ter sido limitada a três encontros e focada na obtenção da resposta à nossa pergunta de pesquisa.

Sugerimos pesquisas que ampliem a utilização da técnica dos Círculos de Construção de Paz dentro de um programa de Cultura de Paz nas escolas e que envolvam outros grupos como alunos, pais de alunos, direção e outros membros da comunidade escolar com vistas a uma continuidade de ações e o desenvolvimento de uma escola inclusiva e com menor incidência de violência, para além dos muros da escola, alcançando a comunidade, o bairro, município e assim, sucessivamente. Acreditamos no potencial da expansão da Cultura de Paz para a humanidade.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. UNESCO Brasil, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam; RUAS, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. In: Violência nas escolas. 2002. p. 400-400.

ALTHUSSER, L. Concepções sobre o trabalho. KANAANE, R. **Comportamento humano nas organizações: o homem rumo ao século XXI**. São Paulo: Atlas, 1994.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a fenomenologia. In: Bicudo A, Espósito VHC (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: UNIMEP, 1994:15-22.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Razões prática: sobre a teoria da ação**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1996.

BOYES-WATSON, Carolyn, PRANIS, Kay. **No coração da esperança: guia de práticas circulares**. Trad. Fátima de Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, 2011. 280 p. Disponível em: [http://justica21.web1119.kingghost.net/arquivos/Guia\\_de\\_Praticas\\_Circulares.pdf](http://justica21.web1119.kingghost.net/arquivos/Guia_de_Praticas_Circulares.pdf). Acesso em: 20 mar. 2020.

BRANCHER, Leoberto. **Justiça para o Século 21: instituindo práticas restaurativas: círculos restaurativos: como fazer?** - Manual de procedimentos para coordenadores/compilação, sistematização e redação Cláudia Machado, Leoberto Brancher, Tânia Benedetto Todeschini - Porto Alegre, RS - AJURIS, 2008, 44p.

BRANCHER, Leoberto. **Justiça para o século XXI: instituindo Práticas Restaurativas- Iniciação em Justiça Restaurativa**. Mimeo. Porto Alegre, s/d.

BRANCHER, Leoberto. Apresentação. In: BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. **No coração da esperança: guia de práticas circulares**. [Tradução: Fátima Bastini] – Porto Alegre : Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 225 de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. **Diário de Justiça Eletrônico**, Brasília, DF, n. 91, p. 28-33, Jun. 2016. Disponível em: [http://www.stj.jus.br/internet\\_docs/biblioteca/clippinglegislacao/Res\\_225\\_2016\\_CNJ.pdf](http://www.stj.jus.br/internet_docs/biblioteca/clippinglegislacao/Res_225_2016_CNJ.pdf). Acesso em: 30 de abr. De 2019.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, v. 134, n. 248, 1996.

BRASIL. Resolução 2002/12 da ONU, de 24 de julho de 2002. Princípios Básicos Para Utilização de Programas de Justiça Restaurativa em Matéria Criminal. **Justiça para o**

**Século 21**. [s.l.], p. 06, 24 jul. 2002. Disponível em: <http://justica21.org.br/j21.php?id=366&pg=0#.U3UV2IFdXxA>. Acesso em: 21 set. 2014.

BRANT, Luiz Carlos; MINAYO-GOMEZ, Carlos. A transformação do sofrimento em adoecimento: do nascimento da clínica à psicodinâmica do trabalho. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 9, p. 213-223, 2004.

CAPALBO, Creusa. **Fenomenologia e ciências humanas**. Rio de Janeiro: Z. Ozon, s.d.:113.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

CHARLOT, Bernard. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador-Entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. SPE, p. 145-159, 2010a.

CHARLOT, Bernard. Entrevista com Bernard Charlot. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 213-220, 2010b. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2011/10/11-entrevista.pdf>. Acesso em 23 out. 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: [http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/classicos\\_da\\_filosofia/convite.pdf](http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/classicos_da_filosofia/convite.pdf). Acesso em: 22 jan. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CODO, Wanderlei; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In W. Codo (Dir.), **Educação, carinho e trabalho**. v. 3 p.48-59. Petrópolis: Vozes, 1999.

DAHLBERG, Linda Lee; KRUG, Etienne. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 11, p. 1163-1178, 2006. Disponível em: [https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232006000500007&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232006000500007&script=sci_arttext). Acesso em 03/10/2019.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: Unesco, 2002. Disponível em: [https://www.inesul.edu.br/site/documentos/violencias\\_escolas\\_abordagens\\_europeias.pdf](https://www.inesul.edu.br/site/documentos/violencias_escolas_abordagens_europeias.pdf). Acesso em out. 2020.

DEJOURS, Christophe. **A carga psíquica do trabalho**. In: DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 2012.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5 ed. São Paulo: Cortez-Aboré, 1992.

DUPRET, Leila. Cultura de Paz e ações socioeducativas: desafios para a escola contemporânea. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 91-96, jun. 2002.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O adoecimento do professor frente à violência na escola. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 31, n. 2, p. 130-142, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i2/5647>. Acesso em 22 jan. 2021.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia: noções básicas em pesquisa científica**. São Paulo: Saraiva, 2017.

FINI, Maria Inês. Sobre a pesquisa qualitativa em educação que tem a fenomenologia como suporte. In: Bicudo A, Espósito VHC (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: UNIMEP, 1994:23-33.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo, 1921-1997 **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos** / Paulo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 2001.

FREITAS, Henrique et al. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração; ão da Universidade de São Paulo**. v. 35, n. 3, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. Cortez, 2003.

GASTAL, Camila Azevedo; PILATI, Ronaldo. **Escala de necessidade de pertencimento: adaptação e evidências de validade**. 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141382712016000200285&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141382712016000200285&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 15 de jan. 2021.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Uso profissional da voz em sala de aula e organização do trabalho docente**. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

JARES, Xesus R. Aprender a Conviver. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, España, nº. 44 p. 79-92, ago. 2002.

LEDERACH, John Paul. **Transformação de conflitos**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

LEONTIEV, Alexis. N. **Las necesidades y los motivos de la actividad**. In: SMIRNOV, Anatoli. et al. *Psicologia*. México: Grijalbo, 1969. p. 341-352

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. In: *Educar*, Curitiba: Editora da UFPR, nº 17, p. 153-176, 2001.

LIMA, Ana Karina Menezes; LIMA, Isabel Maria Sampaio de Oliveira; LIMA, Ludmilla Khatarina Rocha de. **Dimensão Pedagógica da Justiça Restaurativa e os Círculos Virtuais de Construção de Paz**. São Paulo: edição do autor, 2020. e-book: il. color. ISBN: 978-65-991110-0-6.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes; MALAGRIS, Lucia Emmanoel Novaes (2001). **O estresse emocional e seu tratamento**. Em: B. Range (Org.) *Terapias Cognitivo-Comportamentais: um diálogo com a psiquiatria*. São Paulo: Artmed p. 475-489; 2001.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. **Mecanismos neurológicos do stress: teoria e aplicações clínicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, v. 1, 2009.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Vviggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes, 1989.

MELO, Eduardo R.; EDNIR, Madza; YAZBEK, Vânia C. **Justiça Restaurativa e comunitária em São Caetano do Sul: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania**. São Paulo: CECIP, 2008.

MINAYO, M. C. de S. & SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, 2005. DOI: 10.1590/s0102-311x1993000300002

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 4, p. 7-23, 1999.

MIZRAHI, Beatriz Gang. Winnicott, Kohut e a teoria da intersubjetividade: uma psicanálise do pertencimento frente à precariedade contemporânea dos vínculos. **Cad. psicanal.**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 36, p. 11-29, jun. 2017 Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-62952017000100001&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952017000100001&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 15 jan. 2021.

MORIN, Edgar. **A noção do sujeito**. In: SCHNITMAN, Dora Fried. (Org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre, Artes Médicas 1996, p. 45 – 55.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Da Silva, Jeanee Sawaya. 1º ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, v. 12, p. 151-166, 2000.

MORRIS, Alisson. Criticando os críticos: uma breve resposta aos críticos da Justiça Restaurativa. In: SLAKMON, C., R. De Vitto; PINTO, R. Gomes (Org). **Justiça Restaurativa**. Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

MORRISON, Brenda. **Justiça Restaurativa nas escolas**. *Justiça Restaurativa*: Brasília: **Ministério da Justiça**, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, p. 295-319, 2005.

MULLER, Jean-Marie. **Não violência na educação**. Tradução de Tônia Van Acker. 2º ed. São Paulo: Palas Athenas, 2006. 110 p.

NUNES, Antonio Ozório. **Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores**. São Paulo: Contexto, 2011. 139 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. **Resolução, n. 53/243**, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, 107ª sessão plenária 13 de setembro de 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Princípios Básicos Para Utilização de Programas de Justiça Restaurativa em Matéria Criminal. Justiça para o Século 21. **Resolução 2002/12**. 37ª Sessão Plenária de 24 de julho de 2002. Disponível em: <http://justica21.web1119.kinghost.net/j21.php?id=366&pg=0#.YCXXIbBKjIU>. Acesso em: 11 fev. 2021.

ORTH, Glaucia Mayara Niedermeyer. **A justiça juvenil restaurativa e a rede de proteção social brasileira no atendimento a adolescentes autores de ato infracional em contexto de vulnerabilidade**. Orientadora: Jussara Ayres Bourguignon. 2019. 276 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2844/1/Glaucia%20Mayara%20Orth.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021

ORTH, Glaucia Mayara Niedermeyer; GRAF, Paloma Machado. **Os círculos de construção em paz virtuais como prática de cuidado e apoio na pandemia**. In: SALLES, Virgínia Ostroski. Mulheres na pesquisa: reflexões sobre o protagonismo feminino na contemporaneidade. Livro eletrônico. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020. (Coleção Singularis, v.11) 226- 242 p.

PELLIZZOLI, Marcelo Luiz. Cultura de Paz restaurativa. In PELLIZZOLI, Marcelo Luiz. (Org.). **Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social**. Recife. Educs. 2016, p.13 – 46.

PENTEADO, Regina Zanella. Autonomia do professor: uma perspectiva interdisciplinar para a cultura do cuidado docente. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 20, n. 1, p. 234-254, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/322560806\\_Autonomia\\_do\\_professor\\_uma\\_perspectiva\\_interdisciplinar\\_para\\_a\\_cultura\\_do\\_cuidado\\_docente](https://www.researchgate.net/publication/322560806_Autonomia_do_professor_uma_perspectiva_interdisciplinar_para_a_cultura_do_cuidado_docente). Acesso em: 12 fev. 2021.

PENTEADO, Regina Zanella. **Aspectos de qualidade de vida e de subjetividade na promoção de saúde vocal do professor**. Orientadora: Isabel Maria Teixeira Bicudo Pereira. 2003. 235 f. (Tese de Doutorado) Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6135/tde-04012021-142527/publico/DR\\_623\\_Penteado\\_2003.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6135/tde-04012021-142527/publico/DR_623_Penteado_2003.pdf). Acesso em: 14 abr. 2021

PEREIRA, Luís Fernando Lopes. O retorno da narrativa e do acontecimento: o 29/04 sob o olhar da historiografia. In: PEREIRA, Luis Fernando Lopes; ALLAN, Nasser Ahmad. (Org) **29 de Abril: repressão e resistência**. Bauru, Canal 6, 2016. 301 p.

PEROVANO, Dalton Gean. **Manual de metodologia científica**. Livro eletrônico. Curitiba: InterSaberes, 2016.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares. Teoria e Prática**. Série: da reflexão a prática. Tradução: Tônia Van Acker. 2º ed. São Paulo: Palas Athenas, 2010. 100 p.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA E CASA CIVIL. **Aprova o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal**. Decreto 1.171, de 22 de junho de 1994. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d1171.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1171.htm). Acesso em: 13 de jul. de 2019.

PRIOTTO, Elis Palma. **Violência escolar: políticas públicas e práticas educativas**. Orientador: Lindomar Wessler Boneti. 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1389](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1389). Acesso em: 29 jan. 2021.

PRIOTTO, Elis Palma. BONETI, Lindomar Wessler. Violência Escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3700/3616>. Acesso em 13 de agosto de 2019.

PRIOTTO, Elis Palma. **Violência Escolar: políticas públicas e práticas educativas no município de Foz do Iguaçu**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011. 211 p.

RAYO, José. Tuvilla. (2004). **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. Porto Alegre: Artmed.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura; TUNICE, Lúcio Mauro da Cruz. A Influência da Cultura e do Clima Escolar na construção e fortalecimento da Cultura de Paz. **Educação, Cultura e Comunicação**, v. 9, n. 17, 2018. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/438>. Acesso em: 05 jun. 2020.

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

RUIZ, Castor. Desconstrução da violência natural. In: PELIZZOLI, Marcelo (Org.) **Cultura de Paz: a alteridade em jogo**. Ed. Universitária da UFPE. Recife, 2009, p. 43-68.

SÁEZ, Pedro. **10 propostas para a educação para a paz**. Revista Pátio, Porto Alegre, n.38. p. 11-13, maio/jun. 2006

SALLES FILHO, Ney Alberto. **Cultura de Paz e Educação para a Paz: olhares a partir da Teoria da complexidade de Edgar Morin**. Orientadora: Sílvia Christina de Oliveira Madrid 2016. 357 f. Tese (Doutorado em Educação – Área de Concentração: Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3621956](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3621956). Acesso em: 14 abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1992.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822009000300010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000300010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 14 abr. 2021

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder; Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

SCHIMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, Nilma Renildes da. **Relações sociais para superação da violência no cotidiano escolar e processos formativos de professores**. Orientadora: Vera Maria Nigro de Souza

Placco. 2006. 298 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16246>. Acesso em: 14 abr. 2021.

SILVEIRA, T. M. A Gestalt No Contexto da Psicoterapia: Teoria e Metodologia Aplicadas a um Caso Clínico (p.07-27). In: **Presença Revista Vita de Gestalterapia**, 1997 – ano 3 – Número 4

SOARES, Antonio Mateus. Violência como fenômeno intrínseco à cultura política brasileira. **Revista Sinais**, v. 2, n. 18, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sinais/issue/view/670> Acesso em: out. 2020.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SPÓSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo. Círculos ou Encontros de Mediação Vítima Ofensor e Outras Práticas Restaurativas com Ênfase na Escola. In: PELIZZOLI, Marcelo (Org.). **Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social**. Recife: EDUCS, 2016, p. 129-160.

VIOLIN, Tarso Cabral. O massacre do centro cívico de Curitiba em 29 de abril de 2015 – um ano depois, uma análise a partir do direito administrativo In: PEREIRA, Luis Fernando Lopes; ALLAN, Nasser Ahmad.(Org) **29 de Abril: repressão e resistência**. Bauru, Canal 6, 2016. 301 p.

ZEHR, Howard. **Journey to belonging**. In: WEITEKAMP, Elmar G. M.; KERNER, Hans-Jürgen (Orgs). Restorative Justice: theoretical foundations. Willan Publishing, 2000, p.1-15. Disponível em: <https://www.napierlibrary.co.nz/assets/mcelrea/Journey-to-Belonging-by-Howard-Zehr-Massey-University-20000424.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

## APÊNDICE

### APÊNDICE 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

1



**unioeste**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na  
CONEP em 04/08/2000

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Título do Projeto: Impacto da Violência Escolar no Ensino e resultados percebidos pelos professores participantes do Círculo de Paz.

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” N° 24103319.1.0000.0107

Pesquisador para contato: Helen Jane Passeri

Telefone: (45) 3529-2159  
(45) 988055593 ou 43 999604556

Endereço de contato (Institucional): Unioeste/Foz

Convidamos você, \_\_\_\_\_, a participar de uma pesquisa sobre violência escolar. Os objetivos estabelecidos são: identificar o impacto da violência na prática de ensino do professor e verificar se foi percebido benefício após a participação nos círculos de paz. Também têm o propósito de mostrar como a prática de círculos de paz pode ser eficiente na prevenção da violência escolar e melhoria do bem-estar do professor. Para que isso ocorra você será submetido a aplicação da técnica de Círculo de Paz, que consiste em cinco encontros online (em decorrência da pandemia COVID-19), sendo dois individuais e os demais em grupo de aproximadamente 8 professoras. As atividades de círculo serão gravadas com os recursos do próprio programa de reunião online e também gravadas com uma câmera. Os riscos que você se submete ao participar desta pesquisa são mínimos, tendo em vista a sua voluntariedade e a não intervenção direta em sua privacidade.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome



endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar. Nesse caso, você deverá assinar um segundo termo, específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente deste.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso. No entanto, caso você não queira ser procurado para nova autorização, informe abaixo:

*É necessário a minha autorização para que outros estudos utilizem as mesmas informações aqui fornecidas*  *sim*  
( ) *não*

Este documento que você vai assinar contém duas páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo enviado a você por meio eletrônico, o qual você deverá preencher seu nome completo, assinar e encaminhar para o e-mail **helen.passeri@gmail.com** ou para o whatsapp **45 988055593/ 43 999604556**. Guarde a sua via de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR, telefone (45) 3220-3092. Devido a pandemia do COVID-19, sugerimos o contato via Internet pelo e-mail: **cep.prppg@unioeste.br**.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Nome do sujeito de pesquisa:

Assinatura:

Eu, Helen Jane Passeri, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.



Assinatura do pesquisador

Foz do Iguaçu, 04 de agosto de 2020.

## APÊNDICE 2: Certificado emitido às participantes



### Certificado

Certificamos que \_\_\_\_\_ participou da Pesquisa **VIOLÊNCIA ESCOLAR: impacto no ensino e resultados percebidos pelos professores participantes do círculo de paz**, realizada por **Helen Jane Passeri**, discente do Programa de Pós-graduação em Ensino - Mestrado (PPGEn), na Unioeste – Campus de Foz do Iguaçu/PR, no período de 05 de agosto a 05 de setembro de 2020, com carga horária total de 08 (oito) horas.

Foz do Iguaçu, PR, 11 de setembro de 2020.

Helen Jane Passeri  
Ministrante

Reginaldo Aparecido Zara  
Coordenador do Programa de Pós-graduação  
em Ensino - Mestrado

Registrado no Livro 01 – nº 300/2020, sob a guarda da Coordenação do Programa de Pós-graduação em Ensino – Mestrado – Unioeste – Campus de Foz do

## ANEXO

### ANEXO 1 - Aprovação da Pesquisa no Conselho de Ética

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO OESTE DO  
PARANÁ



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Impacto da Violência Escolar no Ensino

**Pesquisador:** Elis Maria Teixeira Palma Priotto

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 24103319.1.0000.0107

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ UNIOESTE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.675.721

##### Apresentação do Projeto:

Em escolas estaduais será aplicada a técnica dos círculos restaurativos, conforme informações do projeto, página 2:

"Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, será realizada com professores em afastamento de função e/ou readaptados, de escolas públicas estaduais de Foz do Iguaçu – PR. O objetivo é identificar o impacto da violência na prática de ensino do professor e verificar os resultados percebidos por eles após a participação nos Círculos de Paz. Os dados serão coletados por meio de observação direta e aplicação da técnica do Círculo de Paz, proveniente da Justiça Restaurativa. Espera-se ao fim da pesquisa alcançar resposta para o problema levantado sobre o impacto da violência na prática de ensino do professor em afastamento de função e/ou readaptado, e quais os benefícios percebidos por eles após a participação nos Círculos de Paz. Pretende-se com a pesquisa alcançar respostas do grupo participante sobre o impacto da violência na prática de ensino do professor e demonstrar a possibilidade de utilização do círculo de paz, como um dos recursos a ser utilizado por professores como um dos instrumentos de prevenção da violência em sala de aula"

**Endereço:** RUA UNIVERSITARIA 2069

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**CEP:** 85.819-110

**UF:** PR

**Município:** CASCAVEL

**Telefone:** (45)3220-3092

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO OESTE DO  
PARANÁ



Continuação do Parecer: 3.675.721

**Objetivo da Pesquisa:**

Segundo página 3 do projeto:

"Objetivo Primário:

Identificar o impacto da violência na prática de ensino do professor com afastamento de função e/ou readaptado e verificar os benefícios percebidos por eles após a participação nos Círculos de paz.

Objetivo Secundário:

Identificar os impactos da violência escolar na ação de ensinar do professor com afastamento de função e/ou readaptado.

Registrar as ações realizadas pelo professor para a prevenção da violência escolar à época em que estavam em sala de aula.

Verificar a opinião dos professores em relação à possibilidade de retorno a sala de aula após a participação nos círculos de paz"

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

São elencados conforme a página 3 do projeto:

"Riscos:

As pesquisas realizadas com seres humanos sempre envolvem algum risco. No entanto, esses riscos podem ser minimizados de acordo com o impacto que ela pode exercer na vida dos participantes. A presente pesquisa visa entrevistar e propor aos participantes que voluntariamente, participem de uma prática restaurativa por meio da técnica do círculo de paz, e ao final, verificar quais foram os impactos dessa prática, na vida deles. Assim, o risco desta pesquisa é mínimo, tendo em vista a não intervenção direta na vida dos participantes, bem como, da voluntariedade dos mesmos em participar.

Benefícios:

A pesquisa terá como possíveis benefícios, respostas do grupo participante sobre o impacto da violência na prática de ensino do professor com afastamento de função e/ou readaptado, além de mostrar como o funcionamento dos círculos de paz pode ser eficiente na prevenção da violência escolar e melhoria do bem estar do professor"

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO OESTE DO  
PARANÁ



Continuação do Parecer: 3.675.721

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Os critérios de exclusão são os professores visitantes:

Os critérios de inclusão, segundo página 3

"Critério de Inclusão:

Mínimo de quatro e máximo de oito professores afastados da função ou readaptados no período da pesquisa com experiência entre três e vinte anos nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio e que tenham possibilidade de participar de no mínimo quatro encontros do círculo de paz".

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- 1) TCLE: apresenta todos os elementos necessários.
- 2) Folha de rosto: devidamente apresentada e assinada;
- 3) Declaração de que a pesquisa não foi iniciada: devidamente apresentada.
- 4) Autorização do campo de pesquisa: só apresenta de uma escola.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisa é relevante e não fere os princípios éticos da pesquisa com seres humanos e a metodologia está devidamente apresentada.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Apensar na Plataforma Brasil o Relatório Final até 30 dias após o término desta pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1399492.pdf	23/10/2019 14:30:10		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOULTIMOHELEN.docx	23/10/2019 14:20:02	Elis Maria Teixeira Palma Priotto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECEPNOVOHELEN.docx	23/10/2019 14:12:47	Elis Maria Teixeira Palma Priotto	Aceito
Folha de Rosto	FOLHAROSTOCEPHELEN.pdf	23/10/2019 14:11:34	Elis Maria Teixeira Palma Priotto	Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prrpg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO OESTE DO  
PARANÁ



Continuação do Parecer: 3.675.721

Declaração de Instituição e Infraestrutura	FORMULARIOINSTITUICAOHELEN.pdf	17/10/2019 17:14:35	Elis Maria Teixeira Palma Priotto	Aceito
--	--------------------------------	------------------------	--------------------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CASCADEL, 01 de Novembro de 2019

---

**Assinado por:**  
**Dartel Ferrari de Lima**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** RUA UNIVERSITARIA 2069  
**Bairro:** UNIVERSITARIO **CEP:** 85.819-110  
**UF:** PR **Município:** CASCADEL  
**Telefone:** (45)3220-3092 **E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

## ANEXO 2 - Termo de Ciência do Responsável Pelo Campo de Estudo



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na  
CONEP em 04/08/2000

### Anexo I Formulário de Pesquisa

Título da Pesquisa: Impacto da Violência Escolar no Ensino e resultados percebidos por professores participantes do Círculo de Paz.
Pesquisador Responsável: Profa. Dra. Elis Maria Teixeira Palma Priotto
Pesquisadores Assistentes: Helen Jane Passeri

#### Tipo de Pesquisa

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Iniciação Científica | <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação/Mestrado |
| <input type="checkbox"/> TCC/Graduação        | <input type="checkbox"/> Tese/Doutorado                  |
| <input type="checkbox"/> TCC/Especialização   | <input type="checkbox"/> Projeto Institucional           |

### Anexo II

#### Autorização da Instituição Coparticipante

Os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizarem a pesquisa e a coleta dados exclusivamente para fins científicos, assegurando a confidencialidade e o anonimato dos participantes da pesquisa segundo a Resolução 466/12 e/ou 510/16 – CNS/MS e as suas complementares.

Declaramos que a coleta de dados nessa Instituição Coparticipante será iniciada somente após a aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste (CEP – UNIOESTE).

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Responsável pela Instituição Coparticipante)

Observação: Caso haja mais de uma Instituição Coparticipante, as autorizações podem ser apensadas separadamente.

### Anexo III

**Declaração de uso de Banco de Dados não públicos**

SIM

NÃO

Os pesquisadores do projeto assumem o compromisso de:

1. Garantir a privacidade e o anonimato das pessoas que forneceram os dados coletados;
2. Garantir que os dados sejam utilizados única e exclusivamente para a execução dessa pesquisa;
3. Detalhar no Projeto quais informações serão retiradas dos prontuários, relatórios ou demais documentos que envolvam as fontes secundárias;
4. Respeitar todas as normas das Resoluções 466/12, 510/16 CNS/MS e suas complementares.

**Anexo IV**

**Declaração de Pesquisa não iniciada**

Declaramos que essa pesquisa não foi iniciada e aguarda a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE. Ao término desse estudo, nos comprometemos a tornar público os resultados assegurando o anonimato dos participantes da pesquisa e apensar o Relatório Final na Plataforma Brasil.

Declaramos a ciência das implicações legais decorrentes das Declarações dos Anexos I a IV.

Foz do Iguaçu, 03 de setembro de 2019.



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Elis Maria Teixeira Palma Priotto

Nome e assinatura do Pesquisador Responsável



\_\_\_\_\_  
Discente do PPGEn – Helen Jane Passeri  
(Nome(s) e assinatura(s) do(s) Pesquisador(es) Colaborador(es))