

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO

LUCIANO MACHADO PEIXOTO

**UMA EXPERIÊNCIA COM A METODOLOGIA DO CÍRCULO DE CONSTRUÇÃO
DE PAZ EM UM ESCOLA DE SÃO LEOPOLDO:**

Proposta de intervenção para a prevenção da violência escolar.

Porto Alegre

2025

LUCIANO MACHADO PEIXOTO

**UMA EXPERIÊNCIA COM A METODOLOGIA DO CÍRCULO DE CONSTRUÇÃO
DE PAZ EM UM ESCOLA DE SÃO LEOPOLDO:**

Proposta de intervenção para a prevenção da violência escolar.

Projeto de Qualificação apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora Prof.^a Dra. Daianny Madalena Costa

Porto Alegre

2025

P379e Peixoto, Luciano Machado.

Uma experiência com a metodologia do círculo de construção de paz em uma escola de São Leopoldo: proposta de intervenção para a prevenção da violência escolar / Luciano Machado Peixoto. – 2025.

131 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2025.

“Orientadora Prof.^a Dra. Daianny Madalena Costa”.

1. Círculos de Construção de Paz. 2. Habitus juvenil.
3. Violência escolar. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster Ditbenner – CRB 10/2517)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: indexadores de pesquisa na Plataforma Sucupira.....	23
Quadro 2: questionário, com participantes não identificados.....	33
Quadro 3: realização de sessão de Círculo de Construção da Paz.....	34
Quadro 4: análise dos dados e construção da Proposta de Intervenção.....	34
Quadro 5: proposta de Círculo de Construção da Paz com estudantes.....	36
Quadro 6: plano de estudos da formação	37
Quadro 7: método da JR.....	67
Quadro 8: síntese da proposta do CCP e do NEVE	107

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: foto aérea da escola.....	29
Imagem 2: foto tirada de um barco.....	29

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de Consentimento livre e esclarecido.....	63
Apêndice 2: Termo de Assentimento livre e esclarecido.....	65
Apêndice 3: Carta de anuência.....	67
Apêndice 4: Questionário para estudantes entre o 7º e 9º ano.....	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Índice de Violência	31
Gráfico 02. Questão 19: Você já cometeu bullying?.....	96
Gráfico 03: pergunta 19, apontamento de gênero masculino e feminino:	97
Gráfico 04. Pergunta 34: Com que frequência você se distrai dos trabalhos escolares porque outros alunos estão em conflito?	103

LISTA DE SIGLAS

ACIS-SL	Associação do Comércio Indústria e Serviço de São Leopoldo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCP	Círculo de Construção de Paz
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNS	Conselho Nacional de Saúde
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
JR	Justiça Restaurativa
NEVE	Núcleo de Enfrentamento à Violência Escolar
OCDE	Organização e Cooperação de Desenvolvimento Econômico
PMC	Professor Mediador Comunitário
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação

Agradecimentos

Agradeço ao Município de São Leopoldo, através da Secretaria Municipal de Educação e aos seus cidadãos, pela bolsa mestrado que permitiu que esse trabalho fosse realizado.

De forma especial, agradeço as minhas meninas - meu planeta Vênus - pela paciência e compreensão pelos anos em que estive envolvido nesta empreitada: Patrícia, Sofia e Lorena.

A minha orientadora, Dra. Daianny Madalena Costa. Conviver e aprender com ela foi o maior título que esse mestrado me trouxe.

Não é só a lógica da instituição que resta obscura aos olhos dos alunos, é seguidamente a do próprio saber e, por conseguinte, do ato ensino/aprendizagem. Assim, as enquetes empíricas mostram que, para muitos alunos, é o professor que é ativo nesse ato e não o aluno. Este deve, pensa ele, ir à escola, não fazer muitas besteiras e escutar o professor.

Bernard Charlot

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a violência escolar, inspirado em métodos da Justiça Restaurativa desenvolvidos em uma unidade escolar do Município de São Leopoldo. Os objetos de estudo são a violência escolar e a Justiça Restaurativa, com ênfase no Círculo de Construção de Paz (CCP), prática fundamentada na participação ativa dos estudantes. O problema de pesquisa que orienta esta investigação é: *De que maneira os estudantes de uma escola municipal de São Leopoldo compreendem as diferentes formas de violência escolar, suas manifestações nas relações interpessoais e as concepções que constroem acerca do fenômeno da violência?* A pesquisa é direcionada, sobretudo, a dois públicos: os estudantes, na medida em que se pretende oferecer-lhes uma ferramenta capaz de contribuir para a resolução de conflitos e para sua constituição como sujeitos ativos nesse processo; e os gestores escolares, uma vez que a compreensão das percepções juvenis acerca da violência poderá subsidiar a construção de um ambiente educativo no qual os esforços de gestão sejam menos consumidos pela resolução de conflitos recorrentes e mais voltados ao aprimoramento da prática escolar. O objetivo geral consiste em analisar e sistematizar como os estudantes de uma escola municipal de São Leopoldo percebem e interpretam as diferentes formas de violência escolar, suas expressões nas relações interpessoais e as concepções que elaboram sobre o fenômeno. Para tanto, foram definidos quatro objetivos específicos: (a) identificar os tipos de violência escolar mais reconhecidos pelos estudantes e suas formas de manifestação no cotidiano; (b) analisar as percepções estudantis acerca das relações interpessoais e sua vinculação com práticas de violência; (c) examinar as concepções construídas pelos estudantes sobre a violência escolar; e (d) investigar as estratégias ou soluções sugeridas pelos próprios estudantes para o enfrentamento da violência, subsidiando uma proposta de intervenção. A metodologia contemplou a aplicação de questionários junto a estudantes do sétimo, oitavo e nono anos do ensino fundamental, com consentimento de responsáveis e assentimento dos participantes; a análise e tabulação dos dados obtidos; a realização de Círculos de Construção de Paz com estudantes do oitavo ano, que, em ambiente de escuta e respeito, refletiram sobre os resultados; e, finalmente, a elaboração de uma proposta de intervenção voltada ao enfrentamento da violência escolar. A escola escolhida para o estudo situa-se em uma região de vulnerabilidade social, o que confere à pesquisa relevância adicional ao evidenciar a necessidade de estratégias que integrem justiça restaurativa, participação estudantil

e gestão escolar no fortalecimento de uma cultura de paz. Conclui-se, assim, que enfrentar a violência escolar exige muito mais do que normas disciplinares ou medidas punitivas. Requer uma mudança cultural sustentada por vínculos éticos, escuta ativa e valorização simbólica dos sujeitos escolares.

Palavras-chave: Círculos de Construção de Paz; *Habitus* Juvenil; Violência Escolar.

ABSTRACT

This dissertation addresses the issue of tackling school violence inspired by Restorative Justice methods, developed in a municipal school in São Leopoldo, Brazil. The central objects of study are school violence and Restorative Justice, with emphasis on the Peace Circle (Círculo de Construção de Paz – CCP), a practice based on the active participation of students. The research problem guiding this investigation is: How do students of a municipal school in São Leopoldo understand the different forms of school violence, their manifestations in interpersonal relations, and the conceptions they construct about the phenomenon of violence? The study is directed primarily toward two groups: students, as it seeks to provide them with a tool capable of contributing to conflict resolution and fostering their role as active subjects in this process; and school managers, since understanding students' perceptions of violence can support the creation of an educational environment in which management efforts are less consumed by constant conflict resolution and more oriented toward improving school practices. The general objective is to analyze and systematize how students of a municipal school in São Leopoldo perceive and interpret the different forms of school violence, their expressions in interpersonal relationships, and the conceptions they construct about the phenomenon. Four specific objectives were defined: (a) to identify the types of school violence most recognized by students and their manifestations in daily life; (b) to analyze how students perceive interpersonal relations within the school and their connections with violent practices; (c) to examine the conceptions elaborated by students about school violence; and (d) to investigate strategies or solutions suggested by students themselves for addressing violence, supporting an intervention proposal. The methodology included the application of questionnaires to 7th, 8th, and 9th grade students, with parental consent and student assent; data analysis and

tabulation; Peace Circles conducted with 8th grade students, who reflected on the findings in a context of respectful listening and dialogue; and, finally, the elaboration of an intervention proposal for addressing school violence. The selected school is located in a socially vulnerable area, which reinforces the relevance of the research by highlighting the need for strategies that integrate restorative justice, student participation, and school management to strengthen a culture of peace. It is concluded, therefore, that addressing school violence requires much more than disciplinary rules or punitive measures. It demands a cultural shift sustained by ethical bonds, active listening, and the symbolic appreciation of school subjects.

Keywords: Peacebuilding Circles; School Violence; Youth *Habitus*.

SUMÁRIO

RESUMO.....	10
ABSTRACT.....	11
INTRODUÇÃO	15
1.1 JUSTIFICATIVA E INTERESSE PELO TEMA	17
1.2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	20
2. ESTADO DO CONHECIMENTO.....	22
3. METODOLOGIA	27
3.1. DIAGNÓSTICO	27
3.2 ÉTICA E PROCEDIMENTOS: PREVENÇÃO AOS RISCOS DA PESQUISA.....	30
3.2.1 COMITÊ DE ÉTICA E AUTORIZAÇÕES PARA AÇÕES DE PESQUISA.....	35
3.3 ETAPAS E PRÁTICAS DO TRABALHO	35
3.4 MÉTODO QUALITATIVO	38
3.4.1 O PESQUISADOR E A SUBJETIVIDADE NA ESCOLHA DOS ELEMENTOS ANALISADOS.....	40
3.5 O QUESTIONÁRIO	41
3.5.1 DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	42
3.6 O CÍRCULO E A ESCOLHA DAS INFORMAÇÕES LABORADAS.....	44
3.6.1 POR QUE A UTILIZAÇÃO DO CÍRCULO DE CONSTRUÇÃO DE PAZ?	44
3.6.2 A SESSÃO DO CÍRCULO DA PAZ	46
3.6.3 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NO CÍRCULO.....	49
3.7 ANÁLISE DE CONTEÚDO: ETAPAS E CATEGORIZAÇÃO	50
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	52
4.1 A SOCIEDADE E A ESCOLA.....	53
4.2 VIOLÊNCIA ESCOLAR: OS ALERTAS DE BOURDIEU E CHARLOT	54
4.3 BULLYING, UMA DAS FACES DA VIOLÊNCIA	63
4.3 JUSTIÇA RESTAURATIVA E O MÉTODO DO CÍRCULO DE CONSTRUÇÃO DE PAZ	65
4.4.1 PRANIS E WATSON: GUIA DE PRÁTICA CIRCULARES	69
4.4.2 A APLICAÇÃO DOS CÍRCULOS DE PAZ COM ADOLESCENTES	71
4.5 HABITUS JUVENIL ESCOLAR	72
5. ANÁLISE DOS DADOS	74
5.1 CATEGORIA DE RELAÇÕES INTRAESCOLARES	75

5.1.1 PERGUNTA 28: RELAÇÃO COM OS PROFESSORES.....	82
5.2 CATEGORIA SOBRE AS CONCEPÇÕES DE VIOLÊNCIAS	84
5.2.1 POR QUE EXISTEM AS VIOLÊNCIAS? SIMBOLISMOS E CERTEZAS	92
5.2.2 HABITUS JUVENIL ESCOLAR E A CULTURA DIGITAL COMO MARCADORES DA VIOLÊNCIA.....	95
6. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	98
7. CONCLUSÃO	106
REFERÊNCIAS.....	110
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	118
CARTA DE ANUÊNCIA.....	122
.....	122
QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES ENTRE 7ºA 9º ANOS.....	123

INTRODUÇÃO

Na presente introdução, busca-se explicitar a delimitação do tema investigado, o problema de pesquisa e os objetivos que orientaram este trabalho. Também serão apresentados os fatores que motivaram o interesse pelo assunto e as razões que justificam sua relevância científica, social e educacional. Além disso, indica-se a estrutura da dissertação, destacando o propósito de cada capítulo e as principais referências teóricas que sustentaram o percurso investigativo.

O estudo teve como foco o enfrentamento da violência escolar a partir da inspiração em práticas da Justiça Restaurativa, analisadas no contexto de uma unidade escolar do município de São Leopoldo. Tomaram-se como objetos centrais de investigação a violência escolar e os referenciais da Justiça Restaurativa, com ênfase na metodologia do Círculo de Construção de Paz (CCP), que se fundamenta na participação ativa dos estudantes na mediação de conflitos e na promoção de relações mais dialógicas e cooperativas no espaço escolar. O problema de pesquisa sintetizou-se no seguinte questionamento: Quais as percepções dos estudantes de uma escola municipal de São Leopoldo sobre o fenômeno da violência e sobre as diferentes formas de violência escolar?

Esta investigação dirigiu-se tanto aos estudantes quanto aos gestores escolares. No que concerne aos estudantes, o propósito foi identificar práticas e ferramentas capazes de contribuir para a mitigação de conflitos e episódios de violência que marcam o cotidiano escolar, buscando, simultaneamente, reconhecê-los como sujeitos ativos na construção de soluções para tais problemáticas. Em relação aos gestores, a pesquisa visou compreender como os estudantes percebem e significam a violência no ambiente escolar, de modo a oferecer subsídios que possam auxiliar na gestão pedagógica e institucional. Parte-se do entendimento de que esse conhecimento pode favorecer a reorganização de esforços e tempos escolares, deslocando-os da resolução contínua de conflitos e violências para o fortalecimento de práticas de gestão voltadas ao aprimoramento da qualidade educacional e ao desenvolvimento integral (axiológico e intelectual, inclusive) dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Tivemos como objetivo geral analisar e sistematizar como os estudantes de uma escola municipal de São Leopoldo percebem e interpretam as diferentes formas de violência escolar, suas expressões nas relações interpessoais e as concepções que elaboram sobre o fenômeno da violência. Tal escola situa-se em uma região de

relativa vulnerabilidade social. O propósito foi esmiuçar tal objetivo e para isso buscar atingir quatro objetivos específicos: A) Identificar os tipos de violência escolar mais reconhecidos pelos estudantes e como estes se manifestam no cotidiano escolar; B) Analisar de que modo os estudantes compreendem as relações interpessoais no espaço escolar e sua vinculação com práticas de violência; C) Examinar as concepções elaboradas pelos estudantes acerca da violência escolar, buscando compreender suas representações e significados atribuídos ao tema; D) Investigar as possíveis estratégias ou soluções (inclusive sugeridas pelos próprios estudantes) para o enfrentamento da violência no contexto escolar, através de proposta de intervenção.

Ao delinear o problema de pesquisa e os objetivos propostos, tornou-se necessário estabelecer uma distinção conceitual entre conflito e violência, uma vez que tais termos, embora frequentemente associados, não são sinônimos. Conforme assinala Galvão (2004), o conflito constitui dimensão inerente e constitutiva tanto da vida psíquica quanto da dinâmica social, sendo indispensável à experiência humana. Sua ausência não representa harmonia, mas, ao contrário, revela indícios de apatia, submissão total e, em última instância, aproxima-se da ideia de morte simbólica. O que determina se o conflito permanecerá em sua função criativa ou se se converterá em violência está diretamente relacionado ao modo como os sujeitos e as instituições optam por enfrentá-lo — seja por meio da ação dialógica e transformadora, seja pela inércia ou por práticas que potencializam sua degradação em formas de agressividade.

Sua não explicitação pode levar à violência. Mesmo que possa se confundir com ela, conflito não é sinônimo de violência. Violentos podem ser os meios de resolução ou os atos que tentam expressar um conflito que não pôde ser formulado, explicitado. (Galvão, 2004, p.12)

Para refletir sobre a violência, Charlot (2002) destaca que ela, pressupõe um ato de agressão, afirmando que a violência remete a uma característica desse ato, enfatiza o uso da força, do poder, da dominação. De certo modo, toda agressão é violência na medida em que usa a força.

Destaca ainda que, no ambiente escolar a violência possui efeitos muito próprios, pois se trata de um ambiente onde os propósitos de formação do indivíduo como cidadão desejam praticamente o oposto. Aponta o francês:

a violência enquanto vontade de destruir, de aviltar, de atormentar, que causa problema - e que causa mais problema ainda em uma instituição que, como a escola, inscreve-se na ordem da linguagem e da troca simbólica e não na da força física. (Charlot, 2002, p.437).

Logo, para tornar mais didático a apresentação deste trabalho, podemos concluir que conflitos são inerentes às relações humanas, porém podem gerar violências que pressupõem um ato de agressão.

1.1 JUSTIFICATIVA E INTERESSE PELO TEMA

É bastante comum que o professor (em qualquer função que exerça na escola) seja acionado ou se proponha a buscar a resolução de algum conflito, independente da natureza deles. Aliás, tal atividade tome tempo e demanda esforço significativo, em relação à carga horária dos educadores. Logo, conhecer ou aplicar métodos que colaborem com o sucesso dessa empreitada pode ser muito útil aos profissionais da educação.

A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem, (*Teaching and Learning International Survey*), coordenada pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), realizada em 2018, aponta que os professores no Brasil gastam até 20% do tempo de aula resolvendo questões ligadas a conflitos.

As consequências da existência excessiva de conflitos e das violências escolares vão muito além da questão do tempo e esforço que se empenha para enfrentá-las. Entre os estudantes podemos destacar as seguintes consequências: a evasão escolar, baixo rendimento epistemológico, sequelas psicológicas como depressão e isolamento social, etc, como destacam Gama e Scorzafave (2013). Entre os docentes, Facci, (2019) alerta para o baixo aproveitamento de seu conhecimento e práticas pedagógicas prejudicadas, além dos desgastes que levam a síndromes como do pânico e *burnout*, até mesmo o desencanto pela profissão, etc.

Facci (2019) realizou um estudo com professores afastados por problemas de saúde mental, no estado do Paraná, e identificou que os professores consideram que a violência física ou verbal, sofrida ou presenciada, é uma das causas do adoecimento de profissionais.

Maslach (2012) aponta o caminho para o despertar da síndrome de *burnout* nos docentes:

A violência pode provocar estresse, medo e insegurança nos professores, favorecendo, assim, o surgimento da síndrome de *burnout* (SB). Tal síndrome é descrita como uma resposta prolongada a estressores crônicos emocionais e interpessoais relacionados ao exercício laboral, sendo consequência da cronicidade do estresse decorrente da atividade ocupacional, gerando danos nos níveis pessoal, profissional, familiar e social (2012, p. 296).

Para Rolim (2006), a presença de violência na escola não apenas prejudica o rendimento acadêmico dos alunos, mas também afeta negativamente o clima escolar, levando à deterioração das relações interpessoais e à desconfiança entre alunos e professores. Além disso, a violência escolar pode perpetuar um ciclo de violência externa, onde alunos que vivenciam ou presenciam agressões podem reproduzir esses comportamentos fora da escola, contribuindo para a perpetuação deste problema na sociedade.

Nosso interesse pelo tema “enfrentamento à violência escolar” se justifica pelas funções executadas ao longo da carreira e pelos desafios que tais experiências impõem, referimos aos 20 anos como professor de História do ensino fundamental, aos papéis desempenhados em equipe diretiva e em setores da mantenedora (Secretaria Municipal de Educação).

Ao longo da trajetória como professor, experimentamos, em variadas funções nas escolas pelas quais passemos, em alguns locais mais e em outros menos, a vivência de receber de estudantes, colegas e comunidade a incumbência de ser uma espécie de “resolvedor” de conflitos. Uso esse termo exagerado, pois foi assim que nos sentimos em algumas ocasiões e, ironicamente, o termo representa justamente o contrário do que acreditamos. Esclarecemos, pois, uma única figura não tem a competência de resolver conflitos, talvez de postergar seus efeitos. Dizemos isso, para que o leitor identifique o quanto inserido em situações diversas de conflitos e, até mesmo, violências nos colocamos.

Estar imbuído nestes eventos, nos traz uma visão interna da situação, porém prejudicada pelos fatores passionais, necessidade de ação urgente e quase sempre paliativa. Separar uma briga, gritar mais alto que as partes (na tentativa de impor a paz pela força), determinar que apertem a mão e todas essas alegorias que os educadores bem conhecem. Tais urgências, não nos permitem enxergar os reais motivos que geram as violências, tampouco como usar isto para as resoluções dos conflitos, a reparação dos danos e a restauração das relações.

Por outro lado, como advogado criminalista, atuando há uma década na mesma região em que exercemos a função de professor e na qual vivem nossos milhares de alunos e ex-alunos, tivemos, por diversas vezes a angustiante experiência de nos depararmos com réus que, ao contrário das cenas cotidianas de um tribunal, não nos chamaram de “doutor”, no entanto, de “sor” (vocativo carinhoso de Professor). Sim, eram ex-alunos. Uma cena que propõe reflexões.

Somado e estas reflexões, nos aliamos ao grupo de criminalistas que criticam os métodos do nosso sistema penal, desde a abordagem aos indivíduos na rua, passando pelo inquérito policial, julgamento até a execução da pena. Não irei aqui detalhar os pontos negativos de cada uma das fases pré-processuais e processuais, apenas expor as críticas que possuem relação com o tema deste trabalho, através dos seguintes questionamentos: nosso sistema penal repara os danos causados por delitos? Faz do julgamento um evento que cause a sensação de justiça cumprida? Ao longo do cumprimento da pena, prepara o apenado para o retorno à sociedade? Arriscamos afirmar que a resposta é negativa para todos os itens. Logo, partindo dessas premissas, a conclusão é a necessidade de reestruturação (quicá reconstrução) do sistema penal brasileiro.

Trago aqui esta crítica à forma com que o sistema penal brasileiro tradicional resolve os delitos, pois, relaciono ao modo como a escola tradicionalmente trata os conflitos que geram violência. Visto que esta também não nos parece, via de regra, gerar resultados satisfatórios e produzir os efeitos esperados. Visando ilustrar, apontamos um exemplo vivenciado em diversas ocasiões: em um caso de agressão física leve (aquela que causa maior impacto ao meio), quando o estudante agressor é chamado à diretoria e lá aguarda pela chegada dos responsáveis, que tomarão ciência e irão se comprometer em colaborar com a escola, para que tal situação não mais aconteça. O conflito é dado como resolvido. Neste caso, qual foi a participação do estudante vitimado na resolução do conflito? Foi dada a ele a oportunidade de expor o quanto aquilo lhe causou dor ou qualquer outro sentimento danoso? Não nos parece que o resultado seja satisfatório.

Assim, na trajetória profissional construída como docente da rede pública municipal, em constante convivência com os conflitos presentes no cotidiano escolar, somada à experiência como advogado criminalista, voltado ao estudo da Criminologia e de práticas que possam contribuir para a redução das violências, conduziu, de forma quase previsível, ao desejo de aprofundar a compreensão acerca da violência escolar

e de seus possíveis enfrentamentos. Nesse percurso, surgiu a oportunidade de ingresso no Mestrado Profissional em Gestão Educacional, por meio de bolsa de estudos concedida pelo município de São Leopoldo (Lei Municipal nº 9.619/2022). A partir desse marco, intensificou-se a investigação sobre o tema do enfrentamento às violências escolares, buscando articular a experiência profissional e a formação acadêmica com os referenciais teóricos, debates e metodologias disponibilizados pelo curso, de modo a consolidar uma reflexão crítica e contributiva para a área da gestão educacional.

1.2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

No capítulo 2, apresentamos um levantamento sobre produções realizadas acerca do tema deste trabalho. Pesquisamos entre os trabalhos vinculados ao SNPG (Sistema Nacional de Pós-Graduação), através da plataforma Sucupira. Após a sondagem foram escolhidas pesquisas que, sob nosso ponto de vista, melhor colaborariam para o nosso trabalho.

No capítulo 3, expomos o método e as práticas que foram utilizados para respondermos o problema e atingirmos os objetivos da pesquisa. Apresentamos o método qualitativo e a utilização de questionário; as práticas e propostas realizadas, assim como um diagnóstico do ambiente pesquisado.

Para nos aprofundarmos no conhecimento teórico do tema trabalhado, no capítulo 4, apresentaremos seu referencial. Fundamentaram esse trabalho os estudos dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Bernard Charlot. Bourdieu (1975, 1989, 1998, 2002, 2003, 2007 e 2008) nos brindou com conceitos como violência simbólica, sobre o papel da escola como reprodutora de desigualdades, capital cultural, etc. Charlot (1983, 2002, 2019, 2020) aprofundou os tipos de violências escolares, propondo reflexão acerca das violências na escola, contra a escola e da escola. Laboramos sobre o conceito de bullying, um dos tipos de violências mais destacadas no ambiente escolar. Para isto, lançamos mão dos trabalhos do professor e pesquisador brasileiro Marcos Rolim (2000, 2006 e 2010) que aprofundou o tema, fazendo cruzamentos e análises com referências internacionais. No subtítulo que finaliza o referencial teórico, analisamos o que é a Justiça Restaurativa e, sobretudo práticas dos Círculos de Construção da Paz. O professor Daniel Achutti (2010, 2014) através dos estudos de suas referências, nos serviu de norte para ilustrarmos o que é a Justiça Restaurativa e seus princípios. No que tange a prática dos CCP, deliberamos

à luz de Kay Pranis (2006, 2011), provavelmente os nomes mais importantes quando falamos em didática, difusão e objetivos dos mais diversos tipos de sessões dos Círculos. Assim como nos debruçamos em outros referenciais teóricos menos citados no presente trabalho, porém não menos importantes.

No capítulo 5, são apresentados os resultados da análise dos dados coletados por meio do questionário aplicado aos estudantes, do Círculo de Construção de Paz e da observação participante no ambiente escolar. As discussões são organizadas a partir das categorias de Relações Intraescolares e de Concepções de Violência, de modo a evidenciar como tais dimensões são percebidas e vividas pelos estudantes. Para sustentar a análise, recorre-se ao método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011), que possibilita sistematizar as manifestações discursivas, bem como às contribuições de Bourdieu (1998 b), no que se refere aos conceitos de *habitus* e violência simbólica, e de Charlot (2002), ao abordar a relação dos sujeitos com o saber e com a escola. O capítulo é concluído com uma reflexão sobre as razões atribuídas pelos discentes à existência da violência escolar, revelando sentidos que transitam entre a dimensão individual, relacional e institucional.

No capítulo 6, apresenta-se a proposta de intervenção acadêmica, construída a partir dos achados da pesquisa e destinada à Secretaria Municipal de Educação (SMED). As ações sugeridas buscam colaborar para o enfrentamento da violência escolar e se fundamentam em referenciais da Justiça Restaurativa, em especial nas contribuições de Kay Pranis e Carolyn Watson (2011) acerca dos Círculos de Construção de Paz, concebidos como espaços de escuta, reconhecimento mútuo e corresponsabilidade. Nesse sentido, a intervenção proposta procura articular as evidências empíricas do estudo com a necessidade de consolidar práticas restaurativas que ampliem as possibilidades de convivência ética e democrática no espaço escolar.

Por fim, o capítulo 7 reúne as considerações finais, apresentando as impressões, aprendizagens e expectativas decorrentes da trajetória percorrida ao longo do mestrado. Busca-se, nesse encerramento, sintetizar os principais resultados obtidos e refletir sobre a experiência formativa, destacando como esta pesquisa contribuiu para o amadurecimento profissional e acadêmico do pesquisador.

2. ESTADO DO CONHECIMENTO

O presente trabalho tem o objetivo analisar e sistematizar como os estudantes de uma escola municipal de São Leopoldo percebem e interpretam as diferentes formas de violência escolar, suas expressões nas relações interpessoais e as concepções que elaboram sobre o fenômeno da violência. O tema trata do diagnóstico para o enfrentamento à violência escolar inspirado em métodos da Justiça Restaurativa. Assim sendo, para atingir tal objetivo, sob a perspectiva acadêmica, é necessário considerar o que a academia vem debatendo sobre os temas, o que justifica se debruçar no estado do conhecimento.

A utilização do estado do conhecimento vem sendo cada vez mais presente nas pesquisas realizadas no Brasil, no entanto, apresenta alguns desafios:

pois implica num domínio do campo em estudo pelo pesquisador, entendido como o conhecimento dos paradigmas que perpassam o tema, a trajetória deste tema como objeto de estudo, as diferentes fontes de publicação, bem como a política que norteia a produção científica e seus canais de disseminação. Inclui-se aí também a análise da gestão do campo científico. (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021, p.70)

De acordo com Ferreira (2013), a metodologia do estado do conhecimento envolve um processo de revisão sistemática e crítica da literatura existente, de modo a oferecer um panorama abrangente e atual sobre determinado tema. É um procedimento que vai além de uma simples revisão bibliográfica, pois busca integrar e sintetizar os conhecimentos já estabelecidos. Para Demo (2001), o estado do conhecimento é fundamental não apenas para evitar redundâncias em pesquisas acadêmicas, mas também para garantir que novas investigações sejam fundamentadas em uma compreensão sólida do que já foi explorado.

Logo, didaticamente, podemos dizer que o estado do conhecimento serve para se conhecer o leque de produções realizadas acerca do tema abordado neste trabalho. Foi definido como período a ser observado, o que abrange os últimos dez anos de produção no Brasil. A plataforma Sucupira, que é um sistema de armazenamento de pesquisas e trabalhos vinculados ao SNPG (Sistema Nacional de Pós-Graduação) fomentado pela CAPES, serviu de ferramenta de sondagem. Na plataforma, a pesquisa por trabalhos acadêmicos foi realizada por busca de termos (descritores de busca) que identificam os temas aqui abordado. Os termos pesquisados em conjunto foram “violência escolar” e “justiça restaurativa”, visando

qualificar e objetivar a busca, uma vez que os termos pesquisados individualmente apontaram milhares de trabalhos, o que tornaria inviável para uma dissertação.

Realizar uma pesquisa de estado do conhecimento envolve desafios significativos, como apontado por Silva e Nascimento (2018). Entre os principais desafios estão a manutenção da objetividade, a seleção criteriosa das fontes e a interpretação dos dados de forma imparcial. Além disso, é essencial garantir a transparência nos critérios de inclusão e exclusão de estudos, evitando vieses que possam comprometer a validade da análise. Os critérios de escolha utilizados foram a relação do tema dos trabalhos com o nosso tema, assim como a proximidade metodológica.

A plataforma apresentou 212 trabalhos que contemplem os descritores de busca “violência escolar justiça restaurativa” em conjunto. Filtramos a quantidade encontrada, delimitando a testes e dissertações escritas nos últimos dez anos. Assim chegamos ao número de 114 dissertações de mestrado ou teses de doutorado.

Neste ponto, extraímos aqueles trabalhos cuja área e a abordagem se distanciavam da gestão educacional. Pois, entendemos que a inclusão, em nosso trabalho, de abordagens voltadas à psicologia, à medicina, entre outras de extrema relevância, não seriam contempladas com a devida atenção que merecem, uma vez que o tempo de uma dissertação não seria suficiente. O resultado foi a identificação de 56 teses e dissertações.

Após a leitura de todos os resumos e avaliar a possibilidade de utilizar cada trabalho como referencial, considerando os temas, abordagem metodológica e área de concentração, foram definidos cinco que devem contribuir de forma mais ampla e assertiva com nossos objetivos. Tratam-se de três dissertações de mestrados e duas teses de doutorados. Utilizando os critérios acima citados, de relação do tema dos trabalhos com o nosso tema e a proximidade metodológica, passamos a descrever cada um deles:

Quadro 1: resultados pesquisa de tema Plataforma Sucupira.

Descritores de busca	total encontrados	dissertações	teses
Violência escolar Justiça Restaurativa	56	40	16

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

A dissertação de mestrado em Educação, Culturas e Identidades, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, intitulada Sob a ótica transdisciplinar: a Justiça Restaurativa (JR) na escola nos processos de educação socioemocional de adolescentes, de Pedro Rodrigo da Silva (2022), que buscou analisar princípios da Justiça Restaurativa adaptados do ambiente judicial para o ambiente escolar. O autor se deteve em uma das práticas da JR, os Círculos de Construção de Paz. Avaliou a contribuição desta atividade para construção de ambientes e momentos favoráveis à educação socioemocional dos estudantes. O trabalho aborda tudo isso em um ambiente distinto, teoricamente, e distante geograficamente do ambiente objeto do nosso trabalho. O autor aplicou sua pesquisa tendo como local uma escola pública estadual do município de Moreno, situado na Região Metropolitana de Recife, Pernambuco. O pesquisador atuou como facilitador dos Círculos de Construção de Paz, assim como aplicou e analisou questionários e entrevistas semiestruturadas; método próximo ao que nosso projeto se propõe.

A mesma importância julgamos ter a dissertação apresentada através do programa de Mestrado em Desenvolvimento Comunitário, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, cujo título é A Justiça Restaurativa em um Colégio do Campo em Contexto Faxinal, de Patrícia do Carmo Jele (2021). A obra aborda a JR como suporte teórico e metodológico na gestão e manejo de situações de conflito. Nosso entendimento é que, no contexto escolar, ela pode ser um suporte à própria gestão escolar. A autora objetivou compreender a percepção de alunos e professores acerca das abordagens restaurativas em situações de violência/conflito. A metodologia aplicada foi de abordagem qualitativa. Foi realizada a experiência de grupo focal e entrevistas semiestruturadas com docentes que passaram por procedimentos restaurativos. Jele (2021) defendeu que a JR deve ser pensada como política pública. Destacamos a abordagem de variadas práticas restaurativas, o que sugere uma riqueza conceitual que virá a contribuir muitíssimo com nosso trabalho.

Com abordagem distinta das citadas anteriormente, mas de igual valia a este trabalho, destacamos a pesquisa de Elaine Cristina Nochelli Braz (2021), em sua dissertação intitulada Justiça Restaurativa e Violência na Escola: Análise de Experiência a Partir da Perspectiva Histórico-Cultural, apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Nela, a autora investiga a JR problematizando seus “impactos, implicações e efeitos para uma educação voltada para a não violência e para a efetiva garantia de

direitos” (2021, p. 35). Trata-se de uma pesquisa empírica, realizada em uma escola do estado de São Paulo, que possui em seu PPP – Projeto Político-Pedagógico, a previsão de resolução de conflito através da Justiça Restaurativa. Essa previsão disruptiva no PPP da escola torna o objetivo de estudo mais atraente ainda, sendo por si só (mas não exclusivamente) justificativa para referenciar nossa pesquisa. No sentido teórico foi aplicada uma abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano com base no materialismo histórico dialético e na Análise Dialógica do Discurso.

Na tese de doutorado Educação Básica e Justiça Restaurativa: referências para a estruturação das bases de uma educação restaurativa, de Fabiana Andrade Santos (2023), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade do Estado da Bahia, se propôs a explicitar a relação entre educação básica e a justiça restaurativa pode “potencializar a emergência de referências que servem para a estruturação da teoria substantiva sobre a Educação Restaurativa” (2023, p. 23). A autora, de forma inovadora, defende a necessidade de se pensar e estruturar uma teoria substantiva que aborde a Educação Restaurativa, uma vez que a JR vem sendo cogitada e até praticada em algumas escolas deste país. O trabalho justifica a necessidade da existência da apresentação desta teoria da seguinte forma:

(...) a apresentação dessa teoria substantiva já que programas como a justiça restaurativa são implementados na educação básica como forma de prevenir e/ou coibir as diversas manifestações de violência na escola, violência à escola e de violência da escola. (Santos, 2023 p. 32).

A relevância do estudo acima citado para nosso trabalho se dá pela previsão e antecipação de um debate acadêmico sobre algo iminente, que é a implementação quase generalizada da JR no cotidiano escolar no Brasil.

Katury Rayane Rodrigues Ramos (2021), em tese de doutorado intitulada Juventude(s) e Participação: Construção Da Justiça Restaurativa Em Escolas Públicas, apresentada ao Programa de Doutorado em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, afirmou que as práticas educativas punitivas são inócuas para a resolução efetiva dos conflitos vivenciados no cotidiano escolar. Defendeu a importância de novas práticas e da participação dos estudantes nessa construção. Procurou refletir sobre a implementação de práticas de justiça restaurativa neste local, mas do ponto de vista da participação e à organização social

das juventudes em escolas públicas das cidades de Natal (RN) e de Fortaleza (CE). Partiu da hipótese de que as ferramentas da justiça restaurativa “colocam em foco a autonomia dos indivíduos, bem como favorecem a escuta ativa, o diálogo e a participação” (Ramos, 2021. p. 15). A autora lançou mão, como técnica de pesquisa, da observação direta, a aplicação de questionários, as entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Este trabalho vem trazer aos referenciais da nossa pesquisa, uma reflexão sobre a ação educativa e a participação de todos nessa construção. Ou seja, aos moldes de princípios da JR, que defende socializar o direito de fala e decisão.

Analisando as literaturas acerca do tema de pesquisa Enfrentamento à violência escolar, identificamos outros trabalhos relevantes que merecem atenção. Por exemplo, o artigo de Leonardo Marino, Escola e violência: A busca por uma ampliação do termo violência escolar frente a realidade brasileira, no qual busca entender aspectos que constituem a violência escolar. Defende que:

A escola carrega as marcas de um potencial transformador, em seu interior, diariamente, crianças e jovens mantêm contato estruturado com adultos que não são membros de suas famílias. A partir desse contato, direto e/ou indireto, entre adultos, jovens e crianças muitas experiências são adquiridas, fato que transforma o ambiente escolar em um espaço singular de relacionamentos, um espaço que carrega um potencial de transformação social. (Marino, 2019. p.21)

Também nos inspira com a ideia que compartilhamos de que:

A escola não constitui um ambiente descolado dos contextos sociais, pelo contrário, os acontecimentos sociais, econômicos e culturais são determinantes para as práticas, para a construção de saberes, para os procedimentos e para diversos acontecimentos que ocorrem no interior dessas instituições. (Marino 2019. p.24)

Gomes e Martins (2016) apresentam um trabalho que focou no programa Sistema de Proteção Escolar – SPE, política pública da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), analisando os fundamentos políticos e pedagógicos explicitados em seu escopo legal. Neste trabalho foi evidenciado o papel do Professor Mediador Comunitário – PMC, profissional da educação responsável pela mediação de conflitos, violência e indisciplina nas escolas da rede estadual de educação e os resultados apresentados. Enfatizam que os melhores resultados ocorrem quando o PMC consegue dividir as informações, reflexões e dúvidas com outros profissionais, inclusive de outras áreas, propondo resoluções elaboradas com múltiplas áreas. Ou seja, como se fossem uma rede de apoio e trabalho.

Marta Costa (2012) no trabalho Representações sociais da violência escolar na expressão de jovens estudantes publicado na revista eletrônica de Enfermagem procurou verificar as representações sociais da violência escolar na expressão de jovens estudantes de escolas públicas de uma cidade do noroeste do estado do Rio Grande do Sul. O estudo aponta os

Elementos representacionais da violência na construção dos núcleos simbólicos e figurativos, entre os quais citam-se: ações contra o patrimônio, formas de agressão interpessoal, principalmente entre os próprios alunos, e de violência de professores contra alunos. (Costa, 2012, p. 17)

Costa (2012), ainda sugere, também a necessidade de que se aplique um trabalho “intersectorial, articulação em redes de serviços e elaboração de políticas públicas”.

Os trabalhos apresentados nesta revisão da literatura sobre o que vem sendo produzido acerca do nosso tema colaborarão de maneira ativa com o desenvolvimento da presente dissertação. O procedimento de tratamento e filtro realizado neste subcapítulo de estado do conhecimento, foi fundamental para nortear as escolhas aqui realizadas, em que pese sabermos que muitos trabalhos importantes podem ter “fugido” desta revisão, por mais sistemática e crítica que tenha sido.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, serão expostos os métodos e as técnicas utilizados para a coleta dos dados em busca de responder ao problema da pesquisa (Quais as percepções dos estudantes de uma escola municipal de São Leopoldo sobre as o fenômeno da violência, as diferentes formas de violência escolar e suas manifestações nas relações interpessoais?); o diagnóstico do nosso objeto de estudo; os cuidados e a submissão ao comitê de ética; as etapas do trabalho; sobre o método qualitativo e sobre as etapas da aplicação do questionário e da sessão de Círculo de Construção de Paz.

3.1. DIAGNÓSTICO

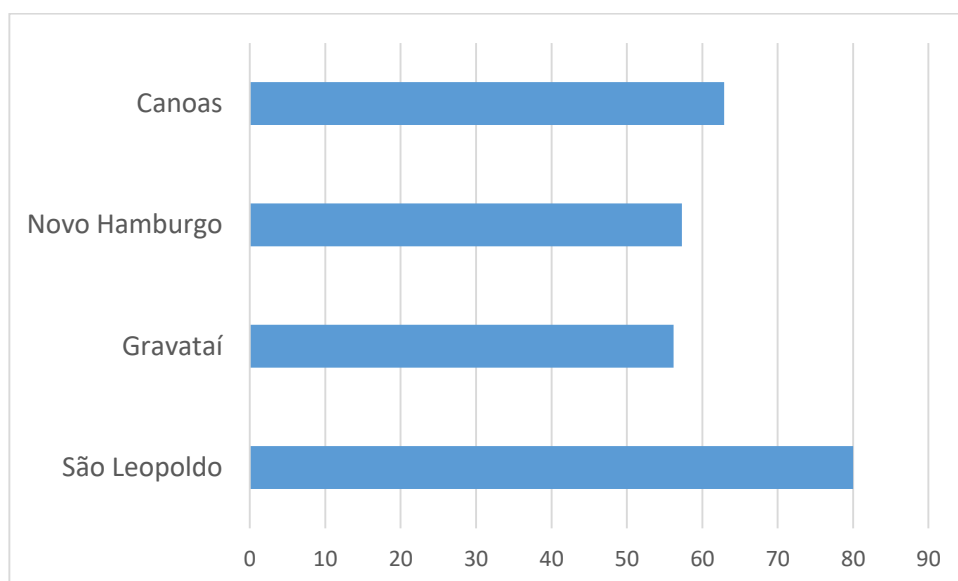
Este trabalho se dará em uma escola da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo. Trata-se da Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Beck, localizada no Bairro São Miguel. A escola oferece o atendimento aos estudantes de Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. No turno da noite atende a

Educação de Jovens e Adultos. Conforme o Censo escolar (acessado através de sistema próprio), a escola tem atualmente 410 alunos, 60 professores, 12 funcionários de empresa terceirizada e 12 estagiários e monitores.

A referida escola pertence a um contexto de comunidade que vive sob os efeitos da vulnerabilidade social, sendo notória a constância de diversas mazelas socioeconômicas. Faz parte de um programa municipal que apontou 13 escolas em situação de risco social e que necessitam de urgência no acesso às políticas públicas, instituído pelo Decreto Municipal 9243/2019. São as chamadas “escolas prioritárias”.

Segundo o 15º Boletim Socioeconômico Trimestral de Segurança Pública da Associação Comercial, Industrial e de Serviços de São Leopoldo (ACIS-SL, 2022, p. 25), entre as citadas mazelas que acometem esta comunidade, a violência e a criminalidade se destacam. Em que pese haver subnotificação, em alguns casos, o Município está tristemente à frente de outros da região, como Canoas, Gravataí e Novo Hamburgo, em relação ao índice de violência (ACIS-SL, 2022, p. 25). Tal índice considera os seguintes crimes: latrocínio, homicídio, furtos, roubos, roubos de veículos, armas e munições, feminicídio, estupro, lesão corporal e ameaça. Este índice compreende as principais estatísticas dos indicadores criminais e de violência contra mulher disponibilizados pela Secretaria de Segurança Pública e tem como base o ano de 2022 (= 100), para realizar comparação.

Gráfico 1: Índice de Violência.



Fonte: ACIST São Leopoldo, 2022.

É sabido que os episódios de violência fazem parte das relações humanas desde sempre. No entanto, muitas vezes, esses casos se tornam parte de uma cultura

que entra na escola e deixa marcas e consequências graves nas vidas dos estudantes.

No ano de 2024, a escola passou a atender todos os seus alunos em tempo integral, manhã e tarde, totalizando oito horas diárias. A escola vinha trabalhando para corrigir os prejuízos causados pela pandemia de 2020 à alfabetização, quando foi acometida pelas enchentes de maio de 2024. Este evento deixou seu prédio totalmente submerso, causando destruição quase total de seus móveis, eletrônicos e materiais diversos, assim como comprometeu parte de sua estrutura física. A totalidade dos estudantes foi atingida, sendo que, provavelmente quase todos, precisaram sair de suas casas.

Abaixo reproduzimos duas imagens que representam o momento vivido pela comunidade, em meio a realização deste trabalho:

Imagem 1: foto aérea da escola.



Fonte: página Instagram midiatv.sl

Imagem 2: foto tirada de um barco.



Fonte: página Instagram midiatv.sl

Na fotografia da imagem 1, temos uma tomada aérea de 5 de maio de 2024, que mostra apenas o telhado do ginásio da EMEF Paulo Beck fora da água. Aproximadamente 4 metros de água atingiram a escola. Na segunda imagem, tirada em 20 de maio de 2024, a água ainda atingia dois metros.

Segundo a prefeitura, cerca de 82% dos habitantes foram desalojados, sendo a região onde a Escola Paulo Beck está localizada (oeste) umas das mais atingidas. É neste cenário que este trabalho irá iniciar a sua intervenção, tendo a certeza de que enfrentar as dificuldades, como as violências, é mais necessário do que nunca.

3.2 ÉTICA E PROCEDIMENTOS: PREVENÇÃO AOS RISCOS DA PESQUISA

Primordial iniciar este subcapítulo com a afirmação de que toda pesquisa exige ética e responsabilidade. A pesquisa voltada à gestão educacional é, necessariamente, uma pesquisa com seres humanos. Justamente por assim ser, envolve uma série de premissas que devem ser observadas e cumpridas pelo pesquisador.

Consoante com o já anunciado anteriormente, o processo metodológico deste trabalho, utilizará questionário com participantes não identificados, formação de grupo

de estudantes que farão inserção direta na intervenção proposta e sessões de CCP em grupo. Em virtude disso, a prudência com o manuseio dos dados e cuidados com a identidade dos envolvidos são fundamentais.

Considerando o tema trabalhado e a intervenção proposta junto aos educandos, podemos afirmar se tratar de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, e como tal, deve estar em conformidade com a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016). Segundo a referida norma, se enquadram nestes termos as pesquisas definidas por seu artigo 2.º, inciso XVI:

XVI - pesquisa em ciências humanas e sociais: aquelas que se voltam para o conhecimento, compreensão das condições, existência, vivência e saberes das pessoas e dos grupos, em suas relações sociais, institucionais, seus valores culturais, suas ordenações históricas e políticas e suas formas de subjetividade e comunicação, de forma direta ou indireta, incluindo as modalidades de pesquisa que envolvam intervenção; (Conselho Nacional de Saúde, 2016, p. 4).

Requisito para a realização dos procedimentos metodológicos que envolvam crianças ou adolescentes e a identificação destes, será o assentimento livre do participante e o consentimento livre dos responsáveis. Neste sentido, a referida Resolução 510/2016 do CNS, dispõe acerca da conceituação de assentimento e consentimento livres, em seu artigo 2.º, incisos I e V, respectivamente:

I - assentimento livre e esclarecido: anuência do participante da pesquisa – criança, adolescente ou indivíduos impedidos de forma temporária ou não de consentir, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. A obtenção do assentimento não elimina a necessidade do consentimento do responsável; (CNS, 2016, p. 4).

O consentimento livre e esclarecido é assim conceituado:

V - consentimento livre e esclarecido: anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos; (CNS, 2016, p. 4).

O registro de consentimento se deu de forma escrita, através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1), que os estudantes levarão para a assinatura dos responsáveis, antes do início da realização da etapa que envolva o estudante, criança ou adolescente.

Somente após o consentimento do responsável, o estudante receberá o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2,) para dar seu aceite ou não. Neste momento receberá, novamente, informações sobre a pesquisa e sua participação, como já exposto no momento do convite a participar (ver 3.3 ETAPAS E PRÁTICAS DO TRABALHO).

Para além do consentimento e assentimento, se faz necessário destacar que os cuidados com os dados devem levar em consideração os riscos que uma pesquisa deste porte impõe. O pesquisador tem a responsabilidade de zelo sobre esses riscos. Segundo o artigo 19º da mesma resolução:

Art. 19. O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos. (CNS, 2016, p. 8).

Temos como risco da pesquisa, a definição presente no artigo 2º, inciso XXV: “XXV – risco da pesquisa: possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente” (CNS, 2016, p. 5).

Em consideração às recomendações da supracitada resolução do CNS, demonstramos no quadro abaixo como se dará o planejamento metodológico:

Quadro 2: Questionário, com participantes não identificados

Procedimento: questionário, com participantes não identificados, realizado com estudantes do sétimo ao nono ano
Riscos: este procedimento envolverá cinco turmas do ensino fundamental, representando, em média 120 estudantes. Mesmo não sendo identificados na pesquisa, determinadas respostas e características destas, podem trazer elementos de identificação dos estudantes, de forma indireta. Por se tratar de questionário que trata de um tema tão sensível, a violência, há o risco de surgir relatos de experiências que constrangimento. Pode haver a possibilidade de alguns se desorganizarem, devido a reviver a experiência de violência
Ações preventivas: Direcionar o trabalho sob as previsões de inviolabilidade da integridade física, moral e psíquica da criança ou adolescente, em conformidade com o artigo 17º do ECA:

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Neste sentido promover o resguardo da identificação dos estudantes que responderem a pesquisa, durante todo o processo, da coleta à tabulação; Cuidado para que os dados levantados pelo procedimento não deverão ser trabalhados e acessados por terceiros.

O pesquisador será o único a manusear os questionários, relatórios de observação e qualquer outro documento ou registro oriundo do trabalho. Tal conjunto de documentos será guardado em local seguro e de acesso exclusivo do pesquisador, sem que sejam levados para outro lugar ou que tenham o seu sigilo comprometido.

Em qualquer situação prevista, para esta intervenção, como risco da pesquisa, o participante não precisa responder a tais questões, conforme sua escolha. Neste caso será dado todo suporte necessário e se buscará identificar o melhor a se fazer para resolver a situação imediatamente.

Benefícios: Identificar os que é considerado violência para os estudantes; mapear quais as violências são mais frequentes, a visão dos estudantes; levantar informações que colaborem na prática de enfrentamento à violência proposta; entender como os estudantes identificam as violências cometidas por si próprios.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Apresentamos abaixo o quadro metodológico da sessão de Círculo de Construção da Paz, assim como dos dois encontros preparatórios anteriores.

Quadro 3: Realização de sessão de Círculo de Construção da Paz

Procedimento: realização de sessão de Círculo de Construção da Paz
Riscos: este procedimento envolverá estudantes do oitavo ano que farão parte do grupo de seis estudantes que irão participar da sessão de CCP. Os estudantes irão ouvir de seus colegas, questões de cunho pessoal, conforme o desejo de manifestação de cada um. O risco é justamente o sigilo do que será falado ao longo do processo;
Ações preventivas: Atendimento à Resolução 510/2010 do CNS, com a necessidade de compromisso com o Termo de Consentimento dos responsáveis pelos menores e o assentimento dos menores partícipes do procedimento; Realização de um pacto de compromisso ético, de respeito e de sigilo à cada encontro da formação. O relatório oriundo desta etapa será de uso e manuseio restrito do pesquisador. Não serão produzidas fotografias ou outro registro que permitam a identificação dos participantes. O relatório será guardado em local seguro e de acesso exclusivo do pesquisador, sem que sejam levados para outro lugar ou que tenham o seu sigilo comprometido.

Em qualquer situação prevista, para esta intervenção, como risco da pesquisa, o participante não precisa participar do Círculo de Construção da Paz. Neste caso será dado todo suporte necessário e se buscará identificar o melhor a se fazer para resolver a situação imediatamente.

Benefícios: colocar em prática um procedimento pacífico de enfrentamento à violência escolar; o desenvolvimento de habilidades que envolva a relação interpessoal e a cultura de paz e de diálogo.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

O trabalho contará com a produção de uma proposta de intervenção, como produto da pesquisa e que tem o objetivo de instrumentalizar futuras ações que envolvam o enfrentamento a violência escolar e a promoção da cultura da paz como exposto anteriormente.

Apresentamos abaixo o quadro metodológico da produção da Proposta de Intervenção:

Quadro 4: Análise dos dados e construção da Intervenção

Procedimento: análise dos dados e construção da Proposta de Intervenção.
Riscos: este procedimento envolverá o manuseio de dados e manifestações de estudantes crianças e adolescentes. Logo, o risco é a publicidade indevida de tais informações.
Ações preventivas: Atendimento à Resolução 510/2010 do CNS, com a necessidade de compromisso com o Termo de Consentimento dos responsáveis pelos menores e o assentimento dos menores partícipes do procedimento; Essa etapa será construída pelo pesquisador, que será o único a manusear os questionários, relatórios de observação e qualquer outro documento ou registro oriundo do trabalho. Tal conjunto de documentos será guardado em local seguro e de acesso exclusivo do pesquisador, sem que sejam levados para outro lugar ou, que tenham o seu sigilo comprometido. Em qualquer situação prevista, para esta intervenção, como risco da pesquisa, o participante poderá desistir de sua participação, como já previsto nos termos de consentimento e assentimento livres e esclarecidos. Neste caso será dado todo suporte necessário e se buscará identificar o melhor a se fazer para resolver a situação imediatamente.

Benefícios: poder, através da Proposta de Intervenção, instrumentalizar futuras ações que envolvam o enfrentamento a violência escolar e a promoção da cultura da paz, assim como trazer elementos para que melhor se conheçam as relações sociais da comunidade onde a escola está inserida.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

3.2.1 COMITÊ DE ÉTICA E AUTORIZAÇÕES PARA AÇÕES DE PESQUISA

A experiência de passar pelo Comitê de Ética foi enriquecedora. Em que pese tenhamos trabalhado, ao longo das disciplinas do Mestrado Profissional em Gestão Educacional, de forma bastante competente as questões que envolvem a ética na pesquisa. Entretanto, entendemos que a apropriação empírica e lúdica, fortalece o conhecimento e comprometimento ético do pesquisador. Fomos autorizados, pelo Comitê, através do parecer de ética número 7.237.321.

3.3 ETAPAS E PRÁTICAS DO TRABALHO

As ações possuem cinco etapas, resumidamente: a) conhecemos quais os tipos de violências identificadas pelos estudantes no cotidiano escolar, entre outras informações relacionadas através de questionário; b) apresentamos o projeto aos estudantes e convidamos para compor uma equipe e realizamos a sessão de Círculo de Construção de Paz – CCP; c) através da observação, registramos as principais informações e impressões do CCP; d) analisamos e confrontamos os dados do questionário com as manifestações no CCP; e) confeccionamos uma proposta de intervenção.

Primeira etapa: aplicação do questionário, entre os estudantes do sétimo ao nono ano do ensino fundamental, não identificado, contendo quarenta e três perguntas (questionário em anexo no apêndice 4). Os propósitos com a aplicação deste questionário foram compreender a natureza, os tipos e a incidência da violência escolar, em uma escola municipal de São Leopoldo; conhecer o que os estudantes entendem por violência; constatar quais as características das violências e conflitos identificados pelos estudantes, no cotidiano escolar; compreender as violências e quais caminhos possíveis para seu enfrentamento; produzir proposta de intervenção para a Mantenedora (Secretaria de Educação).

O recrutamento dos estudantes que participaram desta fase, se deu por convite, realizado pelo pesquisador, diretamente em sala de aula a todos os alunos

presentes. Naquele momento foram apresentadas as intervenções propostas e os objetivos da pesquisa. Também foi exposto que se tratava de uma participação voluntária e que dependia de consentimento dos responsáveis e do assentimento dos estudantes. Procurou-se fazer isto em linguagem própria e de acordo com a faixa etária dos estudantes, esclarecendo o que representa cada um dos termos, de consentimento livre e esclarecido e de assentimento livre e esclarecido.

Em caso de aceite e consentimento de todos os convidados a participar, esta fase contará com até 120 (cento e vinte) partícipes. Este número será ajustado de acordo com a adesão dos estudantes e seus responsáveis.

Munidos de tais respostas, ocorrerá a tabulação e análise dos dados, que serão utilizados para fomentar a abordagem a ser tratada na posterior sessão de CCP, assim como para a construção do documento final (mais adiante iremos explicar como os dados serão utilizados).

A segunda fase da prática da pesquisa, será convidar aos estudantes dos oitavo ano para participar dos Círculos de Construção da Paz. O pesquisador irá expor o que é o CCP, quais as justificativas, quanto tempo irá levar a sessão e quais os objetivos esperados, conforme quadro abaixo.

Quadro 5: proposta do círculo com estudantes.

Círculos de Construção da Paz com Estudantes: trata-se de uma sessão de CCP propôs trabalhar o bem-estar dos participantes e fomentar a cultura do diálogo e da paz.		
JUSTIFICATIVA	CARGA HORÁRIA	RESULTADOS ESPERADOS
Conflitos em excesso causam prejuízo pedagógico; conflitos não resolvidos podem romper as relações e, até, culminar em violência.	Um encontro de, até três horas	Engajar os participantes em todos os aspectos da experiência humana—mental, física, emocional e espiritual, (...) na construção de significados para praticar comportamentos baseados nos valores da paz e do respeito ao outro. (Pranis, 2006, p. 35).

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Foi destacada uma equipe para participar do CCP, limitada a seis estudantes. O único requisito foi a manifestação de vontade dos próprios (voluntariedade é

requisito, ver 4.6). Caso o número de participantes fosse inferior a seis estudantes, não haveria objeção à prática desta fase. Por outro lado, se o número fosse superior, a definição se daria por sorteio e os excedentes seriam convidados para práticas futuras, visto que o tempo para a conclusão de uma pesquisa de programa de mestrado não é o suficiente para atender de imediato a todos.

O oitavo ano foi escolhido, pois, são relativamente mais maduros que os mais novos e permanecerão um ano a mais na escola que os formandos do nono ano, possibilitando práticas futuras de enfrentamento à violência escolar (a escola atende até o nono ano do ensino fundamental). Vejamos abaixo o plano de estudos para aplicação do CCP:

Quadro 6: Plano de estudos da sessão de CCP

Prática	Objetivo	Metodologia
Sessão do CCP	Estimular o autoconhecimento através da liberdade de manifestação e debater as causas, consequências e possíveis formas de enfrentamento à violência escolar.	Realização da sessão do CCP, conforme o módulo 5: construindo relacionamentos saudáveis, da obra <i>No Coração da Esperança: Guia de Práticas Circulares</i> (2011), escrito por Carolyn Watson e Kay Pranis

Fonte: elaborado pelo autor.

A terceira etapa, que ocorreu concomitante à sessão do círculo, se constituiu em, através da observação, registrar as principais informações e impressões do CCP. Cabe ressaltar que todo registro foi realizado preservando o nome dos observados. O objetivo da sessão foi sensibilizar os participantes a debater, com liberdade de fala e de escuta, acerca da violência escolar, com o interesse de construir laços com a cultura da paz.

Nesse processo, a observação participante assume papel fundamental, pois possibilita ao pesquisador não apenas registrar o que é dito, mas também compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas próprias práticas e interações (ver subcapítulo 3.6.3). Como destaca Minayo (2016), a observação, quando realizada de maneira sistemática e reflexiva, permite captar dimensões simbólicas, afetivas e relacionais que dificilmente emergiriam apenas pela via de questionários ou entrevistas. Assim, a imersão no contexto e a atenção às expressões verbais e não verbais dos estudantes possibilitaram compreender a violência escolar como fenômeno multifacetado, atravessado por subjetividades e por relações de

poder. Essa perspectiva enriquece a análise, pois evidencia a complexidade da vida escolar e fortalece a validade dos dados ao articular a experiência vivida pelos sujeitos com a interpretação crítica do pesquisador.

Os dados levantados e tabulados, oriundos do questionário aplicado na primeira etapa da prática foram analisados e debatidos pelos estudantes na sessão. Esta ação visará instrumentalizar o debate, dando mais clareza dos tipos de violências percebidas no âmbito escolar. Este momento de participação coletiva e construção de conhecimento através da ação dos participantes, busca ampliar o senso de processo democrático de enfrentamento à violência.

A quarta etapa da pesquisa, será analisar os resultados do questionário e do CCP e produzir um relatório que, irá fomentar o produto desta pesquisa.

Por fim, a quinta etapa será confeccionar uma proposta de intervenção considerando cada passo do processo, baseado na observação participante, no questionário e, na prática do CCP, para a Mantenedora com o intuito de instrumentalizar novas experiências de enfrentamento à violência escolar.

Neste sentido, temos que a proposta de intervenção é um tipo de documento que visa comunicar de maneira assertiva e provocadora os achados de uma pesquisa. Ao contrário de uma conclusão tradicional, que muitas vezes apresenta um resumo passivo dos resultados, a proposta adota uma postura prescritiva. Busca não apenas informar, mas também inspirar mudanças práticas e teóricas, mobilizando leitores a agir de acordo com os insights apresentados (Gabriel, 2020).

Esse formato é especialmente relevante em pesquisas sociais, onde os resultados podem influenciar políticas públicas ou movimentos sociais. Ao transformar os achados em uma intervenção, os pesquisadores têm a oportunidade de influenciar diretamente os tomadores de decisão e o público em geral, proporcionando uma ponte entre a academia e a prática social (St. Pierre, 2018).

3.4 MÉTODO QUALITATIVO

A metodologia qualitativa tem ganhado destaque nas pesquisas acadêmicas, principalmente em áreas que buscam compreender fenômenos sociais e humanos de maneira profunda e detalhada.

Segundo Minayo (2014), a metodologia qualitativa é especialmente valiosa em contextos nos quais o fenômeno estudado é pouco conhecido ou complexo demais para ser reduzido a números e estatísticas.

A metodologia qualitativa é um método de pesquisa que se concentra na compreensão dos significados e das experiências humanas. Ao contrário da pesquisa quantitativa, que busca quantificar dados e generalizar resultados para uma população maior, a pesquisa qualitativa foca na profundidade das respostas, proporcionando uma compreensão rica e contextual dos fenômenos estudados. Os dados qualitativos são geralmente coletados por meio de entrevistas, grupos focais, observações e questionários, que permitem a exploração das experiências e percepções dos participantes (Flick, 2009).

Os questionários, tradicionalmente associados à pesquisa quantitativa, também podem ser adaptados para pesquisas qualitativas. Na metodologia qualitativa, os questionários são geralmente estruturados com perguntas abertas, permitindo que os participantes expressem suas opiniões e sentimentos de maneira livre e detalhada. Este tipo de questionário pode ser particularmente útil para explorar temas complexos, onde as nuances e as particularidades das respostas são essenciais para a compreensão do fenômeno estudado.

Os questionários qualitativos são projetados para serem exploratórios e flexíveis, permitindo a adaptação das perguntas conforme a necessidade da pesquisa e a resposta do participante (Denzin; Lincoln, 2006). As questões são formuladas para incentivar a reflexão e a expressão de ideias, e não para medir a frequência ou a prevalência de um comportamento, ou opinião.

Uma das principais vantagens do uso de questionário na pesquisa qualitativa é a possibilidade de alcançar um grande número de participantes de maneira relativamente rápida e eficiente, mantendo a profundidade e a riqueza das respostas. Além disso, os questionários podem ser aplicados em diferentes formatos, como online ou impressos, ampliando o alcance da pesquisa (Patton, 2015). No entanto, existem desafios associados ao uso de questionários em pesquisas qualitativas. Um dos principais desafios é garantir a clareza e a relevância das perguntas, de modo a evitar respostas vagas ou superficiais. Além disso, a análise dos dados qualitativos obtidos por meio de questionários pode ser mais complexa e demorada, exigindo habilidades interpretativas avançadas por parte do pesquisador.

Ao utilizar questionários em pesquisas qualitativas, é fundamental considerar aspectos éticos, como a garantia de anonimato e confidencialidade dos participantes, além de obter o consentimento informado. A validade dos dados coletados também é um aspecto crucial. Para assegurar a validade, o pesquisador deve garantir que as

perguntas sejam formuladas de maneira não tendenciosa e que reflitam os objetivos da pesquisa (Maxwell, 2012).

A coleta de dados qualitativos por meio de questionários envolve o desenvolvimento de perguntas que incentivem respostas detalhadas e reflexivas. Essa abordagem possibilita uma maior liberdade de expressão e pode revelar aspectos não considerados pelo pesquisador inicialmente.

3.4.1 O PESQUISADOR E A SUBJETIVIDADE NA ESCOLHA DOS ELEMENTOS ANALISADOS

A pesquisa científica, especialmente nas ciências humanas e sociais, não ocorre em um vácuo de neutralidade. O pesquisador, enquanto sujeito histórico, social e culturalmente situado, carrega consigo um conjunto de valores, experiências, crenças e intencionalidades que influenciam diretamente as escolhas metodológicas, teóricas e analíticas realizadas ao longo do processo investigativo. A seleção dos elementos a serem analisados, nesse sentido, não é um ato neutro, mas atravessado pela subjetividade do pesquisador e pelas condições objetivas do campo.

Embora haja distinção entre a linha teórica utilizada por Foucault e aquela adotada neste trabalho, parece-me salutar refletir sobre os limites do olhar do pesquisador propostos pelo autor, (1995, p. 9): “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer momento; não porque o discurso seja livre, mas porque é regulado por regimes de verdade”. Ou seja, o olhar do pesquisador é mediado por estruturas discursivas e epistemológicas que determinam, em parte, o que é possível ver, dizer e analisar. A escolha dos elementos de análise, assim, está intrinsecamente vinculada às possibilidades de enunciação permitidas por um dado contexto social, institucional e histórico.

Segundo Bourdieu (2003) o pesquisador ocupa um lugar social no campo científico e, portanto, seus esquemas de percepção e classificação são moldados por sua posição e trajetória. Segundo ele, “a objetividade da pesquisa não se faz pela negação da subjetividade, mas por sua objetivação”. Ao refletir sobre sua própria inserção no campo, o pesquisador pode identificar as disposições (*habitus*) que orientam sua visão de mundo e que, conseqüentemente, influenciam as escolhas temáticas, as perguntas de pesquisa e os recortes analíticos.

A esse respeito, Severino (2007, p. 123) adverte que “a neutralidade absoluta é uma ilusão; o que se exige do pesquisador é a consciência crítica de sua implicação

no processo de conhecimento”. Essa consciência crítica deve acompanhar todas as etapas da pesquisa, desde a problematização inicial até a interpretação dos dados. Ao reconhecer sua subjetividade, o pesquisador não enfraquece a validade do conhecimento produzido, mas fortalece sua coerência e legitimidade ao explicitar as mediações envolvidas.

A perspectiva qualitativa, especialmente, valoriza essa dimensão subjetiva do processo investigativo. Denzin e Lincoln (2006, p.32) apontam que a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que “o investigador é o principal instrumento de coleta e análise de dados” e, portanto, suas experiências, crenças e valores não apenas influenciam, mas constituem o processo de produção do conhecimento. A reflexividade, nesse caso, torna-se uma exigência ética e metodológica fundamental.

Ainda nessa direção, Corazza (2002, p. 64) destaca que a pesquisa em educação, por exemplo, envolve escolhas que não são apenas técnicas, mas também políticas e existenciais. O pesquisador se compromete com certos olhares sobre a realidade e, ao fazê-lo, “coloca-se no mundo como alguém que interpreta, problematiza e transforma”. A escolha dos elementos analisados revela, assim, um projeto de mundo.

Em síntese, a subjetividade do pesquisador deve ser compreendida não como um obstáculo à objetividade, mas como um componente constitutivo da produção do conhecimento. A objetividade possível nas ciências humanas decorre da explicitação das escolhas, da coerência argumentativa e da reflexividade crítica sobre o lugar do sujeito pesquisador no processo investigativo.

3.5 O QUESTIONÁRIO

O questionário utilizado (apêndice 4) visou compreender os aspectos que envolvem a violência escolar, dando ao respondente a possibilidade de apresentar sua opinião de forma objetiva, porém também de maneira discursiva. Está composto por quarenta e três questões, sendo elas: vinte questões semiabertas, dezessete fechadas (quase todas com múltipla escolha que devem ser marcadas) e seis abertas e discursivas. Para sua elaboração, foi considerado o contexto cultural e linguístico dos respondentes para garantir a relevância e a clareza das perguntas.

Mas como foi estruturado este questionário, de forma específica para este trabalho? Em fase de qualificação desta dissertação, tivemos o privilégio de receber sugestões valiosas dos participantes da banca: a professora Dra. Rosangela da Silva

Almeida e o professor Dr. Marcos Rolim. Entre as sugestões, este último nos indicou um questionário utilizado pelo Departamento de Justiça dos Estados Unidos, em 2015, para avaliar a violência escolar naquele país. Entendemos que o questionário era exploratório, flexível e permitia que fizéssemos as adaptações para o contexto local da nossa pesquisa.

É importante considerar que a elaboração de um questionário para uma pesquisa não é um ato neutro ou meramente técnico, mas atravessado por dimensões subjetivas que refletem a posição epistemológica do pesquisador, seus interesses teóricos e suas experiências prévias. Como destaca Bourdieu (2002), toda construção científica é também uma construção social, situada no espaço de possibilidades do pesquisador e moldada por seus *habitus*, ou seja, por disposições incorporadas historicamente.

Nesse sentido, a seleção das perguntas, no nosso caso, podemos afirmar que envolveu escolhas que expressam hipóteses implícitas, temas considerados relevantes e modos específicos de vermos o mundo. Do mesmo modo, Becker (2008) ressalta que os pesquisadores “olham para certas coisas e não para outras”, o que implica que a própria formulação das questões de pesquisa e dos instrumentos metodológicos carregam juízos de valor e visões de mundo. Assim, reconhecer a subjetividade na construção do questionário é não apenas um exercício de reflexividade, mas também um imperativo ético e epistemológico para a produção de conhecimento crítico e situado.

Para a etapa de análise dos dados do questionário, nos afiliamos aos cuidados e procedimentos indicados por referenciais como Bardin (2011), Minayo (2014) e Gomes (2003, 2005). A análise de dados qualitativos oriundos de questionários é um processo interpretativo que envolve a codificação, categorização e interpretação dos dados coletados. Bardin (2011) sugere a análise de conteúdo como uma técnica eficaz para examinar as respostas dos participantes, identificando temas e padrões recorrentes. A análise de conteúdo consiste na organização sistemática dos dados em categorias que emergem a partir das respostas, permitindo ao pesquisador identificar tendências, significados e relacionamentos entre os dados.

3.5.1 DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

No que tange contexto brasileiro, Minayo (2014) destaca a importância de uma análise cuidadosa e reflexiva que considere as especificidades culturais e sociais dos respondentes. Embora a análise de questionários na metodologia qualitativa ofereça *insights* valiosos, também apresenta desafios. Um dos principais desafios é a subjetividade envolvida tanto na coleta quanto na interpretação dos dados. Segundo a autora, o pesquisador deve estar ciente de seus próprios vieses e preconceitos ao analisar os achados, garantindo uma interpretação o mais objetiva possível.

Além disso, a confiabilidade e a validade dos dados qualitativos são frequentemente questionadas. Flick (2009) propõe que a triangulação de métodos que envolve a combinação de questionários com outras técnicas de coleta de dados, como entrevistas e grupos focais, pode ajudar a fortalecer a validade dos resultados. Nosso trabalho irá contar com a técnica da realização da sessão de CCP, combinada com a utilização do questionário, além da observação participante.

Na análise de dados qualitativos, os procedimentos sugeridos por Gomes (2003) incluem a codificação e categorização dos dados, a construção de unidades de sentido e a interpretação dos significados emergentes. A codificação é o primeiro passo desse processo, onde as informações são organizadas em categorias que facilitam a identificação de padrões e temas recorrentes. O autor enfatiza a importância de uma abordagem sistemática, onde o pesquisador deve constantemente revisar e refinar as categorias à medida que novas informações são obtidas.

A interpretação dos dados qualitativos requer uma postura reflexiva por parte do pesquisador, que deve ser capaz de dialogar com o material empírico de forma crítica. Gomes (2005) propõe que a interpretação não se limite apenas à descrição dos dados, mas também envolva a identificação das relações entre as categorias e a construção de teorias que possam explicar os fenômenos observados. Para isso, é essencial que o pesquisador esteja atento às particularidades do contexto e ao significado atribuído pelos participantes, evitando generalizações precipitadas.

Já aplicadas as ações que envolvem o questionário, podemos afirmar que a metodologia qualitativa, com base nos referenciais teóricos aqui apresentados, ofereceu uma contribuição valiosa para a pesquisa científica.

3.6 O CÍRCULO E A ESCOLHA DAS INFORMAÇÕES LABORADAS

Foi sob estas variantes que definimos os dados extraídos do questionário respondido, para levar ao Círculo de Construção da Paz. Escolhemos utilizar as respostas das seguintes questões: Você já cometeu ato de bullying ou violência na escola?; "Sinto-me muito seguro dentro da escola"; "Os adultos desta escola se interessam pelos alunos?"; "Se você acha que existe violência na escola, teria alguma sugestão de como acabar com esse problema?"; Este ano você já foi humilhado por algum colega? Assim como propomos analisar os seguintes dados: 20% dos estudantes não compreendem que passar a mão no corpo de alguém, contra sua vontade, é um tipo de violência; 55% dos estudantes já presenciou violência na escola.

Estes elementos e informações, foram escolhidos não por possuírem relevância superior aos demais dados trabalhados, visto que todos são igualmente importantes. Entretanto, como o CCP possui um rito a ser respeitado e trabalhar todos os dados do questionário o tornaria maçante e cansativo. Definimos estas questões e respostas puramente pela atratividade que julgamos que exerceriam sobre o público do círculo.

3.6.1 POR QUE A UTILIZAÇÃO DO CÍRCULO DE CONSTRUÇÃO DE PAZ?

A opção pelo Círculo de Construção de Paz como metodologia para discutir os resultados do questionário anônimo sobre violência escolar, respondido pelos próprios estudantes, fundamenta-se na necessidade de criar um espaço seguro, horizontal e dialógico em que adolescentes possam expressar livremente suas percepções e experiências. Como destaca Pranis (2006), o círculo é um processo restaurativo que se ancora em valores como o respeito, a escuta ativa e a corresponsabilidade, promovendo condições para que vozes silenciadas em contextos escolares mais hierarquizados encontrem legitimidade e reconhecimento.

O círculo, ao favorecer a participação igualitária, desloca o foco da lógica punitiva ou da mera coleta de dados para a construção de sentidos compartilhados. Assim, os resultados anônimos do questionário, que poderiam permanecer como estatísticas descoladas das subjetividades, tornam-se pontos de partida para reflexões coletivas, capazes de fomentar vínculos e fortalecer a comunidade escolar. Essa dinâmica aproxima-se do que Charlot (1983, p. 21) denomina "entrada no mundo comum dos adultos", pois, ao dialogarem sobre a violência, os adolescentes

aprendem não apenas conteúdos, mas também formas de estar no mundo, lidando com a alteridade e a complexidade das relações sociais.

Sob a perspectiva de Arendt (2007), o círculo pode ser compreendido como um espaço de exercício da ação no sentido arendtiano: a capacidade humana de iniciar algo novo no mundo comum, por meio da fala e da interação. Ao discutir os resultados do questionário em um ambiente pautado pela confiança e pelo cuidado, os estudantes exercitam a responsabilidade coletiva, descobrem a potência de sua voz no espaço público e aprendem a agir politicamente em prol da transformação da realidade escolar. Segundo ela, “agir em público, por meio da fala e da iniciativa, inaugura algo novo no mundo comum” (Arendt, 2007, p. 28).

Práticas restaurativas como os círculos estão fundamentadas em um cuidado, que valoriza a empatia e o reconhecimento mútuo como ferramentas para a superação da violência. Nesse horizonte, trazer os estudantes para refletirem coletivamente sobre os resultados do questionário não se limita a uma etapa metodológica da pesquisa, mas se constitui como uma ação formativa, ética e política, em que os jovens se tornam protagonistas de processos de transformação social no cotidiano da escola. Parker e Bickmore (2020) analisaram como quatro professoras de escolas públicas do ensino fundamental, em Ontário (Canadá), implementaram círculos restaurativos de paz em sala de aula, e nos trazem práticas, nas quais é notória a inclusão daqueles que muitas vezes são silenciados:

[Os círculos] me fizeram perceber quantas crianças da turma eu nunca escuto falar. [Fora dos círculos] são sempre cinco alunos que dominam as discussões, e, mesmo tentando garantir tempo de espera e de fala para os outros, isso nem sempre é possível. Ainda que o círculo envolva muitos participantes — no caso, 31 — alguns deles realmente se beneficiam da possibilidade de pensar por mais tempo e, então, ter algo a dizer, em vez de terem que responder imediatamente. (Parker; Bickmore, 2020, p. 6).

A utilização do CCP como metodologia para discutir os resultados do questionário, encontra respaldo no pensamento de Freire (1996), que compreende a educação como prática da liberdade e da transformação social. Para o autor, o diálogo é o caminho privilegiado para a construção de uma pedagogia crítica, na qual os sujeitos se reconhecem como protagonistas de sua história. Ao propor que os estudantes se reúnam em círculo para refletir sobre a violência em seu cotidiano escolar, cria-se um espaço que rompe com a lógica bancária da educação,

substituindo a mera transmissão de informações por uma prática dialógica, em que todos têm voz e legitimidade.

Nesse sentido, o círculo se aproxima da concepção freiriana de inédito viável, ou seja, a capacidade coletiva de imaginar e construir novos horizontes de convivência a partir da problematização da realidade vivida (Freire, 1996). Ao socializar os resultados do questionário de forma horizontal, os adolescentes deixam de ser objetos de pesquisa para se tornarem sujeitos da investigação, capazes de analisar criticamente a violência escolar e propor alternativas de superação. Além disso, o círculo materializa o que Freire (1996) denomina de consciência crítica: a passagem da leitura ingênua para a leitura política do mundo. Ao partilhar experiências e narrativas sobre violência, os jovens exercitam uma prática de conscientização que possibilita compreender que a violência não é natural, mas construída socialmente — e, portanto, passível de transformação. Essa perspectiva vai ao encontro da proposta de Pranis e Watson (2011), para quem os círculos criam um espaço seguro e inclusivo, fundamentado no respeito e na escuta ativa, onde se torna possível enfrentar conflitos de forma restaurativa.

Por fim, ao privilegiar a escuta mútua e o reconhecimento dos pares, o círculo se insere no horizonte ético-político freiriano de uma educação humanizadora. Nesse processo, os adolescentes experimentam a solidariedade, a responsabilidade coletiva e a potência da ação transformadora, reafirmando a escola como espaço de democracia e de construção de uma cultura de paz.

3.6.2 A SESSÃO DO CÍRCULO DA PAZ

A sessão do Círculo contou com o convite a seis estudantes do oitavo ano, que já possuíam termos de consentimento e assentimento assinados desde a primeira fase da pesquisa. Não foi necessário realizar escolha ou sorteio dos alunos que participariam do CCP, visto que apenas esses seis estudantes tinham os referidos termos. A única escolha realizada foi a da turma, pois existem atualmente duas turmas de oitavo ano. A escolha foi ocasional, já que uma delas estava em atividade externa, restando, portanto, a outra como a “escolhida”.

Utilizamos uma sala pequena (mas de tamanho ideal para que um grupo com esta quantidade de partícipes se sentisse confortável), limpa e silenciosa, previamente preparada pela direção da escola. O grupo era composto por cinco meninas e um menino. Todos estavam sentados e acomodados em círculo. Ao perceberem nossa

movimentação para gravar a sessão, manifestaram o desejo de que ela não fosse gravada, a fim de se sentirem mais “livres” para falar sobre o que “quisessem”. Concordamos prontamente e expliquei que faria uma espécie de ata, mantendo o anonimato, visando preservar a espontaneidade nas manifestações. Superado esse ponto, iniciamos com a leitura de uma citação atribuída ao artista francês Christian Boltanski (1944–2021): “Numa guerra não se matam milhares de pessoas. Mata-se alguém que adora espaguete, outro que é gay, outro que tem uma namorada. Uma acumulação de pequenas memórias”.

Após a leitura, propusemos uma reflexão sobre a ideia expressa. Incentivamos a participação, trazendo a proposta de que cada ser humano é único, composto por uma diversidade de aspectos, virtudes, defeitos e desejos. Perguntamos: *“E quando ofendemos ou machucamos alguém, pensamos que estamos atingindo alguém que tem uma mãe que faz as mesmas coisas que a nossa, um pai assim também, ou que gosta das mesmas coisas que nós — ou talvez também não goste das mesmas coisas?”*

Num segundo momento, propomos, então, uma apresentação para que nos conhecêssemos melhor, porém em forma de desenho. Cada um desenharia coisas que o representassem: gostos, aversões, pessoas próximas, atividades preferidas e lugares significativos. Combinamos um tempo de três minutos para a produção, cada um com sua folha. Todos cumpriram essa etapa.

Cada estudante apresentou seu desenho ao círculo, explicando o que cada traço representava. Alguns escreveram, outros fizeram uma única imagem, e alguns desenharam mais de uma. Falaram sobre comidas favoritas, relações interpessoais, lugares de que gostam e atividades preferidas.

Superada essa fase, partimos para o terceiro ato: apresentamos o objeto da fala. O objeto pode ser qualquer item que, passado de mão em mão no sentido anti-horário, confere ao portador o direito de falar, enquanto os demais escutam. Não havia obrigação de se manifestar — quem preferisse poderia simplesmente passar o objeto adiante. O objeto escolhido foi um cadeado, que circulava aberto, simbolizando que estávamos abertos a ouvir. Ao fim da sessão, o cadeado seria fechado, representando o sigilo sobre o que ali fora dito.

Em seguida, propusemos algumas perguntas retóricas, com um breve tempo de reflexão:

- “Considero-me um bom amigo? Por quê?”

- "Trato bem a todos?"
- "Quais atitudes tomo com os outros que eu não gostaria que tomassem comigo?"

As questões não precisavam ser respondidas verbalmente; bastava refletir. Assim como o primeiro exercício buscava criar empatia, este visava iniciar uma sensibilização que levasse cada um a perceber que todos estamos sujeitos a cometer erros, injustiças ou ferir pessoas ao nosso redor.

Iniciamos a rodada do objeto da fala, respeitando o sentido anti-horário de circulação. Mesmo o mediador deve respeitar o direito de fala do portador do objeto, para que este evento tenha sucesso. Este momento só se encerra após todos satisfazerem desejo de expressão sobre o tema. Findadas as manifestações, propomos, então, que cada um pensasse e desenhasse algo ou alguém, um lugar ou um momento que lhes transmitisse segurança e, após, retomássemos as manifestações sobre o que cada um desenhou.

Passamos, então, à análise de alguns dados do questionário aplicado ao final de 2024, respondido por 29 estudantes do 7º ao 9º ano, possuindo entre 12 e 16 anos de idade. A primeira questão objetiva foi: "Este ano, você já cometeu bullying na escola?", questão para a qual, no questionário, 12 respondentes afirmaram que sim.

Em seguida, analisamos o seguinte dado: entre as meninas, 67% declararam ter cometido bullying; entre os meninos, apenas 33%. Outra questão extraída do questionário e apresenta ao círculo, foi a seguinte: "Os adultos desta escola se interessam pelos alunos." Apresentamos os dados das respostas do questionário, que foram os seguintes: 14 responderam — Concordo totalmente; 6 — Concordo em partes; 4 — Discordo em partes; 5 — Discordo totalmente. Pedimos que ficassem à vontade para comentar as respostas.

Analisamos também as respostas à afirmação: "Sinto-me muito seguro dentro da escola."

- 16 — Concordam totalmente
- 5 — Concordam em partes
- 3 — Discordam em partes
- 5 — Discordam totalmente

A seguir, discutimos o dado de que 20% dos estudantes não compreendem que passar a mão no corpo de alguém, contra sua vontade, é um tipo de violência.

Por fim, analisamos as respostas à pergunta: "Se você acha que existe violência na escola, teria alguma sugestão de como acabar com esse problema?" As respostas foram variadas:

- "Não tem violência, mas se tivesse, com conversa se resolve."
- "Transferir o agressor e chamar o Conselho Tutelar."
- "Expulsar os agressores."
- "Sim, existe, mas não adiantaria."
- "Vigiar mais os alunos e ser mais rígido em sala."
- "Dialogar e entender a situação que levou ao conflito."
- "Que os professores estejam mais presentes."
- "Conversar, pois não adianta chamar os pais."
- "Mostrar que isso é sério, não brincadeira."
- "Voltar ao turno único."

Como já abordamos, o CCP que aplicamos teve como diretriz, funcionar como instrumento de escuta, empatia e fortalecimento do senso de pertencimento. Entendemos que a horizontalidade das relações no círculo, que quebra hierarquias e favorece a escuta ativa, foi um ponto positivo para a fluidez do processo. Também podemos destacar outros dois aspectos: a importância de seguir os rituais (como o objeto de fala, o formato circular, as atividades em silêncio, os desenhos) para estabelecer segurança e confiança; assim como o papel do facilitador como parte do círculo, e não como uma autoridade externa – algo que a própria sessão demonstra, ao mencionar que participamos dos exercícios, gerando identificação.

Na prática, durante o Círculo, procuramos manter a condução respeitosa dos rituais (por exemplo, o uso do cadeado como símbolo de abertura/fechamento) e a escuta sensível às falas dos estudantes evidenciam o compromisso com os princípios do CCP. Os momentos de autoexpressão (desenhos, lembranças de afeto, reflexões sobre atitudes) permitiram o florescimento da empatia e o reconhecimento da individualidade de cada um — aspecto central nas práticas restaurativas.

3.6.3 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NO CÍRCULO

A observação participante é uma ferramenta que conduz o investigador para o local e momento do evento que investiga, trazendo à escrita a chancela de quem esteve em contato direto com os interlocutores. Minayo (2010, p. 4) aponta que

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio

Tal prática torna o pesquisador liberto de determinados prejulgamentos típicos de uma análise distante e fria, como a feita exclusivamente debruçada sobre dados quantitativos. Na presente pesquisa, qual seria o papel do observador? Neste sentido, as observações realizadas em cada etapa e ato do trabalho, serão registradas em caderno de campo, pelo próprio pesquisador. Este material será utilizado para a confecção do capítulo de análise e do relatório final, que no nosso caso trata-se de uma proposta de intervenção. Sobre este produto, explanaremos mais adiante.

Importa destacar que, como estratégia para estimular a participação dos adolescentes, nos colocamos, também, como participantes e realizamos todos os exercícios. Isso pareceu contribuir para que eu fosse visto como parte do círculo, e não como um mero observador ou avaliador.

3.7 ANÁLISE DE CONTEÚDO: ETAPAS E CATEGORIZAÇÃO

A categorização de questionários qualitativos constitui uma etapa fundamental no processo de análise de dados, uma vez que permite organizar e interpretar os significados atribuídos pelos participantes a partir de seus discursos. Segundo Bardin (2011), a categorização consiste na operação de classificar elementos em grupos com características comuns, sendo orientada tanto por critérios teóricos quanto empíricos.

Nesse sentido, categorias podem ser pré-estabelecidas, com base em referenciais teóricos, ou emergir indutivamente da leitura dos dados, respeitando a lógica interna das narrativas dos sujeitos. Essa prática está alinhada à abordagem compreensiva da pesquisa qualitativa, conforme delineado por Minayo (2010), que enfatiza a importância de captar a singularidade dos fenômenos sociais e as formas pelas quais os sujeitos constroem sentidos. Assim, a categorização não é uma mera

técnica de classificação, mas um processo interpretativo que exige sensibilidade teórica, rigor metodológico e reflexividade do pesquisador.

A Análise de Conteúdo (AC), conforme sistematizada por Laurence Bardin (2011), constitui um conjunto de técnicas de tratamento e interpretação de dados qualitativos voltado à descrição e à compreensão do conteúdo das comunicações, sejam elas verbais, escritas ou visuais. Sua finalidade é produzir inferências válidas e relevantes sobre as condições de produção e recepção das mensagens, articulando os dados empíricos a um quadro teórico definido.

Segundo Bardin (2011), o processo de AC é estruturado em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise corresponde à fase de organização inicial do corpus e de preparação para o exame sistemático do material. Estabelecemos um primeiro contato com os dados para identificar pistas, unidades de sentido e possíveis direções de análise. É também o momento de definir o corpus de análise, delimitando quais documentos, entrevistas ou registros farão parte do estudo, e de formular hipóteses ou objetivos que orientarão o processo, conforme Bardin (2011).

A exploração do material envolve a aplicação sistemática de procedimentos de codificação e categorização. Para Bardin (2011, p. 147), a categoria é “uma unidade de significação que se liberta naturalmente do texto analisado, segundo critérios previamente definidos”. As categorias podem ser:

- A) A priori: derivadas do referencial teórico ou dos objetivos de pesquisa, aplicadas ao material desde o início;
- B) A posteriori: emergentes da própria leitura e análise dos dados, a partir da identificação de padrões e recorrências.

Para Bardin (2011) e Moraes (1999), o processo de categorização consiste em agrupar as unidades de registro (palavras, frases, temas ou trechos) de acordo com suas semelhanças semânticas, sintáticas ou temáticas, garantindo que as categorias sejam mutuamente exclusivas, homogêneas e pertinentes ao problema de pesquisa.

Na última etapa, os dados categorizados são submetidos a um processo de análise interpretativa, que visa ir além da simples descrição, buscando inferir significados latentes e produzir interpretações articuladas ao referencial teórico. Bardin (2011) destaca que essa fase exige retorno constante ao problema de

pesquisa, ao quadro conceitual e às hipóteses formuladas, de modo a relacionar os resultados obtidos com fenômenos mais amplos.

É nesse momento que o pesquisador identifica relações, tensões e contradições nos dados, formulando inferências fundamentadas e discutindo suas implicações no campo estudado. O rigor metodológico da Análise de Conteúdo está justamente no equilíbrio entre a sistematicidade do processo e a abertura à interpretação, preservando a validade e a confiabilidade da análise, como defende Franco (2018).

Para o presente trabalho, delineamos duas categorias, sobre as quais dissertaremos adiante, são elas: Relações intraescolar e Concepções sobre as violências.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Vivemos em sociedade. E por vivermos assim, nossa exposição à companhia dos outros é imensa, logo todas as consequências de se viver em grupo também são muitas e variadas. Discordâncias, admiração, ódio, ciúmes, insegurança e vaidade são alguns dos eventos que permeiam as relações humanas em sociedade. Todas essas situações geram reações que variam do simples desleixo em relação ao outro até a violência extrema. Aliás, a violência sempre esteve presente nas relações humanas ao longo da história. Para René Girard (2008, p.10) “a violência é de todos e está em todos”. Esta afirmação se torna notória se analisarmos a quantidade incontável de guerras que extrapolam os livros de história.

Os romanos antigos pregavam *Se Vis Pacem Para Bellum*, algo como “Se você quer paz, prepare-se para a guerra”. A afirmação traduz a vocação para o conflito, até mesmo quando o desejo é viver a paz. Para Freud (1987, p. 162), o homem tem uma predisposição inata para a violência, nasce e cresce num ambiente violento, porque também a sociedade é violenta”. Nesse horizonte, tanto a máxima romana quanto a análise freudiana evidenciam que a violência não pode ser compreendida apenas como anomalia ou desvio, mas como dimensão constitutiva das relações humanas e sociais. Tal constatação impõe à educação o desafio de não naturalizar o conflito como destino, mas de ressignificá-lo em práticas que favoreçam o diálogo, a corresponsabilidade e a construção da paz.

4.1 A SOCIEDADE E A ESCOLA

O ambiente escolar é um recorte da realidade de uma sociedade. Existe uma tendência de se admitir que é um espelho da sociedade ou uma amostra reduzida e, como tal seria imutável. No entanto, nos afiliamos à opinião de Bordignon e Gracindo (2004), de que a escola tem suas especificidades, logo tem funcionamento próprio e não representa um reflexo estático da sociedade em que está inserida. Assim, pode e deve se reinventar e se transformar. Inclusive, admitir o contrário, seria afirmar que a escola só mudaria caso a sociedade também o fizesse. Partimos da premissa de que a escola, diferentemente de outros espaços e instituições da sociedade capitalista atual, não tem o mesmo objetivo, tampouco a mesma finalidade de produção, vejamos:

A “produção” da escola, diferentemente de outras organizações, não tem sua qualidade definida na padronização, mas na “produção” de seres emancipados, autônomos, não-autômatos (dimensão individual) e na “produção” da equidade, da justiça social (dimensão social). (Bordignon; Gracindo, 2004, p. 155).

Entretanto, a escola não está imune à força cultural do local em que está inserido. Logo, o comportamento da comunidade e da sociedade do seu entorno impacta nas relações em seu interior também, mesmo que sendo mais ou menos ressignificado.

Eventuais comportamentos hostis, recontextualizados, podem caminhar para a prática da violência individual, aquela que está no cerne das nossas relações, ou a violência social, categoria distinta e que se manifesta quando um coletivo se impõe a outro. Trata-se de um fenômeno oriundo justamente do estresse do convívio em sociedade.

Sob este aspecto, é importante iniciar qualquer análise com a ciência de que tanto oprimidos quanto opressores, ofendidos e ofensores são frutos desta mesma sociedade brasileira marcada pela “profunda desigualdade econômica, social e cultural”, a qual Chauí (1998) se refere, para ilustrar que a violência é estrutural nas relações sociais brasileiras:

Em resumo, a violência não é percebida como toda prática e toda idéia que reduza um sujeito à condição de coisa, que viole interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetue relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural. O mito da não-violência permanece porque admite-se a existência empírica da violência, mas fabricam-se explicações para denegá-la no instante

mesmo em que é admitida. Mais do que isso, a sociedade não percebe que as próprias explicações oferecidas são violentas. Dessa maneira, a violência que estrutura e organiza as relações sociais brasileiras, por não ser percebida, é naturalizada e essa naturalização conserva a mitologia da não-violência. (Chauí, 1998, p. 74).

Logo, para a proposta deste trabalho, é necessário laborar sobre a violência como algo que permeia as organizações e as relações da sociedade brasileira, onde as escolas estão inseridas. A violência nas escolas não pode ser vista de forma isolada, mas deve ser compreendida como parte de um contexto social mais amplo, onde as relações de poder, a cultura de violência e a desigualdade social desempenham papéis cruciais.

4.2 VIOLÊNCIA ESCOLAR: OS ALERTAS DE BOURDIEU E CHARLOT

Iniciamos este subcapítulo com uma advertência referente ao diálogo teórico estabelecido entre nossos dois principais referenciais, tendo em vista as particularidades e, por vezes, a aparente distância que separa suas respectivas perspectivas.

Bourdieu constitui, indubitavelmente, o principal referencial teórico deste trabalho. Sua teoria da reprodução social oferece o arcabouço inicial para a compreensão das relações que os estudantes estabelecem com a escola. Não obstante, reconhece-se que tal perspectiva tem sido objeto de críticas — por alguns autores — devido ao alegado excesso de determinismo, na medida em que poderia sugerir que a origem social dos estudantes condiciona, de forma quase inexorável, seus percursos escolares e sociais, restringindo as possibilidades de agência individual.

Baudelot e Establet (1971), particularmente em *L'école capitaliste en France*, embora igualmente vinculados às teorias da reprodução e inspirados na tradição marxista-althusseriana, contrapõem-se ao que identificam como um certo pessimismo na obra de Bourdieu. Para esses autores, a perspectiva bourdieusiana tenderia a reduzir o espaço destinado à luta de classes, à capacidade de resistência ativa dos estudantes e às possibilidades de transformação inscritas no próprio funcionamento do sistema escolar.

Consideramos, contudo, que foi possível tensionar e equilibrar essa dimensão ao estabelecer um diálogo com Charlot. Suas contribuições deslocam o foco da reprodução das estruturas sociais para a análise da relação subjetiva com o saber e com a instituição escolar. Nesse sentido, Charlot enfatiza a centralidade da história individual, dos processos singulares e da capacidade de ação dos estudantes — inclusive aqueles oriundos das classes populares — em suas trajetórias educativas. Assim, o autor evidencia que os sujeitos não podem ser compreendidos como meros reprodutores passivos das estruturas sociais, mas como agentes que constroem sentidos, expectativas e estratégias no interior do espaço escolar.

A articulação entre esses dois referenciais, ainda que provenientes de tradições teóricas distintas, revela-se fundamental para uma compreensão mais abrangente e multifacetada do fenômeno investigado. Ao mesmo tempo em que Bourdieu permite evidenciar as forças estruturais que condicionam as trajetórias escolares, Charlot ilumina a dimensão subjetiva, relacional e experiencial que atravessa o cotidiano dos estudantes. Longe de representar uma incompatibilidade, essa tensão teórica enriquece a análise ao evitar tanto o reducionismo estrutural quanto o psicologismo descontextualizado, possibilitando uma leitura mais complexa da violência escolar e das relações estabelecidas no espaço educativo. Dessa forma, o diálogo entre ambos os autores torna-se não apenas pertinente, mas necessário para sustentar uma interpretação que reconheça, simultaneamente, as determinações sociais e a agência dos sujeitos, permitindo captar nuances que um único referencial não daria conta de explicar.

Bourdieu (1998 b), abordou a violência escolar argumentando que a escola é um espaço onde as desigualdades sociais são reproduzidas e que a violência pode ser uma manifestação dessas disparidades. A escola é uma das ferramentas de manutenção do *status quo*, criando um sistema que beneficia os indivíduos que já possuem capital cultural, econômico e social. O autor introduziu o conceito de "capital cultural", referindo-se aos conhecimentos, habilidades e comportamentos que são valorizados na sociedade. Logo, para Bourdieu (1998 b) a escola acaba legitimando as desigualdades sociais.

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a

ideologia da escola libertadora, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (Bourdieu, 1998 b, p. 41).

Bourdieu (2003) destacou a importância do capital cultural e social na educação, sugerindo que alunos de diferentes origens enfrentam oportunidades desiguais. A violência escolar pode surgir como uma forma de resistência à opressão simbólica e à reprodução das hierarquias sociais na escola. Ou seja, a violência surge como desencadeamento da desigualdade, como reação a própria violência sofrida.

Quando o renomado autor utiliza o termo “capital cultural” ele está justamente associando o termo que remete a recursos, posses, acúmulos, bens com cultura, destacando a importância deste. Para Silva (1995), que se debruçou nos estudos acerca do conceito de cultura em Bourdieu, o capital cultural é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos econômicos.

Bourdieu tem uma espécie de olhar multidimensional acerca do conceito de classe social. O autor não posiciona a dimensão cultural subordinada à dimensão econômica. Ao contrário, a cultura emerge, em sua obra, como uma outra forma de poder, com alto grau hierárquico, que se diferencia das demais, embora possa estar a elas relacionada:

(...) o mundo social pode ser concebido como um espaço multidimensional construído empiricamente pela identificação dos principais fatores de diferenciação que são responsáveis por diferenças observadas num dado universo social ou, em outras palavras, pela descoberta dos poderes ou formas de capital que podem vir a atuar, como azes num jogo de cartas neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos... os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital econômico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico que é a forma que os diferentes tipos de capital toma uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos. (Bourdieu; Passeron, 1975. p. 4).

Bourdieu e Passeron (1975) examina as desigualdades presentes no sistema educacional e como a cultura desempenha um papel crucial na reprodução social. Na escola, certas formas de cultura são favorecidas, enquanto outras são

marginalizadas, se criam barreiras para aqueles que não estão familiarizados com as formas de capital cultural consideradas prestigiosas.

Bourdieu e Passeron (1975) usa o termo *habitus* para descrever as maneiras pelas quais as experiências sociais moldam as disposições, percepções e comportamentos das pessoas. Para o sociólogo *habitus* é:

[...] um sistema de disposições duráveis e transferíveis que integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados (Bourdieu; Passeron, 1975, p. 65)

De acordo com essa teoria, as crianças das classes sociais mais privilegiadas tendem a ter um *habitus* que se alinha mais estreitamente com as expectativas e práticas da escola, o que as coloca em vantagem em relação às crianças de classes sociais menos favorecidas.

Bourdieu (1998 b) também introduz o conceito de "violência simbólica", sendo oriunda do que o autor chamou de "poder simbólico", que é silencioso e tem concordância recíproca entre o mandante e o mandado. Assim lecionou o francês:

O poder simbólico como poder de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, desse modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo, poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. (Bourdieu, 2007, p. 14-15)

Partindo do "poder simbólico" estabelecido e aceito, as relações se tornam suscetíveis e expostas à "violência simbólica". Para tornar mais inteligível esse conceito, vamos utilizar o que professou Rosa (2007, p. 40):

a violência simbólica representa uma forma de violência invisível que se impõe numa relação do tipo subjugação-submissão, cujo reconhecimento e a cumplicidade fazem dela uma violência silenciosa que se manifesta sutilmente nas relações sociais e resulta de uma dominação cuja inscrição é produzida num estado dóxico das coisas, em que a realidade e algumas de suas nuances são vividas como naturais e evidentes. Por depender da cumplicidade de quem a sofre, sugere-se que o dominado conspira e confere uma traição a si mesmo.

A "violência simbólica" se refere ao uso de símbolos, linguagem e legitimidade para manter as relações de poder existentes. Para Bourdieu (2007) a escola é um dos

locais onde a violência simbólica é exercida, pois, tende a validar e recompensar o capital cultural das classes privilegiadas, ao mesmo tempo em que desvaloriza o capital cultural das classes menos favorecidas.

Bourdieu (1998 b) também aborda a importância do currículo escolar e da avaliação como formas de reproduzir desigualdades. Ele argumenta que o currículo muitas vezes reflete os valores e perspectivas da classe dominante, excluindo ou desvalorizando as experiências e conhecimentos das classes menos privilegiadas. Além disso, Bourdieu (2007) argumenta que os métodos de avaliação tendem a favorecer as formas de capital cultural mais associadas às classes mais altas, reforçando assim as desigualdades existentes:

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (Bourdieu, 1998 b, p. 53).

Vê-se que o autor, neste trecho, inclui os “conteúdos do ensino” entre os elementos que corroboram para a seleção e exclusão interna que a escola promove, mas não aponta sua crítica para o teor desses conteúdos do ensino. Centra sua atenção nas implicações da desigualdade que marca os alunos das diferentes classes sociais quanto à posse de capital cultural semelhante à cultura escolar. Bonnewitz (2003, p. 114-115), destaca as ideias de Bourdieu acerca de uma espécie de seleção disciplinar:

não há nenhuma justificativa racional, segundo Bourdieu, para o fato de estudar Maupassant e não a história em quadrinhos, a pintura acadêmica e não as produções dos ‘grafiteiros’, a música clássica e não a música ‘tecno’. Do mesmo modo, fundamentar os critérios de excelência na matemática e não no latim ou no grego, é arbitrário. A seleção das disciplinas ensinadas, assim como a escolha dos conteúdos disciplinares é o produto de relações de força entre grupos sociais. A cultura escolar não é uma cultura neutra, mas uma cultura de classe.

Bourdieu reitera sua posição favorável à cultura escolar clássica em vigência quando alerta para os riscos de, diante do reconhecimento necessário das

desvantagens apresentadas pelas crianças das classes populares no curso da aprendizagem escolar, assumir-se

a ilusão populista [que] poderia levar à reivindicação da promoção de culturas paralelas geradas pelas classes mais desfavorecidas à ordem da cultura ensinada. Não basta confirmar que a cultura educacional é uma cultura de classe, mas agir como se não o fosse é fazer tudo para que assim seja. (Bourdieu; Passeron, 2008, p. 110).

Bourdieu e Passeron (1975), também chamam a atenção para o papel dos indivíduos que ocupam posições de autoridade na escola, como professores e administradores, na reprodução das desigualdades. Eles argumentam que esses agentes, muitas vezes, perpetuam as hierarquias sociais por meio de suas práticas e expectativas, o que contribui para a reprodução das desigualdades educacionais.

As classes dominantes não exigem outra coisa senão reproduzir a cultura dominante, tal como ela é, e produzir agentes capazes de manipulá-la legitimamente (ou seja, professores, gestores, administradores ou advogados e médicos e, estritamente falando, literatos em vez de investigadores e acadêmicos ou mesmo técnicos). (Bourdieu; Passeron, 1975, p. 76).

Em que pese que a teoria crítica de Pierre Bourdieu aponta uma inversão na função da escola, de uma instituição inclusiva para uma reprodutora de desigualdades e privilegiadora da elite, o debate nos faz transcender. É através desse debate que poderemos analisar o papel da escola, pois a escola também pode ser um local de resistência e transformação social. Pensar a importância de uma educação que valorize e reconheça os diferentes tipos de capital cultural, bem como o potencial de ação coletiva para desafiar as estruturas de poder existentes.

Neste mesmo diapasão, em *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*, Charlot (2002), se debruça em estudar os contextos históricos e sociológicos da violência escolar desde os anos 1950, assim como lança um desafio ao sugerir uma reflexão conceitual sobre os tipos de violência relacionados ao âmbito escolar. Para Charlot (2002, p.12) é preciso, “inicialmente, distinguir a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola”.

Para o autor a primeira violência (na escola) é a mais comentada. Ocorre quando desentendimentos exteriores são levados para o interior da escola, onde são realizados os “acertos de contas” ou ameaças:

assiste-se, há alguns anos, a um aumento do número de intrusões externas na escola: trata-se, por vezes, da entrada nos estabelecimentos escolares, até mesmo nas próprias salas-de-aula, de bandos de jovens que vêm acertar, na escola, contas das disputas nascidas no bairro; (...). Há aí uma outra fonte de angústia social: a escola não se apresenta mais como um lugar protegido, até mesmo sagrado, mas como um espaço aberto às agressões vindas de fora. (Charlot, 2002, p. 433).

Charlot e Bourdieu complementam-se, pois, quando as questões exteriores interiorizam à escola (Charlot, 2002), notoriamente percebemos a escola como local de reprodução da sociedade (Bourdieu, 1998 b).

A violência à escola se trata de violência contra a instituição, os profissionais, os prédios, ou seja, contra aquilo que representa a escola. Mais uma vez, a conversa conceitual entre os dois autores franceses se escancara. A escola quando atacada, representa, inclusive, um ataque como medida de reação a aquilo que reproduz e representa a desigualdade e a opressão simbólica.

Já a violência da escola é representada pela forma como os estudantes são tratados, inclusive pelos profissionais de educação. Neste sentido o autor propõe a reflexão não apenas sobre os tipos de violências, mas também sobre as relações sociais entre agressor e vítima. A violência da escola pode passar despercebida, por ser institucionalizada e estar formalizada como regramento ou simples ordem dos docentes e administradores. Trata-se de:

Uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas). (Charlot, 2002, p. 436).

Aqui destacamos o que seria uma das facetas práticas de poder simbólico, pois aqueles que são reprimidos passam a ter o comportamento (*habitus* para Bourdieu) hegemônico, ignoram a arbitrariedade do ato.

(...) os docentes e o pessoal administrativo da escola, nos bairros problemáticos, são, às vezes, objeto de atos repetidos, mínimos, que não são violências em si mesmos, mas cuja acumulação produz um estado de sobressalto, de ameaça permanente: mesmo quando a escola, em um momento dado, parece (relativamente) calma, o pessoal sabe que essa calma pode ser quebrada no instante seguinte. (Charlot, 2002, p. 433)

Ou seja, dinâmica de poder dentro da escola, onde muitas vezes há relações autoritárias entre alunos e professores, pode favorecer a manifestação de comportamentos violentos.

Cabe refletir que as manifestações de violência escolar são diversas e podem incluir agressões físicas, bullying, violência verbal, vandalismo e até mesmo violência sexual. Essas manifestações não são apenas fruto de conflitos interpessoais, mas também reflexos de um ambiente institucional que, muitas vezes, não promove valores de respeito, empatia e inclusão. A violência pode ser praticada por alunos contra alunos, por alunos contra professores, e, ainda em alguns casos, por professores contra alunos, caracterizando um ciclo de violência que afeta toda a comunidade escolar.

Por fim, Charlot (2002) apresenta uma tendência dos sociólogos franceses atuais em distinguir a violência, a transgressão e a incivilidade. Ele julga pertinente distinguir o que é questão da violência, da agressão e da agressividade. O autor trata a agressividade como “disposição biopsíquica reacional à frustração”. Por outro lado, a agressão é uma ação ou ato brutal física ou verbal. Já a violência remete a uma característica desse ato, enfatiza o uso da força, do poder, da dominação. Esclarece que:

De certo modo, toda agressão é violência na medida em que usa a força. Mas parece pertinente distinguir a agressão que utiliza a força apenas de maneira instrumental, até mesmo que se limita a uma simples ameaça (como a extorsão para apossar-se, por exemplo, de tênis, de bonés ou outro qualquer pertence pessoal de alguém: se a vítima não resiste, não é ferida) e a agressão violenta, na qual a força é utilizada muito além do que é exigido pelo resultado, com uma espécie de prazer de causar mal, de destruir, de humilhar. (Charlot, 2002, p. 6).

Para Charlot (2002; 2019), episódios de violência entre estudantes cada vez mais jovens causam desconforto social, que ele chama de angústia social, e impactam a visão que a sociedade possui sobre o papel da escola. O autor leciona:

Os alunos de 8 a 13 anos, às vezes, revelam-se violentos até frente aos adultos; professoras da escola maternal dizem que elas também se defrontam com fenômenos novos de violência em crianças de quatro anos. É a representação da infância como inocência que é atingida aqui, e os adultos se interrogam hoje sobre qual será o comportamento dessas crianças quando se tornarem adolescentes. Há igualmente aí uma fonte de angústia social face à violência escolar. (Charlot, 2002, p. 433)

Na escola, como vimos anteriormente com Bourdieu (2007), certas formas de culturas são favorecidas, enquanto outras são marginalizadas. O autor sugere que o problema da violência está presente, mais notoriamente, justamente entre atores fragilizados por sua condição social.

O problema da violência na escola é ainda, e até mesmo, em termos estatísticos, o dos alunos vítimas de violência. Mas esta questão tornou-se mais difícil pelo fato de que os alunos autores e os alunos vítimas se assemelham com bastante frequência, do ponto de vista estatístico. São jovens fragilizados de um ou de outro ponto de vista, ou de vários pontos de vista cumulados (...) (Charlot, 2002, p. 438).

O autor pondera sobre impossibilidade de acabar com a agressividade, uma vez que esta, quando sublimada, é prática aceitável e até pregada em diversas áreas. Passando pelos esportes até a concorrência cotidiana ela está presente. Sendo a agressividade a raiz do conflito e, frequentemente à violência, o francês questiona como trabalhar com o limite para a agressividade:

É a violência enquanto vontade de destruir, de aviltar, de atormentar, que causa problema - e que causa mais problema ainda em uma instituição que, como a escola, inscreve-se na ordem da linguagem e da troca simbólica e não na da força física. Concretamente isso significa que o problema não é fazer desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas regulá-los pela palavra e não pela violência - ficando bem entendido que a violência será bem mais provável, na medida em que a palavra se tornar impossível. (Charlot, 2002, p. 442).

Esta abordagem muito interessa a este trabalho, pois quando o autor traz esta ótica, suscita a possibilidade de se enfrentar a violência escolar de maneira não violenta. Com o estabelecimento de diálogo e dando voz aos atores envolvidos. Charlot defende:

A questão da violência na escola não deve ser enunciada somente em relação aos alunos: o que está em jogo é também a capacidade de a escola e seus agentes suportarem e gerarem situações conflituosas, sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica. (Charlot, 2002, p. 442).

O mesmo autor, ainda nos ajuda a identificar que, não apenas a agressividade que gera o conflito e, conseqüentemente a violência física ou simbólica merece essa denominação. O sociólogo considera que outras ofensas devem ser elencadas:

O acúmulo de incivildades (pequenas grosserias, piadas de mau gosto, recusa ao trabalho, indiferença ostensiva para com o ensino) cria às vezes um clima em que professores e alunos sentem-se profundamente atingidos em sua identidade pessoal e profissional - ataque à dignidade que merece o nome de violência. (Charlot, 2002, p 445).

Bernard Charlot (1983; 2002; 2019; 2020), aborda a questão da violência na escola de uma maneira que busca entender suas raízes sociais e estruturais, assim como suas manifestações concretas no ambiente escolar. Ele oferece análise crítica que considera não apenas os incidentes individuais de violência, mas também as dinâmicas sociais mais amplas que moldam a experiência dos alunos e profissionais da educação. Essa abordagem sociológica mais ampla tem o potencial de informar políticas educacionais mais eficazes e de promover um ambiente escolar mais seguro e inclusivo.

Analizando os dois autores franceses como referenciais desta pesquisa, apontamos que, em que pese algumas dissonâncias entre as opiniões de ambos, nos é de grande importância considerar três ideias centrais: 1) que se tenha o cuidado em considerar a existência da violência institucional, mesmo que velada, na relação com os estudantes. Ou seja, a violência da escola. 2) que a agressividade e os conflitos são aceitáveis e, até estimulados pela sociedade, em determinados casos. 3) o alerta para que a escola não padronize a cultura dominante como base curricular, correndo o risco, assim, de reproduzir e aumentar as desigualdades.

4.3 BULLYING, UMA DAS FACES DA VIOLÊNCIA

O bullying é um problema persistente e cheio de complexidade nas escolas, composto por comportamentos agressivos, repetitivos e intencionais que visam causar danos a uma vítima que possui dificuldade em se defender (Olweus, 1993). A relevância do tema se destaca diante das consequências graves que o bullying acarreta para o desenvolvimento psicológico, social e educacional dos envolvidos, afetando tanto vítimas quanto agressores.

Também chamado de intimidação sistemática, conforme definido pela Lei Federal nº 13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), é considerado bullying:

todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo,

contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Brasil, 2015).

Entre os diversos fatores contribuem para o surgimento do bullying nas escolas, apontamos os aspectos individuais, familiares e sociais. Crianças que apresentam dificuldades de regulação emocional, baixo autocontrole e baixa empatia são mais propensas a se envolverem em comportamentos de bullying (Espelage, 2014). Adicionalmente, fatores familiares, como a ausência de supervisão parental adequada, violência doméstica e atitudes permissivas em relação à agressão, podem reforçar comportamentos agressivos nas crianças (Farrington; Ttofi, 2011).

No contexto social, a pressão dos pares e a busca por status social e poder são motivadores significativos para a prática do bullying (Salmivalli, 2010). As normas culturais que toleram a violência e a discriminação também desempenham um papel importante na perpetuação desses comportamentos nas escolas (Rigby, 2008).

As consequências do bullying são graves e de longo alcance, afetando tanto as vítimas quanto os agressores. As vítimas de bullying frequentemente experimentam ansiedade, depressão, baixa autoestima e dificuldades de desempenho acadêmico (Hawker; Boulton, 2000). Em casos extremos, o bullying tem sido associado ao suicídio, levando a sérias preocupações de saúde pública (Klomek, 2010).

A prevenção ao bullying requer uma abordagem sistêmica e multifacetada, que envolva todos os membros da comunidade escolar: alunos, professores, pais e gestores (Rolim, 2010). Ou seja, a prevenção não pode ser baseada em ações isoladas ou pontuais, mas deve fazer parte de uma política escolar clara e abrangente que promova um ambiente seguro e inclusivo.

Um dos pilares da prevenção eficaz, segundo Rolim (2010), é a educação emocional e social. Ele argumenta que ensinar habilidades como empatia, autocontrole, resolução de conflitos e comunicação assertiva é fundamental para reduzir o bullying nas escolas. Essas habilidades ajudam os alunos a reconhecer e respeitar as diferenças, lidar com suas próprias emoções e responder de forma positiva aos conflitos. O autor aponta para a importância de políticas de prevenção ao bullying, que tendem a alcançar resultados para além do enfrentamento à violência em si:

(...) políticas públicas exitosas de prevenção ao *bullying* tendem a reduzir o absenteísmo e a evasão escolar, melhorando, ainda, o desempenho dos estudantes na medida em que se reduz a vitimização

e se promove um clima escolar acolhedor, parece evidente que é preciso situar o tema da prevenção entre as nossas prioridades educacionais. (Rolim, 2006, p. 12).

Rolim destaca, entre outras práticas, a importância da intervenção precoce para prevenir a escalada do bullying. A identificação de comportamentos problemáticos e a intervenção antes que eles se tornem padrões estabelecidos são essenciais. Programas de monitoramento contínuo, como pesquisas anônimas com alunos e sistemas de denúncia confidenciais, são ferramentas recomendadas para detectar incidentes de bullying e responder rapidamente (Rolim, 2010).

Neste sentido, nossa proposta de pesquisa deve contribuir para o enfrentamento ao bullying, uma vez que deverá revelar como os estudantes entendem e vivem com este problema no âmbito escolar.

4.3 JUSTIÇA RESTAURATIVA E O MÉTODO DO CÍRCULO DE CONSTRUÇÃO DE PAZ

Para falarmos em Justiça Restaurativa, primeiro é necessário entender que tipo de padrão de justiça se pratica no Brasil. Vigora ainda hoje, apesar das previsões legais e algumas práticas diversas, aquilo que se chama de Justiça Retributiva, para a qual o indivíduo que cometer algum ilícito será julgado e deverá pagar ao Estado, por sua conduta ilegal, através da punição. Neste processo temos a participação ativa do Estado, através do poder judiciário, tendo o Ministério Público como órgão acusador.

Neste modelo, a vítima é apenas expectadora do processo. Para além da exclusão da vítima como parte do processo, a justiça retributiva não resolveu as práticas criminais, tampouco pode ser considerada um sucesso na ressocialização do apenado, com raras exceções.

A notória ineficácia da prática e padrão retributivo, ensejou o surgimento de alternativas. Ao longo dos anos 1970, emergia, entre outras propostas, a disruptiva Justiça Restaurativa. Disruptiva, pois propunha romper com a mentalidade vigente e pensar os conflitos transcendendo as proposições legislativas, que visavam apenas indicar o que era proibido e como seria penalizado, caso a conduta fosse praticada. Dava ao tema “conflitos”, um ar mutado em “resolução de conflitos”, uma vez que projetava um processo como uma grande oportunidade de se negociar a restauração das relações, de modo que a vítima se livrasse dos sentimentos e dores que lhes

afligiam, assim como o ofensor se responsabilizasse, de fato recebesse a indulgência e se restaurasse, na maior parte das vezes. Tudo isto de forma comunitária, por envolver a comunidade - como veremos adiante - pois segundo Zehr (2008, p.171) a justiça restaurativa “cria a obrigação de corrigir os erros. A justiça envolve a vítima, o ofensor e a comunidade na busca de soluções que promovam reparação, reconciliação e segurança”.

A justiça restaurativa se fundamenta em princípios que priorizam a reparação dos danos, a responsabilização ativa do ofensor e a participação das partes envolvidas. A JR oferece vários benefícios em comparação ao sistema de justiça tradicional. Achutti (2014), em seus estudos, destaca que, ao focar na reparação do dano e na responsabilização, essa abordagem pode promover uma justiça mais humanizada e eficaz. Além disso, a participação ativa das vítimas e da comunidade contribui para um maior senso de satisfação e de justiça.

A experiência da Justiça Restaurativa no Brasil, iniciou-se entre 2004 e 2005, com projetos pilotos no Estado de São Paulo (São Caetano do Sul), no Estado do Rio Grande do Sul (Porto Alegre) e no Distrito Federal (CNJ, 2016). Ao longo daquela década, foi sendo difundida para outros locais, até alcançar quase a totalidade dos estados brasileiros. O Conselho Nacional de Justiça lançou em 2016, a Resolução 255/2016 (CNJ, 2016), que trouxe a luz os preceitos da Política Pública Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário. A resolução dispõe da concepção de Justiça Restaurativa, como filosofia de vida, dentro da lógica da Cultura de Paz, e instrumento de transformação social, “que visa às transformações da lógica da estrutura social, propondo a mudança dos paradigmas de convivência” (CNJ, Resolução 255/2016, p. 7).

O artigo 1º, da Resolução CNJ nº 225/2016, define a Justiça Restaurativa nos seguintes termos:

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

Achutti (2014), inspirado em seus teóricos de referência, lembra que a Justiça Restaurativa difere do modelo retributivo tradicional ao centrar-se nas necessidades das vítimas, na responsabilização do ofensor e na restauração do tecido social afetado

pelo crime. A seguir, quadro que ilustra os princípios fundamentais da justiça restaurativa, as suas práticas e uma reflexão teórica, apresentada pelo autor:

Quadro 7: método da JR.

PRINCÍPIO	PRÁTICA	MANIFESTAÇÃO TEÓRICA
Reparação do Dano	Ao invés de focar exclusivamente na punição do ofensor, a justiça restaurativa busca a reparação dos danos causados à vítima e à comunidade.	E abordagem permite que as vítimas tenham um papel ativo na resolução do conflito, expressando suas necessidades e buscando um senso de justiça e reparação.
Responsabilização do Ofensor	A justiça restaurativa incentiva os ofensores a reconhecerem o impacto de suas ações e a assumirem responsabilidade pelo dano causado.	Esse processo de responsabilização é crucial para a reabilitação do ofensor e para a prevenção de futuros delitos.
Participação da Comunidade	A justiça restaurativa envolve a comunidade como um agente essencial na resolução de conflitos.	A inclusão da comunidade no processo restaurativo contribui para a reintegração social do ofensor e fortalece os laços sociais.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Logo, podemos afirmar que a Justiça Restaurativa não é apenas uma prática de resolução de conflitos (o que já seria o suficiente), mas sim, rol de métodos de resolução de conflitos e reparação de danos. Entre esses métodos existe o Círculo de Construção de Paz. Este método, entre outros, pode ser utilizado em outros ambientes, que não apenas o dos tribunais de justiça. Inclusive no ambiente escolar. Pois como prevê o plano pedagógico da Justiça Restaurativa:

(...) Justiça Restaurativa não é exclusividade dos Tribunais, mas sim a concretização do valor justiça no âmbito de toda a sociedade e, portanto, de responsabilidade das pessoas, das comunidades, da sociedade civil organizada, do Poder Judiciário e dos demais integrantes do Poder Público, em simbiose, e todos em sintonia com o Estado Democrático de Direito. (CNJ Resolução 255/2016, p. 32)

Estes representantes da comunidade podem, em alguns contextos, participar de formação para o conhecimento dos princípios e técnicas da Justiça Restaurativa. Tais formações servem, como prevê a Resolução 255/2016:

(...)para além de transmitir conteúdo aos participantes, e com maior relevância, elas visam a promover transformações internas e pessoais, e, ainda, a auxiliar na construção e no desenvolvimento de habilidades para lidar, por meio da condução do método restaurativo, com sentimentos profundos de outras pessoas. (CNJ Resolução 255/2016, p. 46)

Como já exposto, nos interessa neste trabalho, a utilização dos Círculos de Construção de Paz (CCP), como método de enfrentamento a violência escolar. Para a realização do CCP, se faz necessário um processo dialógico e participativo. Participativo no sentido de amplitude de participação, pois visa incluir no processo todas as pessoas atingidas direta ou indiretamente pelo conflito ocorrido. Envolvendo a todos numa dinâmica que dá à luz a afinidades, buscando com que os partícipes se reconheçam como parte de um todo social e se humanizem para os outros. Assim, se cria um cenário de potencial compreensão mútua.

O Conselho Nacional de Justiça, por meio da Resolução 255/2016, propõe atingir tais objetivos, através de relatos de experiências dos indivíduos:

pois se parte do pressuposto de que com a narrativa de suas histórias vividas – e não apenas daquela concernente à relação conflituosa – muitos se identificam uns com os outros, percebem que possuem os mesmos anelos, temores, crenças e esperanças (CNJ, 2016, p. 48).

Segundo Pranis e Watson (2011), pioneiras na aplicação do procedimento circular restaurativo no âmbito institucional, as histórias unem as pessoas pela sua humanidade comum.

O método do CCP, aplicado nos tribunais, como já citado, propicia o encontro entre a vítima e o agressor, entretanto, este momento é precedido de um preparo, chamado de Pré-Círculo. Neste preparo se identifica se há o aceite (ou não) das partes, visto que a participação voluntária é requisito para o andamento dos trabalhos. São momentos de atendimento individual, com vítima e ofensor, com a proposição de que haja uma “escuta livre de qualquer preconceito ou prejulgamento,

dando-lhes a oportunidade de expressar seus sentimentos e necessidades, que serão abordadas no CCP (Pranis, 2006, p.25).

O CCP em si, tem como intuito inicial proporcionar uma ocasião de entendimento mútuo e dá aos atores a oportunidade de expor seus pontos de vistas, mas principalmente de entender o olhar alheio. A empatia na escuta é fundamental e é oportunizada por métodos aplicados pelo mediador, “buscando o entendimento das necessidades atuais, as do tempo do fato cometido e as que pretendem ser atendidas” (Panis; Watson, 2011, p. 41).

Importante frisar que é imprescindível a definição de uma ação concreta de resolução, visando a reparação do dano efetuado. Neste sentido Zehr (2008) lembra que, além da voluntariedade da participação dos envolvidos, uma vez realizada, a prática restaurativa deve ter as seguintes característica:

Ser uma experiência reparadora para todos os envolvidos, além de o ofensor ser estimulado a compreender o dano que causou e entender as consequências de seu comportamento, assumindo responsabilidade de corrigir a situação, tanto concreta, quanto simbolicamente. (Zehr, 2008, p. 16).

Na obra *No Coração da Esperança: Guia de Práticas Circulares*, Carolyn Watson e Kay Pranis (2011) apontam as etapas, os pressupostos e filosofia que dirigem o CCP. As autoras nos apresentam argumentos suficientes para a utilização deste método em nosso trabalho e intervenção.

O círculo é um processo estruturado para organizar a comunicação em grupo, a construção de relacionamentos, tomada de decisões e resolução de conflitos de forma eficiente. O processo cria um espaço à parte de nossos modos de estarmos juntos. O círculo incorpora e nutre uma filosofia de relacionamento e de interconectividade que pode nos guiar em todas as circunstâncias – dentro do círculo e fora dele (Pranis; Watson, 2011, p.35).

Entendemos o CCP, aplicada na escola, como a fomentação do enfrentamento à violência escolar, instrumentalização da comunicação coletiva, logo, democrática e o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida.

4.4.1 PRANIS E WATSON: GUIA DE PRÁTICA CIRCULARES

É importante fazer a inclusão deste subcapítulo, para abordarmos um instrumento primordial para a realização da prática deste trabalho. Estamos tratando

do já referido guia de práticas de CCP *No Coração da Esperança: Guia de Práticas Circulares*, escrito por Kay Pranis e Carolyn Watson (2011), pela Universidade de Suffolk, na Inglaterra. Os CCPs são processos “estruturados para organizar a comunicação em grupo, a construção de relacionamentos, tomada de decisões e resolução de conflitos de forma eficiente” (Pranis; Watson 2011, p. 35). A obra é importante, pois será o norteador da formação dos estudantes mediadores, como iremos explicar mais adiante.

Sobre o Guia de Práticas Circulares, podemos dizer que se trata de um documento internacionalmente reconhecido como o mais didático, dos guias de práticas circulares. Ele fornece instruções para facilitar círculos focados no desenvolvimento da inteligência emocional, cura e construção de relacionamentos saudáveis. O guia contém sete módulos com diferentes círculos para abordar tópicos como processos circulares, competência emocional, injustiça, trauma, identidade, relacionamentos e construção de parcerias.

A obra é dividida em três partes, sendo que a primeira apresenta a fundamentação, que explica ao que se propõe e como pode ser utilizada. Na segunda seção, as autoras trazem os seus pressupostos, princípios e filosofia das práticas circulares. Por fim, são apresentados os sete módulos, que subdividem as formas como as práticas circulares podem contribuir para a vida das pessoas. São subdivididos da seguinte forma:

- Módulo 1: aprendendo o processo do Círculo de Construção de Paz;
- Módulo 2: desenvolvimento da competência emocional e atenção plena;
- Módulo 3: lidando com a injustiça da vida: trauma e resiliência;
- Módulo 4: lidando com a injustiça da sociedade;
- Módulo 5: construindo relacionamentos saudáveis;
- Módulo 6: construindo parcerias saudáveis entre famílias e sistema;
- Módulo 7: avançando com esperança.

Em cada módulo, são esmiuçadas práticas possíveis e aplicáveis, ou seja, modelos de círculo, com a exposição de cada ato. Tudo isso de forma profunda, porém clara e didática.

Em nossa pesquisa, utilizamos os ritos e procedimentos da prática apresentada no *módulo 5: construindo relacionamentos saudáveis*, com o intuito de promover o

bem-estar das pessoas que participaram do CCP aqui utilizado. Os detalhes sobre este CCP, estão no subcapítulo 3.6.2 “A Sessão do Círculo de Paz”.

4.4.2 A APLICAÇÃO DOS CÍRCULOS DE PAZ COM ADOLESCENTES

Como já explanado ao longo deste trabalho, a Justiça Restaurativa possui diversos métodos que podem ser usados para alcançar o objetivo de estabelecer ou reestabelecer as relações de paz. Em nosso labor, definimos o Círculo da Paz como a estratégia que representa a JR. Considerando que o público desta pesquisa são pessoas que estão passando pela adolescência, período de tão complexas e sensíveis mudanças, acreditamos, assim como Pranis e Watson (2011) que o Círculo pode atender a necessidade do estabelecimento das relações de forma saudável e sem barreira (ou com barreiras minimizadas).

Se a questão psicológica primária nos primeiros anos é “Em quem eu posso confiar?” e mais tarde é seguida por “O que eu posso fazer?” a questão central agora é “Quem sou eu?” Enquanto estas preocupações são relevantes no decorrer da vida, os anos da adolescência são a época em que um jovem passa a ir além dos limites da família para construir um conjunto maior de relacionamentos importantes, especialmente entre seus pares. O desenvolvimento humano nunca ocorre no isolamento, mas acontece em uma esfera de relacionamentos em expansão fora de casa, através da escola, esportes, da música, dos grupos de jovens, da igreja e assim por diante. Estes contextos comunitários são decisivos no desenvolvimento do sentido do self: o indivíduo vem a se definir através da interação com a comunidade. (Pranis; Watson 2011, p.269).

Entre as definições mais relevantes do Círculo de Paz, destaca-se o objetivo (e o desejo) de fomentar uma filosofia de relacionamento saudável. Ou seja, aquilo que um ser em formação precisa.

O círculo é um processo estruturado para organizar a comunicação em grupo, a construção de relacionamentos, tomada de decisões e resolução de conflitos de forma eficiente. O processo cria um espaço à parte de nossos modos de estarmos juntos. O círculo incorpora e nutre uma filosofia de relacionamento e de interconectividade que pode nos guiar em todas as circunstâncias – dentro do círculo e fora dele. (Pranis; Watson, 2011, p. 35).

Para a autora, os Círculos de Paz consistem em encontros estruturados, baseados em valores compartilhados, nos quais todos os participantes têm o mesmo

poder de voz. Um elemento central é o uso do "objeto da fala", que circula entre os membros do grupo, garantindo que cada pessoa seja ouvida sem interrupções. Para adolescentes, esse formato cria uma experiência distinta da comunicação hierarquizada comumente vivida em instituições escolares ou judiciais, favorecendo o desenvolvimento da empatia, da autorresponsabilidade e da consciência coletiva.

Pranis e Watson (2011) destaca que a eficácia dos círculos com adolescentes está intimamente relacionada à criação de vínculos de confiança e ao reconhecimento de suas experiências de vida. A autora argumenta que "os jovens, frequentemente, se sentem desconectados e desvalorizados em suas comunidades; os círculos oferecem um espaço onde podem ser ouvidos e compreendidos sem julgamento" (Pranis; Watson, 2011, p. 29). Essa escuta autêntica é essencial para que o adolescente possa refletir sobre seus atos, compreender os impactos de suas escolhas e, sobretudo, vislumbrar caminhos de reparação e reintegração social.

Além disso, a prática dos círculos se mostra especialmente adequada para contextos escolares e socioeducativos. Pesquisas e experiências relatadas por Pranis e Watson (2011) indicam que a utilização recorrente dos círculos contribui para a diminuição de comportamentos agressivos, o aumento do engajamento dos jovens e a construção de um ambiente mais cooperativo e respeitoso. Os círculos, portanto, não são apenas uma resposta a infrações, mas também uma ferramenta preventiva e formativa.

Em síntese, a aplicação dos Círculos de Paz com adolescentes, conforme proposto por Pranis e Watson (2011), representa uma inovação no campo das práticas restaurativas, ao promover uma abordagem centrada na escuta, no respeito mútuo e na corresponsabilidade. Trata-se de um método que não apenas previne a reincidência de comportamentos violentos, mas que, sobretudo, contribui para o fortalecimento do tecido comunitário e para a construção de uma cultura de paz.

4.5 HABITUS JUVENIL ESCOLAR

Inspirados na obra de Pierre Bourdieu, procuramos conceituar o que chamaremos de *habitus* juvenil escolar. É fundamental esclarecer, desde o início, que não encontramos na obra do autor referência a esta expressão especificamente. O que se propõe aqui é uma elaboração, que toma como ponto de partida categorias bourdieusianas já consolidadas — como *habitus*, *campo* e *capital cultural* — para pensar especificamente a condição juvenil dentro do espaço escolar.

O *habitus* é definido por Bourdieu (1970; 2002; 2007) como um sistema de disposições incorporadas, estruturadas pela história e pela posição social, que orienta percepções, práticas e formas de estar no mundo. No entanto, a aplicação direta desse conceito à experiência escolar dos jovens requer um refinamento, considerando que a escola não apenas transmite conteúdos, mas produz formas específicas de ser jovem, de se relacionar e de se posicionar socialmente. Assim, podemos falar em um *habitus* juvenil escolar como um conjunto de disposições específicas, que se constituem na interface entre as vivências da juventude e as estruturas simbólicas, disciplinares e relacionais da instituição escolar.

Esse *habitus* juvenil escolar não se reduz à mera reprodução de desigualdades sociais já existentes. Ele envolve também a apropriação criativa e, muitas vezes, conflitiva dos códigos escolares. Trata-se de um *habitus* que combina, de um lado, disposições herdadas do contexto familiar e comunitário e, de outro, aprendizagens tácitas adquiridas na escola, desde modos de falar e se portar até formas de resistência, de pertencimento e de construção de identidades juvenis. Ao contrário de um simples reflexo, este *habitus* se configura como um espaço de tensões, onde a juventude negocia sua posição entre o reconhecimento institucional e as demandas do grupo de pares.

Do ponto de vista sociológico, essa proposta amplia a noção bourdieusiana de *habitus* ao delimitar um espaço analítico mais preciso. O *habitus* juvenil escolar ajuda a compreender, por exemplo, por que determinados conflitos entre estudantes não podem ser lidos apenas como indisciplina, mas como disputas de capital simbólico dentro do campo escolar. Ele também permite analisar como a escola, ao exigir determinados modos de comportamento e linguagem, legitima algumas identidades juvenis e deslegitima outras, produzindo tanto inclusão quanto exclusão simbólica.

Por fim, a ideia do *Habitus* juvenil escolar possibilita uma leitura crítica das práticas educativas e das relações de poder presentes na escola. Ela evidencia que ser jovem em ambiente escolar não é uma condição neutra, mas atravessada por desigualdades, estratégias de distinção e tentativas de reconhecimento. Esse conceito, portanto, se propõe como uma chave heurística para estudos sobre juventude, violência escolar, processos de socialização e pedagogias inclusivas, mantendo-se enraizado no legado de Bourdieu, mas avançando em direção a uma categoria analítica inédita.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Nesta etapa, buscou-se organizar e sistematizar o *corpus* a partir das transcrições das manifestações dos estudantes durante o Círculo de Construção de Paz (CCP) e o questionário. Realizamos uma leitura flutuante — contato inicial com o material sem ainda estabelecer categorias definitivas — para identificar unidades de registro (expressões, frases, trechos) que se destacavam por sua relevância teórica e pertinência aos objetivos da pesquisa. Nesse momento, já se sinalizaram eixos temáticos, como:

- a) Transformação da consciência relacional;
- b) Ruptura ou fortalecimento do vínculo pedagógico;
- c) Ambivalência da percepção sobre a escola;
- d) Valorização das relações interpessoais como mediadoras da aprendizagem.

Houve um processo de codificação: as unidades de registro identificadas na pré-análise foram recortadas e classificadas em duas categorias com base em critérios semânticos e teóricos.

Categoria 1: Relações Intraescolares, que identifica manifestações que indicam a presença ética e vínculo docente-aluno (ex.: “os professores não querem mais saber quem são os alunos”); ou ainda, a Escola como espaço de segurança e exclusão, por exemplo.

Categoria 2: Concepções de Violências, que distingue expressões de disputas simbólicas e relações de gênero; de normalização de práticas abusivas, por exemplo.

A exploração foi guiada pelo referencial teórico — principalmente Pranis (2006; 2011), Charlot (1983; 2002; 2019; 2020) e Bourdieu (1975; 1989; 1998; 2002; 2003; 2007 2009) -, permitindo que as declarações (no CCP e no questionário) fossem interpretadas não apenas como relatos individuais, mas como manifestações de estruturas simbólicas e culturais que operam no contexto escolar.

Por fim, os dados categorizados foram submetidos a um processo de análise interpretativa, no qual se buscaram relações entre as manifestações dos participantes e os conceitos teóricos.

- a) A referência a Pranis (2006; 2011) fundamentou a compreensão do CCP como espaço de reconstrução relacional e de superação da lógica punitiva.
- b) A perspectiva de Charlot (1983; 2002; 2019; 2020) possibilitou compreender como o vínculo com os professores e colegas influencia o sentido da aprendizagem e o processo de subjetivação.
- c) Bourdieu (1970; 1975; 1989; 1998; 2003; 2007; 2009) contribuiu para interpretar a ambivalência da escola como espaço de disputa entre capitais e de reprodução simbólica das desigualdades.

Esse momento permitiu ir além da descrição, produzindo inferências sobre como as dinâmicas relacionais e simbólicas observadas no CCP revelam tanto potencial de transformação quanto limitações estruturais da instituição escolar.

Por fim, os dados categorizados foram analisados interpretativamente para identificar padrões e contradições e estabelecer conexões com o quadro teórico. As manifestações de violência simbólica foram interpretadas como reflexo de um *habitus* juvenil que naturaliza práticas abusivas e reforça hierarquias simbólicas de gênero. A presença de redes de proteção extraescolares foi compreendida como estratégia de construção de identidade e segurança, compensando *déficits* de capital simbólico no espaço escolar. A coexistência das lógicas punitiva, restaurativa e de descrença evidenciou a complexidade das concepções estudantis sobre a violência e revelou que a escola, muitas vezes, não é percebida como mediadora legítima dos conflitos.

Os dados quantitativos (furtos, agressões verbais, medo de ataques) reforçaram a análise qualitativa, demonstrando que a violência se manifesta tanto objetivamente quanto simbolicamente, comprometendo o pertencimento e a participação dos alunos.

Essa etapa concluiu que a superação do cenário descrito exige deslocar a centralidade das respostas punitivas para políticas e práticas fundamentadas na escuta, no cuidado e no reconhecimento mútuo, alinhando-se às perspectivas de Pranis (2006).

5.1 CATEGORIA DE RELAÇÕES INTRAESCOLARES

Neste subcapítulo iremos analisar as manifestações realizadas pelos estudantes através do questionário e no CCP, de forma mesclada, sem segregar por seção cada instrumento, seguindo uma linha de raciocínio coerente para tornar a

análise das ideias mais clara, à luz da categoria que analisa as relações intraescolares.

Durante o Círculo de Construção de Paz, como já citado anteriormente, realizamos um momento de manifestações acerca das perguntas retóricas e reflexivas que fizemos: "Considero-me um bom amigo? Por quê?"; "Trato bem a todos?"; "Quais atitudes tomo com os outros que eu não gostaria que tomassem comigo?", já com o objeto de fala circulando, identificamos que os primeiros participantes se manifestaram com orgulho, mas pouca convicção, dizendo ser bons amigos e que só tratavam mal quem merecia. No entanto, à medida que surgiram as primeiras manifestações de *mea culpa*, os demais passaram a querer falar e flexibilizaram suas opiniões. Ao final, ficou claro que todos se reconheceram como sujeitos que podem, ainda que sem intenção, magoar ou ofender. Duas estudantes, em especial, demonstraram maior desenvoltura nas falas, o que influenciou positivamente os demais.

Durante o Círculo, quando propomos nos apresentarmos, através de um desenho que manifestasse características de cada um de nós, de forma que os demais participantes do CCP conhecessem coisas que até então não sabiam. Os resultados foram bastante distintos. Cada estudante apresentou seu desenho ao círculo, explicando o que cada traço representava. Alguns escreveram, outros fizeram uma única imagem, e alguns desenharam mais de uma. Falaram sobre comidas favoritas, relações interpessoais, lugares de que gostam e atividades preferidas. Nesta atividade, ainda houve certa timidez. Entretanto, ao final, um dos participantes disse: *"Fiquei com vergonha de falar, mas pelo menos agora nos conhecemos melhor"*. Para Charlot (2019), estabelecer vínculo é ação que facilita e impulsiona as relações e apropriação do conhecimento. Logo, julgamos que conhecer melhor o outro, permite estabelecermos vínculos que respeitem a diversidade e aceitação do outro.

Quando perguntamos: "E quando ofendemos ou machucamos alguém, pensamos que estamos atingindo alguém que tem uma mãe que faz as mesmas coisas que a nossa, um pai assim também, ou que gosta das mesmas coisas que nós — ou talvez também não goste das mesmas coisas?"

Dois estudantes se manifestaram de imediato. A primeira disse: *"Talvez, se conhecêssemos melhor as pessoas com quem brigamos, nós não brigaríamos"*. Outra

comentou: “Lembrei de uma colega que eu ofendi, mas que eu não conhecia bem... agora que a conheço melhor, ficamos amigas”.

Ao discutir os dados sobre violência e relações interpessoais, os estudantes estão não apenas aprendendo conceitos, mas também construindo sua identidade social e moral. Segundo Bordignon e Gracindo (2004), a gestão democrática deve possibilitar a participação efetiva de todos os atores escolares nos processos de tomada de decisão. Ao debater relações interpessoais e situações de violência, os estudantes vivenciam práticas dialógicas que funcionam como mediações formativas, permitindo-lhes internalizar valores de respeito, justiça e solidariedade. Dessa forma, a aprendizagem não é apenas cognitiva (conceitos), mas também axiológica (valores) e identitária (quem sou eu em relação ao outro). A manifestação da estudante, cuja fala citamos acima: “talvez se conhecêssemos melhor as pessoas com quem brigamos, nós não brigaríamos” revela um processo de subjetivação, ou seja, passa pela concepção pessoal do sujeito — o que, para Charlot (1983), é parte da “entrada no mundo dos adultos”.

Nesta seara, segundo Charlot (2002), a escolarização não se limita à transmissão de conteúdos, mas constitui um processo simbólico de “inserção no mundo dos adultos”, no qual os sujeitos aprendem formas de estar, agir e se reconhecer socialmente. A escola, nesse sentido, opera como mediadora da passagem geracional, permitindo que os estudantes se apropriem de saberes, normas e valores que estruturam a vida coletiva. Trata-se, portanto, de um espaço em que o aprendizado ultrapassa a dimensão cognitiva e se articula à construção de identidades e projetos de si, evidenciando a centralidade da instituição escolar na socialização e na formação para a vida em sociedade.

Em relação à aprendizagem, sob a perspectiva de Charlot (2002), podemos afirmar que as relações estabelecidas no ambiente escolar afetam diretamente esta. De modo que, afirmações como “os professores não querem mais saber quem são os alunos”, manifestada durante o CCP, indicam uma ruptura no pacto pedagógico, fragilizando o sentimento de pertencimento e minando o potencial educativo da instituição. Essa ausência de vínculo docente-aluno, conforme a ética do cuidado defendida por Rolim (2000), pode ser mais nociva que a punição, pois traduz indiferença e negligência.

As análises sobre as relações intraescolares revelaram que os estudantes atribuem grande importância ao modo como são reconhecidos e valorizados pelos

adultos da escola. Enquanto alguns se sentem acolhidos, outros relatam experiências de indiferença ou deslegitimação, que impactam negativamente sua participação e pertencimento.

Essa visão encontra ressonância nas proposições de Hopkins (2004; 2011), ao defender que uma escola restaurativa precisa consolidar práticas regulares de escuta e empatia como parte de sua cultura institucional, e nas reflexões de Silva e Souza (2021), que compreendem as práticas restaurativas como um exercício cotidiano de democracia. Assim, ao interpretar os dados da pesquisa, pode-se afirmar que as relações intraescolares só podem ser transformadas de modo consistente quando a escola assume a corresponsabilidade pela criação de um ambiente em que os sujeitos se reconheçam mutuamente, fortalecendo vínculos de confiança e solidariedade.

Os relatos dos estudantes também apontam que a escola é percebida de forma ambígua: ao mesmo tempo em que pode representar segurança, é também espaço de exclusão e invisibilidade. Tal ambivalência reflete o que Bourdieu (1998 a) descreve como disputa interna do campo escolar, em que diferentes capitais (cultural, simbólico, afetivo) entram em confronto.

A experiência do círculo, ao estimular falas dos estudantes, como “essa coisa simples que fizemos aqui, de conhecer o outro”, demonstra que a valorização das relações interpessoais potencializa a aprendizagem significativa e a construção identitária. Como ressalta Charlot (1983), esse processo de subjetivação é parte da entrada no “mundo dos adultos”, na medida em que envolve negociações morais e sociais. A violência escolar, discutida coletivamente, explicita as tensões e desigualdades que atravessam o espaço educativo. Neste sentido, Bordignon e Gracindo (2004) destacam que a gestão educacional deve reconhecer a escola como espaço atravessado por relações de poder e conflito, e que tais conflitos, se mediados pedagogicamente, se convertem em oportunidades de aprendizagem social. Assim, ao refletirem sobre a violência, os estudantes elaboram não apenas respostas conceituais, mas também modos de se posicionar frente a dilemas morais, construindo sua identidade cidadã.

Ao abrirmos espaço para comentários (ordenados pelo objeto de fala) acerca da pergunta número 29 do questionário “Os adultos desta escola se interessam pelos alunos?”, a ocasião gerou grande participação. Todos quiseram falar e apontar alguma coisa. Dois participantes manifestaram que, embora a maioria dos professores

se importem com os alunos, alguns poucos fazem com que os estudantes se sintam desacolhidos.

Por outro lado, os elogios à maioria foram entusiasmados. Um dos participantes, até então mais calado, comentou: *“A gente gosta quando eles conversam com a gente sobre coisas que não são só da matéria. Dá uma coisa boa, sabe?”*

A participação intensa dos estudantes diante da pergunta número 29 do questionário, recentemente destacada, evidencia que a questão do vínculo ultrapassa a dimensão instrucional e toca diretamente na experiência subjetiva do aprender. Para Charlot (2020), aprender implica estabelecer uma relação com o saber que é sempre mediada pela relação com o outro e com o mundo. Quando os estudantes afirmam sentir-se acolhidos ao perceber que os professores se interessam por suas vidas além da matéria, revelam que o reconhecimento e a escuta constituem parte fundamental dessa relação de sentido. A observação de que alguns poucos docentes produzem experiências de desacolhimento mostra como a ausência desse reconhecimento fragiliza o sentimento de pertencimento e compromete o projeto de si dos alunos. Em contrapartida, os elogios à maioria demonstram que a atenção, o diálogo e a abertura para conversas não restritas ao conteúdo acadêmico produzem efeitos simbólicos potentes, a escola passa a ser percebida não apenas como espaço de transmissão de saberes, mas como lugar de cuidado, confiança e construção identitária.

Por outro lado, tal participação expressiva, permite observar como as relações pedagógicas se estruturam em um campo marcado por reconhecimento ou por exclusão simbólica. Para Bourdieu (1998 a), a violência simbólica se manifesta de forma sutil, quando práticas cotidianas produzem sentimentos de inferiorização ou deslegitimação sem que sejam necessariamente reconhecidas como violência. Nesse sentido, quando alguns docentes são percebidos como desinteressados, geram nos alunos experiências de desacolhimento que fragilizam o *habitus* escolar e comprometem o vínculo com o saber. Por outro lado, os relatos entusiasmados sobre a maioria dos professores, especialmente o destaque dado às conversas que ultrapassam o conteúdo formal, mostram a potência de relações que afirmam a dignidade dos estudantes e rompem com a lógica meramente instrucional. Assim, a escola revela-se como espaço tensionado, pode tanto reproduzir formas de exclusão simbólica quanto criar condições de pertencimento e valorização, essenciais para a legitimidade da experiência escolar.

Os estudantes analisaram as respostas à afirmação: "*Sinto-me muito seguro dentro da escola.*": 16, Concordam totalmente; 5, Concordam em partes; 3, Discordam em partes; e 5, Discordam totalmente, curiosamente, todos os participantes do círculo afirmaram concordar totalmente, mas fizeram ressalvas sobre os colegas que pensam diferente. Uma disse: "Acho que os que se sentem inseguros devem ser ameaçados por brigas de fora da escola.". Outro opinou: "Creio que são pessoas inseguras em qualquer lugar." Uma terceira levantou uma hipótese: "Será que se sentem inseguros por causa do jeito como foram tratados pelos professores?" Os demais refletiram, alguns assentiram com a cabeça, mas não comentaram.

Por outro lado, se buscarmos no questionário a questão: Com que frequência você tem medo de que alguém o ataque ou machuque no prédio ou na propriedade da escola? teremos número que merecem ser analisados, cruzando com as informações acima mencionadas. Vejamos, 9 (nove) estudantes relatam temer, ocasionalmente, ataques. No entanto, 4 (quatro) expressam a sensação desse medo com frequência; 12 (doze) nunca possuem esse medo e 2 (dois) quase nunca. Entendemos que este panorama, evidencia a existência de uma violência tanto objetiva quanto subjetiva, a qual prejudica a função educadora da escola e a interação dos alunos com o conhecimento.

A aparente contradição entre sentir-se seguro dentro da escola e, ao mesmo tempo, temer ataques nesse espaço, revela a complexidade das percepções que estruturam o *habitus* juvenil. Conforme Bourdieu (1998 a), o espaço escolar não é neutro, mas atravessado por relações de poder e de violência simbólica, que configuram práticas e representações. Nesse sentido, a segurança é concebida pelos estudantes sobretudo em relação às ameaças externas — violência urbana, criminalidade —, enquanto as formas de violência internas, como agressões entre pares ou práticas de humilhação, são naturalizadas e, muitas vezes, invisibilizadas pela instituição. Essa dissociação evidencia que a escola, embora funcione como barreira protetiva frente ao "mundo de fora", reproduz em seu interior dinâmicas de dominação e exclusão, minando sua legitimidade como espaço de pertencimento e de emancipação.

O fato de os estudantes se sentirem protegidos em relação às ameaças externas, mas vulneráveis diante de violências internas, evidencia a ausência de uma cultura institucional orientada pela ética do cuidado. Como destaca Rolim (2000), a segurança escolar não pode ser reduzida a barreiras físicas ou à proteção contra

riscos externos; ela depende, sobretudo, da qualidade das relações estabelecidas no cotidiano, fundadas no reconhecimento e no cuidado mútuo. Quando a escola não assegura essa dimensão relacional, instala-se um paradoxo: o espaço que deveria ser referência de acolhimento e confiança converte-se em lugar de medo e desamparo.

As informações revelam um contexto educacional em que se constata a presença de violência simbólica e material. A ocorrência de 17 dentre 29 estudantes mencionando furtos de materiais escolares no interior da instituição indica um ambiente onde as normas e garantias de segurança estão fragilizadas. Esse fenômeno, conforme a análise de Bourdieu (2002), pode ser interpretado como um reflexo de desigualdades estruturais que estão arraigadas no *habitus* dos indivíduos e que se reproduzem no contexto escolar. Bourdieu (2002, p. 153-154) define *habitus* como “um conjunto de esquemas pré-reflexivos (disposições) de percepção, apreciação e antecipação ...”.

De acordo com Charlot (2020), a instituição escolar representa uma construção de significado que está atrelada a um “projeto de si” dos alunos, o qual tende a se fragilizar em ambientes nos quais a escola se transforma em um espaço de ameaça, seja ela física, simbólica ou emocional.

(...) qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si (Charlot, 2020, p. 72).

A constatação de que cinco estudantes afirmam ter sido insultados por educadores revela uma ruptura simbólica na relação pedagógica, que deveria ser estruturada na confiança, no reconhecimento e na mediação do saber. Para Bourdieu (1998 b), quando o espaço escolar reproduz práticas de violência simbólica, mesmo na forma de insultos, compromete-se a legitimidade do processo educativo, já que a autoridade docente passa a ser percebida não como suporte, mas como opressão. Esse deslocamento fragiliza o *habitus* escolar, pois, em vez de possibilitar a incorporação de disposições favoráveis ao aprendizado e à convivência, gera sentimentos de desconfiança e exclusão. Assim, a escola deixa de ser vista pelos estudantes como um espaço autêntico de pertencimento e ascensão cultural,

convertendo-se, paradoxalmente, em cenário de humilhação, o que mina tanto a construção do projeto de si quanto a crença na função emancipadora da educação.

Por outro lado, trazendo a análise sobre esse tema à luz de Charlot (2020), podemos apontar para uma quebra com a relação com o saber, entendida como uma experiência que articula o sujeito, o outro e o mundo. Quando o espaço escolar, que deveria ser de reconhecimento e mediação, se converte em cenário de agressão simbólica, instala-se um desencanto que compromete a confiança no processo educativo. Nesse contexto, a escola deixa de ser percebida como um lugar de pertencimento e construção de sentido, passando a ser associada a relações de poder assimétricas que produzem exclusão e ressentimento. Tal dinâmica compromete a possibilidade de que os estudantes construam um projeto de si no qual a aprendizagem seja vivida como oportunidade de emancipação, reduzindo a potência da escola enquanto espaço formador e democrático.

A insegurança evidenciada pela resposta à indagação sobre denúncias anônimas ("10 estudantes afirmaram que não é possível denunciar sem se identificar") indica a presença de uma cultura escolar que ainda não estabeleceu mecanismos de escuta que garantam segurança e confiança institucional. Conforme Pranis (2006), o sentimento de pertencimento e a sensação de segurança constituem aspectos essenciais na formação de comunidades escolares voltadas para a restauração. A falta de mecanismos anônimos para denúncias pode intensificar o silêncio, a omissão e o temor entre os alunos.

5.1.1 PERGUNTA 28: RELAÇÃO COM OS PROFESSORES

Ao nos depararmos com os dados trazidos através da pergunta 28, do questionário aplicado com os estudantes, que parte da seguinte afirmação: "Tenho boas relações com meus professores", podemos aprofundar a análise sobre as relações intraescolares. Os resultados nos apresentam que 18% dos estudantes afirmaram não ter boas relações com seus professores, dado que revela uma fissura importante no tecido relacional da escola. Embora a maioria (82%) reconheça vínculos positivos, a presença de quase um quinto dos alunos em situação de distanciamento ou fragilidade de vínculo é suficientemente expressiva para impactar o clima escolar como um todo. Em comunidades educativas, mesmo percentuais minoritários podem produzir efeitos significativos, seja pela propagação de sentimentos de desconfiança

e desmotivação, seja pela reprodução de práticas de afastamento simbólico em sala de aula.

Do ponto de vista das relações intraescolares, este dado aponta para a complexidade dos laços que estruturam a convivência. Como lembra Charlot (2002), aprender significa sempre estar em relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Quando o estudante não percebe essa relação de forma positiva no contato com os professores, rompe-se um elo fundamental da experiência escolar: o professor deixa de ser mediador de saberes e passa a ser visto como obstáculo ou figura distante.

Sob a lente de Bourdieu (1998 b), pode-se compreender esse afastamento como expressão de violência simbólica, na medida em que a escola opera com códigos de valorização que nem sempre reconhecem a legitimidade da experiência cultural dos alunos. Nesse contexto, a ausência de boas relações reflete não apenas uma questão interpessoal, mas a reprodução de desigualdades estruturais que dificultam a construção de confiança e de pertencimento.

A leitura de Freire (1996) reforça essa interpretação: a educação libertadora exige um ato de diálogo, que só se concretiza quando professores reconhecem os estudantes como sujeitos históricos de saber. O dado de 18% evidencia que parte dos jovens não se percebe incluída nesse processo dialógico, o que denuncia práticas pedagógicas ainda marcadas pelo autoritarismo ou pela falta de reconhecimento da voz estudantil. Para Freire (1996), onde não há diálogo, instala-se a negação da própria prática educativa.

Por outro lado, a reflexão de Arendt (2007) sobre a autoridade no campo educativo ajuda a compreender que a fragilidade dessas relações não significa apenas ausência de diálogo, mas também perda de referências. É como se para Arendt (2007), a escola fosse o espaço de apresentação do mundo às novas gerações, e o professor tem papel insubstituível como responsável por esse “mundo comum”. Quando a relação não é percebida como boa, abre-se um vácuo na mediação da autoridade pedagógica e o aluno não reconhece o professor como aquele que introduz ao mundo, mas como alguém distante de sua experiência. Esse vácuo fragiliza o vínculo e pode favorecer o aparecimento de conflitos e desinteresse.

Por fim, ao articular esses referenciais, é possível afirmar que os 18% de estudantes que não têm boas relações com seus professores não representam apenas um número residual, mas um indicador crítico da qualidade da vida escolar.

Trata-se de um alerta para a necessidade de práticas de escuta ativa (Rolim, 2010), de mediação dialógica (Freire, 1996) e de reconstrução da autoridade pedagógica (Arendt, 2007) que recolocam as relações intraescolares no centro das políticas de convivência e enfrentamento à violência.

5.2 CATEGORIA SOBRE AS CONCEPÇÕES DE VIOLÊNCIAS

No presente subcapítulo, propõe-se a análise das manifestações dos estudantes coletadas tanto por meio do questionário quanto no Círculo de Construção de Paz, tendo como categoria analisada a que trata das concepções de violências. Assim como o subcapítulo anterior, optou-se por apresentar esses dados de maneira integrada, sem a segmentação rígida por instrumento, de modo a garantir uma linha argumentativa coesa que favoreça a clareza e a profundidade da interpretação das ideias.

No que se refere às concepções de violência, os dados apontam para uma pluralidade de sentidos atribuídos pelos estudantes: para os meninos, prevalecem ofensas à figura materna ou a familiares falecidos; para as meninas, disputas afetivas e rivalidades entre pares. Além disso, emergem diferentes respostas para o enfrentamento da violência, que oscilam entre a lógica punitiva e a valorização do diálogo. Essa ambivalência pode ser compreendida, à luz de Lederach (1997), como expressão de uma comunidade que ainda não construiu alternativas relacionais sólidas, mas que carrega em si potenciais para a transformação.

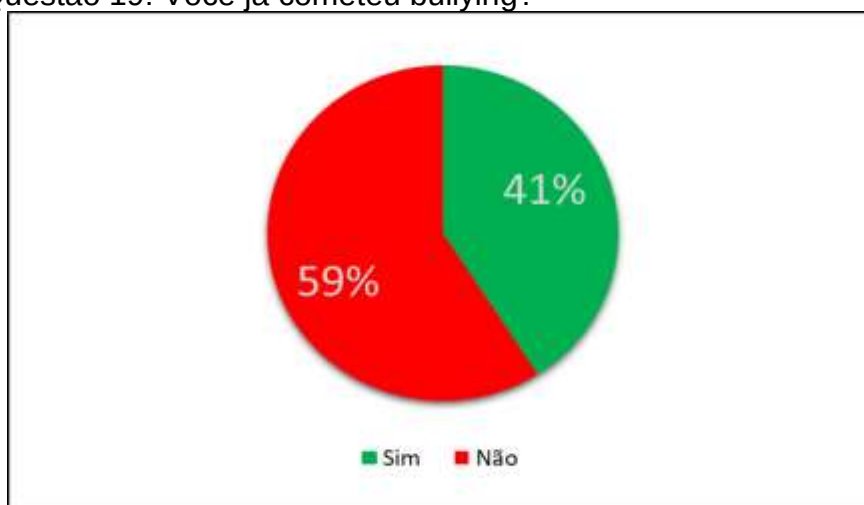
Hopkins (2004) reforça essa interpretação ao propor que a violência escolar não seja abordada unicamente como infração a ser punida, mas como oportunidade de aprendizagem relacional, na qual os jovens experimentam novas formas de diálogo e corresponsabilidade. A violência escolar precisa ser enfrentada mediante práticas que ressignifiquem a convivência, transformando o espaço escolar em comunidade de cuidado. Nesse sentido, as concepções de violência identificadas em nossa pesquisa reforçam a necessidade de uma abordagem restaurativa que não apenas responda a episódios isolados, mas promova mudanças culturais e pedagógicas capazes de reconfigurar os sentidos da convivência escolar.

Nesse horizonte, a discussão proposta por Hopkins (2004) encontra ressonância direta nas manifestações observadas durante o Círculo de Construção de Paz. Se, de um lado, as concepções de violência identificadas no questionário reforçam a urgência de abordagens restaurativas, de outro, a reação dos estudantes

à pergunta sobre o cometimento de bullying evidencia as tensões entre reconhecimento e negação das próprias práticas violentas. Ao relativizarem ou minimizarem tais atos, os jovens demonstram como a violência, muitas vezes, é naturalizada no cotidiano escolar, confirmando o diagnóstico de que não basta punir, mas é necessário promover aprendizagens relacionais capazes de ressignificar a convivência.

Nesta seara, apontamos as manifestações dos participantes do CCP, ao analisarem os dados extraídos das respostas a pergunta número 19 do questionário (Você já cometeu ato de *bullying* na escola?), de que a minoria dos respondentes tinha afirmado já ter cometido *bullying* na escola. Houve a manifestação de que os colegas não entenderam bem a pergunta, ou não foram sinceros, pois “*todo mundo já cometeu bullying*”. Perguntamos se alguém do grupo havia cometido *bullying* naquele ano, e apenas dois admitiram que sim. A seguir o gráfico que foi gerado a partir da questão 19 do questionário:

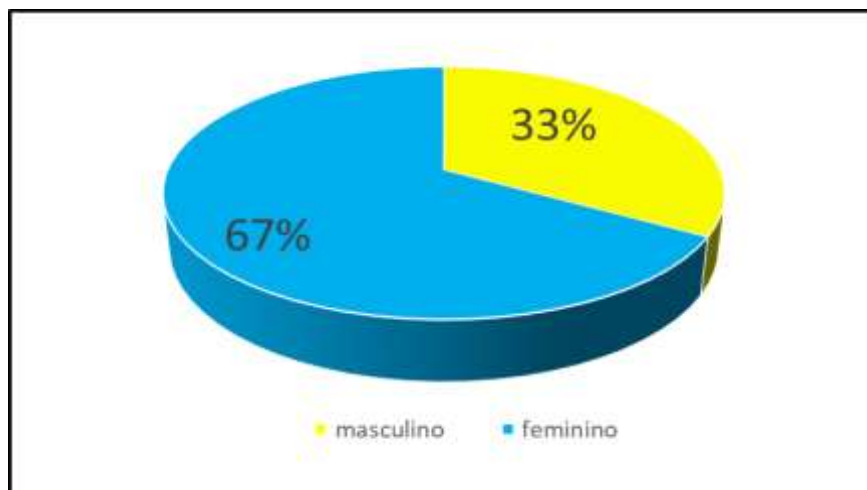
Gráfico 02. Questão 19: Você já cometeu bullying?



Fonte: Questionário aplicado com estudantes.

Sobre o dado oriundo da mesma questão acima citada, de que entre as meninas, 67% declararam ter cometido bullying; entre os meninos, apenas 33%. De imediato, surgiu a reação dos participantes do CCP: “*os guris são mentirosos*”. Abaixo gráfico que desmembra os dados da pergunta 19 do questionário, separando por aqueles respondentes que se declararam como gênero masculino e feminino:

Gráfico 03: pergunta 19, com apontamento de gênero masculino e feminino:



Fonte: Questionário aplicado com estudantes.

Entre as cinco meninas do grupo, iniciou-se uma concordância parcial com os dados, quando uma comentou que as meninas têm brigado muito por causa da “talaricagem”. Pedi explicações. As respostas foram: *“É quando alguém é fura-olho”*; *“Quando alguém fica com o crush da outra”*; *“Nem precisa ficar de verdade, basta chamar o guri no Insta ou Facebook”* *“Ficar de frescura, sabe?”*

As manifestações dos estudantes sobre “talaricagem”, evidenciam um *habitus* juvenil estruturado por códigos de honra e disputas simbólicas, especialmente entre meninas (Bourdieu, 2002). Esses códigos revelam a naturalização de práticas abusivas, como quando alguns afirmam que *“tem gente que gosta”* em referência à violência sexual. Essas falas indicam uma aceitação passiva de práticas abusivas, incorporadas sem percepção crítica — um reflexo de um sistema que educa pela desigualdade.

A aceitação de práticas abusivas, incorporadas sem percepção crítica, pode ser interpretada à luz da teoria da colonialidade do poder formulada por Quijano (2000). Para o autor, os sistemas sociais e educacionais latino-americanos estão profundamente marcados por uma herança colonial que naturaliza hierarquias e desigualdades, organizando não apenas a economia, mas também o conhecimento, as subjetividades e a produção de sentidos.

A gravidade desse quadro se intensifica diante da percepção equivocada de parte dos estudantes sobre o que constitui violência sexual. A pergunta número 6 do questionário (Quais desses atos você entende ser violência?), ao revelar que 20% das estudantes participantes não compreendem que passar a mão no corpo de alguém contra sua vontade é um tipo de violência, desencadeou um silêncio no círculo e, em seguida, um debate revelador sobre culpabilização da vítima e naturalização do

assédio. Então, uma menina que participava do CCP comentou: *“Tem gente que gosta, por isso não entendeu a pergunta”*. Outra rebateu: *“Mas dizer isso é fazer aquilo que a professora falou, que é colocar a culpa na vítima”*. O menino acrescentou: *“Achei até que ia ser maior o número de pessoas que acham comum passar a mão sem autorização”*. Outra estudante relatou: *“Várias amigas dizem que é normal passarem a mão nelas sem que deixem”*. *“Bah, daí tem que ver isso, quem te falou isso?”*, questionou uma colega. *“Eu não posso falar, né?”*, respondeu a interlocutora.

A afirmação da estudante — *“Várias amigas dizem que é normal passarem a mão nelas sem que deixem”* — revela uma complexidade que vai além da descrição de um ato isolado. Ela expõe um fenômeno de naturalização da violência sexual no espaço escolar, no qual práticas de assédio são relativizadas ou até incorporadas como parte da rotina relacional. Essa ambiguidade pode ser interpretada em duas direções complementares. Por um lado, as jovens podem achar “normal” porque o vivenciam como algo incorporado ao cotidiano. Nesse caso, a ausência de estranhamento indica um processo de internalização da violência simbólica (Bourdieu, 1998 b), no qual as estudantes passam a perceber como “natural” uma prática que, de fato, expressa desigualdade de poder e dominação de gênero. O “normal” surge como efeito da adesão inconsciente ao arbitrário cultural, em que a experiência do abuso é vivida sem categorias críticas para interpretá-la como violência.

Por outro lado, pode ser que essas estudantes não considerem a prática legítima ou justa, mas, ainda assim, a tolerem. Nesse cenário, o uso da palavra “normal” não traduz aceitação plena, mas resignação frente à dificuldade de reagir. Trata-se de um “normalizar para suportar”, expressão que remete ao que Arendt (2007) chamou de banalidade do mal, quando práticas violentas se reproduzem justamente porque são reiteradas sem contestação, tornando-se parte do tecido social, ainda que não sejam aprovadas intimamente.

Além disso, essa fala evidencia uma contradição na experiência juvenil, visto que, de um lado, a consciência crítica de que se trata de uma violação; de outro, a incorporação de uma postura de passividade que mascara a gravidade do fato. Retornamos à Charlot (2002), para ajudar-nos a compreender esse processo, quando defende que os sujeitos aprendem na escola não apenas conteúdos, mas também formas de estar no mundo. Nesse caso, as alunas parecem aprender que sua vulnerabilidade corporal é um dado “normal” das interações sociais, internalizando um *habitus* que reforça a desigualdade de gênero e a invisibilização da violência.

Assim, o enunciado da estudante não é apenas um relato, mas uma chave analítica para compreender como a violência de gênero se naturaliza no espaço escolar, pois é reconhecida, mas não contestada; percebida, mas não problematizada; sofrida, mas não denunciada. É nesse entrelaçamento de reconhecimento e passividade que se evidencia a necessidade de práticas pedagógicas restaurativas, capazes de romper a naturalização do abuso e ressignificar as relações escolares a partir do respeito mútuo e da corresponsabilidade.

Para Quijano (2000), a normalização de práticas abusivas reflete a persistência de estruturas hierárquicas que organizam não apenas a economia, mas também a produção das subjetividades, onde as mulheres são designadas a posições subalternizadas. Assim, mesmo quando há consciência de que o ato constitui violência, a resposta não é de resistência, mas de acomodação, pois a lógica dominante legítima e perpetua a desigualdade de gênero.

Se a colonialidade revela a persistência de hierarquias na organização social, a atividade prática de desenhar aquilo que transmite segurança permite observar, de modo mais concreto, como os estudantes elaboram sentidos subjetivos diante dessa realidade. No CCP foi proposto que desenhassem algo ou alguém que lhes transmitisse segurança, os resultados foram desenhos variados: uma avó falecida, um irmão mais velho, a igreja frequentada pela família, a melhor amiga e a escola.

Ao reconhecer os espaços, pessoas e vínculos que os estudantes associam à segurança, torna-se possível compreender, em contrapartida, as formas de violência que emergem de sua experiência cotidiana. Para Pranis e Watson (2011), a convivência escolar deve se sustentar no reconhecimento mútuo, na escuta e na corresponsabilidade, elementos que permitem a construção de um ambiente de confiança. Quando os estudantes elegem referências de segurança, evidenciam também, de modo implícito, os contextos e relações em que se sentem vulneráveis ou desprotegidos. Assim, a concepção de violência não se limita a agressões físicas, mas inclui tudo aquilo que ameaça a legitimidade do vínculo, do cuidado e do sentimento de pertencimento, revelando a centralidade das práticas restaurativas na promoção de uma cultura escolar mais justa e inclusiva.

Por outro lado, quando emergem concepções relacionadas ao capital simbólico e social, apontado por Bourdieu (1988), a valorização de figuras como a “melhor amiga”, a “avó” ou a “igreja” mostra que, embora não sejam capitais escolares, essas redes cumprem papel central na proteção e construção identitária dos estudantes.

Entretanto, se por um lado tais capitais extraescolares fortalecem identidades e vínculos, por outro, as respostas aos questionários revelam que, diante da violência, os estudantes elaboram diferentes lógicas de enfrentamento, ora reforçando práticas punitivas, ora denunciando o desencanto com a escola, ora reivindicando alternativas restaurativas: destacamos a coexistência dessas três lógicas: (1) punitiva, que propõe exclusão ou vigilância como solução (“expulsar”, “transferir”, “vigiar mais”); (2) desencanto institucional, expresso no “não adiantaria”, indicando perda de confiança na escola; e (3) restaurativa, que aposta no diálogo (“conversar”, “conhecer melhor as pessoas com quem brigamos”). A lógica punitiva reflete um *habitus* moldado em estruturas hierárquicas e coercitivas, enquanto o desencanto sinaliza um déficit de capital simbólico da escola como espaço legítimo de resolução de conflitos.

A coexistência dessas lógicas torna-se ainda mais visível quando cotejada com os dados levantados. Respostas que evidenciam furtos de materiais, agressões verbais por professores, medo de ataques e ausência de canais seguros para denúncia revelam tanto violência objetiva (material e física) quanto violência subjetiva (simbólica e emocional), demonstram a coexistência das lógicas supracitadas. A insegurança institucional, segundo Pranis e Watson (2011), enfraquece o sentimento de pertencimento e desencoraja a participação ativa dos alunos. Superar tal quadro exige políticas educativas que priorizem vínculos, empatia e responsabilização compartilhada.

Passamos a análise da pergunta número 40, do questionário aplicado aos estudantes: “Se você acha que existe violência na escola, teria alguma sugestão de como acabar com esse problema?” As respostas foram variadas:

- *“Não tem violência, mas se tivesse, com conversa se resolve.”*
- *“Transferir o agressor e chamar o Conselho Tutelar.”*
- *“Expulsar os agressores.”*
- *“Sim, existe, mas não adiantaria.”*
- *“Vigiar mais os alunos e ser mais rígido em sala.”*
- *“Dialogar e entender a situação que levou ao conflito.”*
- *“Que os professores estejam mais presentes.”*
- *“Conversar, pois não adianta chamar os pais.”*
- *“Mostrar que isso é sério, não brincadeira.”*
- *“Voltar ao turno único.”*

Os participantes do Círculo ficaram surpresos com a heterogeneidade das respostas — especialmente com o pessimismo da resposta: “*Sim, existe, mas não adiantaria*”. Uma estudante disse: “*Professor, tem que descobrir quem é esse aluno, deve estar depressivo*”.

Sobre a resposta: “*Sim, existe, mas não adiantaria*”, é particularmente reveladora. Ela expressa um sentimento de desilusão profunda com a instituição escolar, como se esta tivesse perdido a capacidade de intervir no que acontece em seu próprio espaço. Para Charlot (2002), quando o sujeito não vê sentido na escola nem esperança de transformação, sua relação com o saber e com o outro se enfraquece, podendo gerar cinismo, retraimento ou violência.

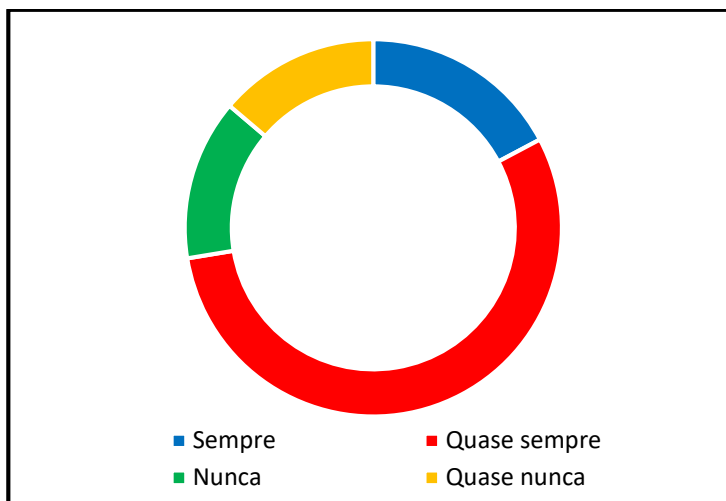
Chamo relação com o saber o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos. (Charlot, 2019, p. 80).

A reação empática de uma estudante que sugeriu que o autor da resposta “*deve estar depressivo*” é um momento singular de escuta e cuidado entre pares, que rompe com a lógica do julgamento e aciona a dimensão ética do reconhecimento. Esse episódio mostra que, mesmo em um ambiente marcado por conflitos, há potenciais latentes de solidariedade e escuta, que a escola pode e deve nutrir.

A heterogeneidade das percepções sobre como enfrentar a violência escolar — ora punitivistas, ora restaurativas, ora descrentes (como já citado) — compõe uma paisagem simbólica complexa, em que a violência é, simultaneamente, um problema e uma linguagem corrente nas interações escolares. O desafio que emerge, à luz dos referenciais teóricos utilizados, é deslocar a centralidade da punição para a construção de uma cultura escolar pautada no cuidado, na escuta e no reconhecimento mútuo.

Charlot (2019) sugere que a conexão com o conhecimento está interligada à maneira como os indivíduos conferem significado à escola. A informação de que 20 estudantes se distraem com frequência devido a conflitos entre pares durante as aulas (5 sempre, 16 às vezes) indica que a aprendizagem é influenciada por tensões interpessoais, o que compromete o envolvimento subjetivo no processo educacional. O gráfico a seguir demonstra essa proporção.

Gráfico 04. Pergunta 34: Com que frequência você se distrai dos trabalhos escolares porque outros alunos estão em conflito?



Fonte: questionário aplicado com os estudantes.

Apesar da demonstrada heterogeneidade das respostas, os próprios estudantes reconheceram unanimemente a importância do diálogo como estratégia mais eficaz de enfrentamento da violência. A fala da aluna – “Os professores cada vez menos querem saber quem são os alunos. Essa coisa simples que fizemos aqui, de conhecer o outro” – sintetiza a essência da abordagem de Pranis e Watson (2011): o reconhecimento mútuo como base da convivência. A autora enfatiza que o reconhecimento mútuo constitui fundamento essencial para a convivência em contextos coletivos, pois rompe com a lógica da hierarquia e estabelece relações horizontais de respeito e corresponsabilidade. Nos círculos restaurativos, cada participante é convidado a escutar e a ser escutado, produzindo um espaço simbólico no qual a dignidade de todos é reafirmada. Neste sentido, o estudo de Parker e Bickmore (2020) evidencia que a implementação dos círculos de paz nas salas de aula produziu efeitos positivos significativos em diferentes dimensões da vida escolar:

observou-se um aumento do engajamento de estudantes mais quietos e aprendizes de inglês como segunda língua, que passaram a participar mais ativamente do diálogo graças ao uso da peça da fala, instrumento que garantiu equidade na distribuição da palavra (Parker; Bickmore, 2020, p.6).

Essa prática pedagógica não apenas fortalece vínculos comunitários, mas também contribui para a construção de uma cultura escolar baseada no cuidado, na empatia e na valorização das diferenças, transformando o convívio em experiência formativa e democrática. Nesta linha:

os círculos favoreceram a construção de vínculos comunitários e a criação de um ambiente seguro, permitindo que estudantes compartilhassem experiências pessoais e sensíveis, como no caso de um aluno que revelou sua identidade sexual após meses de participação, sentindo-se acolhido pelo grupo (Parker; Bickmore, 2020, p.7).

Nos Círculos de Construção de Paz, o “conhecer o outro” é mais do que uma atividade pedagógica — é uma estratégia de reconstrução da comunidade escolar, onde todos têm voz, onde as causas do conflito são compreendidas e onde a responsabilidade é compartilhada. O que os estudantes expressaram, com clareza, é que a violência não se combate apenas com regras, mas com relações.

O círculo é um espaço para praticar os elementos-chave da comunicação eficiente. No círculo, os participantes desenvolvem as habilidades para expressar seus próprios pensamentos e sentimentos e para escutar respeitosamente aos outros. (Pranis, 2006, p.169).

A sugestão dada no Círculo, frente a abordagem do tema da pergunta 40, do questionário (Se você acha que existe violência na sua escola, teria alguma sugestão de como acabar com esse problema?): *“Que os professores estejam mais presentes”* ressoa diretamente com a ética do cuidado referida por Rolim (2000), que propõe a valorização das virtudes cotidianas. A ausência percebida dos professores — que “não querem saber quem são os alunos” (termos utilizados por um estudante no CCP) — denuncia uma “falha relacional” profunda. A autoridade pedagógica, quando não é exercida com vínculo, vira indiferença e a indiferença é, muitas vezes, mais violenta que a punição.

Rolim (2010) defende uma escola que escute antes de punir, que compreenda antes de reagir, e que forme seus profissionais não apenas em conteúdo, mas em sensibilidade relacional. A escuta da fala dos estudantes neste momento foi, para eles, uma experiência formadora em si, sinalizando o poder pedagógico do simples gesto de perguntar com abertura e disposição para ouvir.

5.2.1 POR QUE EXISTEM AS VIOLÊNCIAS? SIMBOLISMOS E CERTEZAS

Ao aprofundar a escuta das respostas abertas do questionário aplicado aos 29 estudantes, observou-se uma diferenciação significativa nos sentidos atribuídos às brigas por meninos e meninas. Os meninos relatam, majoritariamente, que os conflitos têm origem em ofensas dirigidas a familiares, especialmente a mãe ou pessoas

falecidas, enquanto muitas meninas apontam que os embates em que se envolvem, decorrem de traições, “talaricagem” ou disputas afetivas relacionadas a meninos.

Essa diferenciação não é meramente descritiva: ela revela marcadores de gênero, estruturas simbólicas internalizadas e formas de construção da identidade juvenil no espaço escolar. A seguir, interpretamos esses dados com base nos quatro autores norteadores desta pesquisa.

A centralidade das ofensas familiares (notadamente à mãe) como gatilho de violência entre os meninos aponta para a presença do que Bourdieu (1998 b) denomina honra simbólica masculina. No *habitus* masculino juvenil, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social, a figura materna assume um valor simbólico elevado: ofendê-la representa um ataque à virilidade, à honra e à identidade do sujeito.

Em outras palavras, o capital simbólico (a honra masculina das sociedades mediterrâneas, a respeitabilidade do notável ou do mandarim chinês, o prestígio do escritor renomado etc.) não é uma espécie particular de capital, mas aquilo em que todo tipo de capital se transforma quando não é reconhecido como capital, ou seja, como força, poder ou capacidade de exploração (atual ou potencial), sendo, portanto, reconhecido como legítimo.” (Bourdieu, 1998 b, p.23).

Essa lógica do “respeito” é internalizada como uma regra tácita no campo escolar e social. A resposta à ofensa não é opcional, mas exigida pelo grupo — sob pena de deslegitimação simbólica. Assim, a violência aparece como um mecanismo de restauração de status, o que revela uma estrutura de violência simbólica que atravessa o corpo dos meninos e os convoca a agir de acordo com o *ethos* da virilidade. O receio da deslegitimação simbólica se dá pela adesão inconsciente do dominado ao comportamento imposto, sem que ele disponha de categorias alternativas para enxergar a relação como arbitrária. Vejamos que Bourdieu (2002) considera como violência simbólica toda coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação), quando, para pensar e sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que tem em comum com o dominante, e que faz com que essa relação pareça natural.

No caso das meninas, a explicação de que as brigas decorrem de relações afetivas com meninos, como traições e “talaricagens”, aponta para a internalização de um valor simbólico específico: o da relação amorosa como reconhecimento e pertencimento. Para Charlot (2020), os sujeitos aprendem não apenas conteúdos escolares, mas também formas de estar no mundo — e a

identidade feminina, historicamente, foi construída em torno da relação com o outro como fonte de valor social. Ainda na perspectiva de Charlot (2020, p. 59), aprender implica estabelecer relações com o mundo e no mundo. Essas relações demonstram que aprender nem sempre tem o mesmo sentido e consequências para os docentes e para os alunos.

A análise das disputas entre meninas em torno de um mesmo objeto amoroso, ou mesmo da lealdade no vínculo de amizade, permite evidenciar como as relações de gênero estruturam o espaço escolar e a constituição dos sujeitos. Conforme Bourdieu (1989), o capital simbólico, frequentemente associado ao reconhecimento social e à honra, encontra-se, para as meninas, historicamente condicionado pela lógica masculina, de modo que sua afirmação de si ainda se dá em um campo de assimetrias estruturais. Tais práticas, que podem se manifestar sob a forma de disputas afetivas, configuram modalidades de violência simbólica, uma vez que produzem humilhação, exclusão e sofrimento, mas permanecem naturalizadas e invisibilizadas pela instituição escolar. Nesse sentido, Charlot (2002) contribui ao destacar que a escola é também um espaço de produção de sentidos e de constituição de um “projeto de si”, no qual os sujeitos aprendem não apenas conteúdos formais, mas também modos de existir e de se relacionar no mundo. Os conflitos entre meninas, ainda que relegados a uma posição secundária na agenda pedagógica, expressam processos de socialização atravessados por desigualdades de gênero e simbolizam a necessidade de ampliar o olhar da escola para além da indisciplina visível, reconhecendo dimensões sutis de violência que corroem os vínculos e impactam profundamente as trajetórias escolares.

Diante dessas realidades, as práticas restaurativas defendidas por Pranis e Watson (2011) oferecem caminhos para a reconstrução das relações e a escuta dos sentidos atribuídos aos conflitos. Os Círculos de Paz valorizam o que ela chama de histórias de vida em comum, permitindo que os jovens expressem as razões profundas de suas reações, inclusive os códigos de honra, lealdade e pertencimento que regem suas ações.

Os relatos analisados revelam que os estudantes reagem não por banalidade, mas por códigos internalizados de respeito, afeto e identidade. Assim, mais do que punir o ato, é necessário compreender o valor que foi ofendido — algo que só pode emergir de espaços seguros de fala e escuta, como os círculos restaurativos.

Trazemos que Rolim (2006) propõe uma pedagogia da escuta como fundamento para a prevenção da violência escolar, para pensarmos o reconhecimento dos motivos simbólicos das brigas entre meninos e meninas. A escuta revela que esses estudantes não se envolvem em conflitos apenas por impulsividade, mas em nome de valores que, para eles, têm profundo significado: a mãe, o respeito à memória de alguém falecido, a lealdade entre amigas, o amor próprio.

A escuta dessas motivações permite à escola agir não como repressora, mas como mediadora ética, ajudando os estudantes a reconhecerem o valor de suas emoções, assim como a construir formas não violentas de lidar com os conflitos. A educação, nesse caso, não é apenas transmissão de conteúdos, mas formação emocional, simbólica e relacional.

Diante disso, é fundamental que a escola compreenda os conflitos como linguagem social e emocional dos estudantes. Políticas que visam a formação docente em mediação de conflitos podem colaborar na prática do enfrentamento à violência escolar. É necessário criar espaços regulares de escuta ativa, neste sentido os Círculos de Paz são valiosos instrumentos.

5.2.2 HABITUS JUVENIL ESCOLAR E A CULTURA DIGITAL COMO MARCADORES DA VIOLÊNCIA

O advento da Lei Federal nº 15.100/2025, que restringe o uso de aparelhos celulares nas escolas brasileiras, revela uma dimensão significativa do contexto no qual se insere a juventude escolar contemporânea. Trata-se de uma geração cuja socialização se encontra intrinsecamente ligada ao uso de smartphones e redes sociais, fenômeno que Jonathan Haidt (2024) denomina de “grande reconfiguração” da infância e da adolescência a partir de 2010. O autor argumenta que a mediação da infância por telas digitais transformou a constituição psíquica, emocional e social dos sujeitos, ao ponto de criar novos padrões de comportamento, de relação e de enfrentamento de conflitos.

Sobre esse tema, podemos trazer à análise o conceito de *Habitus* Juvenil Escolar, (que propomos no subcapítulo 4.7). Tal conceito busca compreender os esquemas de percepção, ação e representação dos estudantes, forjados não apenas pelo campo escolar tradicional, mas também pelo campo digital, que se sobrepõe e dialoga com o primeiro. Nesse sentido, as disposições que estruturam as práticas

juvenis na escola — desde as interações presenciais até as manifestações de violência — são hoje atravessadas pela lógica de reconhecimento, vigilância e validação simbólica próprias do espaço virtual.

A violência escolar, portanto, não pode ser compreendida apenas como manifestação física ou verbal em ambiente presencial, mas também como prolongamento e ressignificação da vida digital. O fenômeno do *cyberbullying* exemplifica como o *habitus* juvenil escolar se constitui num campo híbrido, em que o prestígio simbólico de uma postagem ou a disputa por interações virtuais podem se converter em gatilhos para conflitos concretos no espaço escolar.

Em nosso caso, não apenas a violência, mas a justificativa para ela pode vir do mundo virtual. Quando uma das participantes do Círculo aponta que um dos principais motivos para as desavenças entre as meninas é o fato de uma pretensa “concorrente” manter comunicação via internet com o menino que aquela “gosta”, aliás pode ser até mesmo uma comunicação efêmera: “*Nem precisa ficar de verdade, basta chamar o guri no Insta ou Facebook.*” Este exemplo, evidencia a naturalização de critérios de legitimação afetiva mediados por redes sociais. Assim, a violência escolar é atravessada por dinâmicas de poder e desejo que se atualizam tanto no plano material quanto no simbólico-digital.

O aporte teórico de Haidt (2024) contribui para iluminar as dimensões subjetivas desse novo *habitus*. A insegurança emocional, a ansiedade e a baixa autoestima, que ele associa ao uso excessivo de smartphones e redes sociais, são elementos que não apenas fragilizam os jovens em sua constituição psíquica, mas também os predispõem a assumir posições ora de vítima, ora de agressor. Nesse sentido, o espaço escolar funciona como palco privilegiado de externalização de tais tensões, sobretudo porque as instituições educativas ainda não desenvolveram plenamente estratégias de mediação adequadas ao hibridismo entre o real e o virtual.

Outro aspecto central do *Habitus* Juvenil Escolar contemporâneo é o impacto da cultura da evitação e da superproteção, apontado por Haidt (2024), que reduz a tolerância à frustração e compromete a capacidade dos jovens de lidar com conflitos cotidianos. Aliás sobre a cultura da evitação e da superproteção, Haidt (2024) aponta que se trata de:

uma ideologia que coloca a segurança emocional — sentir-se protegido contra ideias e informações desagradáveis — acima de outras preocupações práticas e morais. [...] As pessoas ficam tão

dispostas a evitar desconforto que isso prevalece sobre outras preocupações (Haidt, 2024, p.195).

Essa cultura contribui para a fragilidade dos vínculos comunitários e para a intensificação de respostas desproporcionais diante de contrariedades, o que favorece a escalada de tensões e episódios de violência no ambiente escolar.

Nessa direção, o diálogo com Bourdieu permite compreender como as disputas por reconhecimento, seja no espaço físico da escola, seja no espaço simbólico das redes sociais, constituem formas de luta por capital simbólico. O prestígio, a visibilidade e a popularidade, mediados por curtidas, seguidores ou interações digitais, convertem-se em bens simbólicos cuja ausência ou perda pode ser vivida como violência simbólica (Bourdieu, 1989). Nesse sentido, o *habitus* juvenil escolar atualiza-se em um campo de poder ampliado, em que a violência, tanto física quanto simbólica, torna-se recurso estratégico para a manutenção ou disputa de posições.

Por outro lado, Charlot (2002) contribui com a noção de projeto de si, enfatizando que a juventude escolar constrói sua identidade a partir de um conjunto de relações com o saber, com os outros e consigo mesma. Na contemporaneidade, esse projeto passa a ser atravessado pela lógica digital, que redefine os modos de pertencimento e de reconhecimento juvenil. A violência escolar, nesse quadro, pode ser lida como expressão de um projeto de si fragilizado, em que a busca por reconhecimento simbólico se traduz em práticas agressivas, tanto pela via da exposição e humilhação públicas, quanto pela exclusão social de colegas.

Charlot (2019) nos lembra que "os alunos aprendem, na escola, não apenas saberes, mas maneiras de estar no mundo." A partir disso, podemos refletir sobre como a infância digitalizada descrita por Haidt (2024) compromete a construção de um sentido pessoal para a escolarização. Se os jovens têm sua subjetividade moldada por algoritmos, curtidas e validações digitais, é compreensível que a escola tradicional — com seus tempos lentos, regras e esforço — seja vista como sem sentido, hostil ou desinteressante.

Essa desconexão entre o mundo juvenil e a proposta escolar pode gerar frustração, desmotivação e, em casos mais extremos, reações agressivas. A violência, nesse sentido, torna-se uma forma de expressar o mal-estar existencial e a ruptura do vínculo com o saber escolar. A ansiedade crônica identificada por Haidt (2024) pode ser, sob a ótica de Charlot (2019), o sintoma de uma crise de sentido na relação dos jovens com a escola.

Os sujeitos constroem sentidos para suas ações escolares, e esses sentidos se constroem em uma relação com o saber que é, ao mesmo tempo, uma relação com o outro e consigo mesmo. (Charlot, 2019, p. 88).

Assim, compreender o *Habitus* Juvenil Escolar implica reconhecer que as disposições dos jovens em relação à violência estão fortemente vinculadas à cultura digital, à lógica da validação simbólica imediata e ao enfraquecimento das experiências progressivas de autonomia. Nesse cenário, a escola assume o duplo desafio de lidar com a violência em suas formas tradicionais e de enfrentar novas modalidades de agressão, surgidas no espaço virtual. Mais do que nunca, pensar políticas educativas e práticas pedagógicas restaurativas exige a compreensão desse *habitus* híbrido e de suas implicações para a convivência escolar.

6. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo iremos expor nossa proposta de intervenção, que emergiu como resultado do presente trabalho. A referida, no âmbito de pesquisas em educação, consiste na elaboração e proposição de estratégias concretas capazes de dialogar com os problemas identificados durante o processo investigativo, orientando a transformação da realidade escolar. Mais do que uma etapa a ser aplicada, é parte constitutiva da pesquisa, pois implica na devolutiva do conhecimento produzido em forma de ação, vinculando teoria e prática em um processo dialético. A intervenção acadêmica assume caráter de compromisso ético e político do pesquisador com o contexto investigado, contribuindo para que o estudo não se limite ao diagnóstico, mas aponte caminhos possíveis para o enfrentamento das problemáticas identificadas.

Ou seja, a pesquisa deixa de se limitar ao papel de mera observadora da realidade e assume uma dimensão propositiva, comprometida com a transformação social e educacional. É nesse horizonte que se insere a pesquisa-intervenção, concebida como uma abordagem metodológica que integra análise crítica e ação prática, possibilitando ao pesquisador construir respostas concretas para os problemas identificados no campo empírico. Nesta linha,

a noção de pesquisa-intervenção surge, pois, da necessidade metodológica e superar a falsa dicotomia entre as pesquisas básica e aplicada e de avançar na construção de propostas interventivas consagradas a partir do percurso da pesquisa, o que traz consigo

novos desafios e implicações éticas (Ghisleni; Almeida e Fronza, 2025, p 120).

Levando em consideração que os dados levantados e demonstrados ao longo deste trabalho apontam para a necessidade de uma mudança cultural sustentada por vínculos éticos, escuta ativa e valorização simbólica dos sujeitos escolares, torna-se fundamental propor intervenções que transcendam a dimensão diagnóstica e avancem para a formulação de políticas pedagógicas e institucionais concretas no contexto municipal. O apontamento dos estudantes de que gostariam de ser mais ouvidos, de poderem se manifestar sobre os temas que envolvem as relações intraescolares e discutir coletivamente sobre o que é violência, sinaliza a urgência de práticas de convivência que deem espaço ao diálogo e à participação efetiva.

Nesse sentido, indicamos como intervenção a oferta da inclusão dos Círculos de Construção de Paz no currículo das escolas municipais, especialmente nas unidades de tempo integral, assim como a criação formal e legislada de um Núcleo de Enfrentamento à Violência Escolar (NEVE), vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SMED), para estruturar e articular as ações de prevenção, mediação e enfrentamento da violência.

Cabe destacar que a implementação dos Círculos de Construção de Paz nos currículos das escolas de tempo integral se configuraria como uma política de oferta, e não de imposição. Nesse sentido, caberia à Secretaria Municipal de Educação disponibilizar a possibilidade de inserção dessa prática, assegurando, quando houver adesão da comunidade escolar, a formação específica dos professores para a sua adequada aplicação. Assim, o que se estabelece em termos normativos é o direito à oferta e à garantia da capacitação docente em caso de aceite pela escola, respeitando a autonomia institucional e a corresponsabilidade dos atores escolares na escolha de suas práticas pedagógicas.

A escolha de iniciar a oferta da implementação dos Círculos de Construção de Paz pelas escolas de tempo integral justifica-se tanto pelo seu potencial pedagógico ampliado quanto pelo compromisso estabelecido no Plano Municipal de Educação de São Leopoldo (Lei Municipal n.º 8.291/2015), em sua Meta 6, que prevê a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 70% das escolas públicas até 2024, de forma a atender 45% dos estudantes da educação básica, garantindo, ainda, o direito das famílias em optar pelo turno parcial.

Cabe ressaltar que a experiência acumulada evidencia a necessidade de avaliar previamente as condições operacionais indispensáveis para a efetiva implementação da proposta. Elementos como a adequação do espaço físico destinado à prática dos Círculos de Construção de Paz, a disponibilidade de recursos humanos qualificados e a organização da carga horária curricular constituem fatores determinantes para a viabilidade e sustentabilidade dessa iniciativa. Nessa perspectiva, Bordignon e Gracindo (2004) destacam que a gestão educacional deve ser entendida como um processo articulador que integra planejamento, recursos e práticas pedagógicas, sendo a dimensão organizacional condição fundamental para que a ação educativa se materialize de forma eficaz.

A escola em tempo integral, no ensino fundamental, é uma modalidade que garante aos estudantes a permanência mínima de sete horas diárias na instituição, superando o tempo tradicional de quatro a cinco horas. Mais do que ampliar a carga horária, esse modelo busca favorecer o desenvolvimento integral, contemplando dimensões cognitivas, sociais, culturais, esportivas e cidadãs, como leciona Pranis (2006).

Nesse sentido, ao incluir os Círculos de Construção de Paz como parte da carga horária do turno estendido, preservando as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o município cria um espaço regular de diálogo e formação ética, fortalecendo laços comunitários e prevenindo a violência. Para tanto, será necessária a formação continuada de professores e gestores, garantindo a apropriação metodológica dos círculos e sua efetiva inserção no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas.

Os Círculos de Construção de Paz, fundamentados em práticas restaurativas, são um espaço horizontal, democrático e simbólico para a escuta, a fala e a corresponsabilização dos participantes. Para Pranis (2006, p. 36), “o círculo cria um espaço onde cada voz tem valor e onde o poder é compartilhado, permitindo que relações sejam reconstruídas e fortalecidas pela prática do diálogo”. O círculo, como processo restaurativo, tende a se tornar uma ferramenta de transformação cultural.

Para Hopkins (2004), os processos restaurativos nas instituições educativas não se limitam à intervenção pontual em casos de conflito, mas devem constituir uma cultura escolar restaurativa, na qual práticas cotidianas de escuta, empatia e responsabilidade coletiva são valorizadas. Quando os estudantes apontam a importância de conversar com os professores *“sobre coisas que não são só da*

matéria” (comentário feito no CCP), como revelado em nossos círculos, identificamos a ressonância com a proposta de Hopkins: criar espaços regulares e estruturados de diálogo que favoreçam vínculos de confiança e diminuam a recorrência de episódios de violência.

Hopkins (2011, p. 24) enfatiza que a abordagem restaurativa “não é simplesmente uma técnica de resolução de conflitos, mas um modo de ser em comunidade, que transforma a cultura relacional da escola”. Essa perspectiva encontra eco em nossas análises, pois os Círculos de Construção de Paz, ao emergirem como espaço privilegiado de reconhecimento simbólico dos jovens, apontam para a possibilidade de uma verdadeira mudança cultural no interior da escola, indo além da mera administração de conflitos e caminhando em direção a uma educação pautada pela ética do cuidado, pelo respeito e pela corresponsabilidade.

Ao longo deste trabalho, tivemos o entendimento de que a Justiça Restaurativa em contexto escolar não deve ser entendida apenas como um mecanismo alternativo de resolução de conflitos, mas como uma proposta educativa capaz de ressignificar a convivência e fortalecer vínculos. Silva e Souza (2017) ressaltam que a violência escolar está intrinsecamente ligada à desvalorização das vozes juvenis e à reprodução de desigualdades estruturais, sendo necessário criar espaços institucionais de escuta e reconhecimento. Nesse sentido, as falas dos estudantes em nossos círculos, que expressam tanto críticas à impotência da escola quanto esperanças depositadas no diálogo, confirmam a pertinência de uma abordagem restaurativa que vá além da reação aos conflitos, constituindo-se como princípio pedagógico permanente.

Souza e Silva (2021, p. 88) afirmam que a implementação de práticas restaurativas na escola “constitui um exercício de democracia cotidiana, em que o aprender a ouvir, a respeitar e a corresponsabilizar-se torna-se parte indissociável do processo educativo”. Essa formulação dialoga diretamente com a experiência analisada nesta pesquisa, na qual os Círculos de Construção de Paz funcionaram não apenas como instrumentos de gestão de conflitos, mas como dispositivos formativos que possibilitam aos estudantes experimentar novas formas de participação e reconhecimento no espaço escolar.

Na prática escolar, os círculos cumprem funções preventivas, formativas e restaurativas:

- I. Preventiva: ao promover vínculos, respeito e valorização da diversidade;
- II. Formativa: ao desenvolver competências socioemocionais, como empatia e cooperação;
- III. Restaurativa: ao mediar conflitos e ressignificar experiências de violência intraescolar.

Essa metodologia se aproxima da concepção de Charlot (2002, p. 79), para quem “o aluno aprende, na escola, não apenas conteúdos, mas também formas de estar no mundo”, o que reforça a importância de incluir práticas que ensinem a convivência democrática.

Além disso, a perspectiva de Bourdieu (1998, p. 41) sobre violência simbólica ajuda a compreender como práticas abusivas e desrespeitos podem ser naturalizadas no cotidiano escolar, sendo necessário criar espaços que rompam com a reprodução dessas estruturas. Os círculos, ao darem voz aos sujeitos, constituem ferramentas de resistência a essa forma invisível de dominação.

De forma complementar, como já adiantado anteriormente, propõe-se legislar sobre a criação formal do Núcleo de Enfrentamento à Violência Escolar (NEVE), vinculado à SMED, como instância responsável por coordenar, apoiar e monitorar as ações relacionadas à violência escolar no município.

Esse núcleo teria como propósito fortalecer a cultura de paz nos ambientes educativos, atuando em três dimensões principais:

1. PREVENTIVA: desenvolvimento de campanhas educativas, formações para profissionais da educação e atividades de sensibilização da comunidade escolar;
2. DIAGNÓSTICA: realização periódica de levantamentos sobre os tipos e incidência da violência escolar, subsidiando políticas públicas e práticas pedagógicas;
3. ESTRATÉGICA: elaboração de protocolos e estratégias para amenizar os impactos de episódios de violência já ocorridos, sempre em articulação com a rede de proteção social.

Ao mencionar, em parágrafos anteriores, a indicação da “criação formal e legislada” do Núcleo de Enfrentamento à Violência Escolar (NEVE), buscou-se

evidenciar a necessidade de institucionalizar, na forma de política pública, uma experiência ainda não regulamentada, mas que já vem sendo implementada, em caráter experimental, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Trata-se de um projeto piloto, do qual tivemos a oportunidade de participar em sua concepção e execução neste ano, e que tem como finalidade desenvolver ações compatíveis com os propósitos aqui propostos na presente intervenção acadêmica. Todavia, por estar em fase inicial, mantém-se sob a designação de “piloto”, o que lhe confere a possibilidade de ajustes e redefinições metodológicas e estratégicas antes de ser consolidado como política pública de direito, a depender da vontade administrativa e do reconhecimento do interesse público.

Retomando a análise sobre a relevância de um núcleo multiprofissional, para tratar do tema de enfrentamento à violência escolar, destacamos que uma comunidade que se reconhece corresponsável pela proteção dos seus membros, constrói vínculos de confiança capazes de prevenir violências e reparar danos. O NEVE, nesse sentido, reforçará a responsabilidade coletiva e o caráter intersetorial da política educacional.

A atuação do núcleo deve se dar em rede, em parceria com outras instituições públicas e comunitárias (assistência social, saúde, conselhos tutelares, Ministério Público, organizações da sociedade civil, entre outros), reconhecendo que a Educação não dispõe de poder de polícia, mas exerce papel fundamental na promoção do diálogo, do acolhimento e da formação cidadã.

Além disso, a medida contribui diretamente para o cumprimento da Meta 7.13 do PME, que estabelece a garantia de políticas de combate à violência na escola, com ações destinadas à capacitação de educadores para a detecção de sinais de violência doméstica e sexual, visando à construção da cultura de paz, baseada na educação em direitos humanos.

Quadro 8: síntese da proposta do CCP e do NEVE

Dimensão	Círculos de Construção de Paz (Escolas Integrais)	Núcleo de Enfrentamento à Violência Escolar – NEVE (SMED)
Finalidade	Fortalecer vínculos, promover a escuta e a corresponsabilidade entre estudantes, professores e comunidade escolar.	Coordenar e articular políticas públicas municipais de prevenção, diagnóstico e enfrentamento da violência escolar.

Dimensão	Círculos de Construção de Paz (Escolas Integrais)	Núcleo de Enfrentamento à Violência Escolar – NEVE (SMED)
Âmbito de atuação	Sala de aula, atividades pedagógicas, convivência cotidiana.	Rede municipal de ensino, com articulação intersetorial (assistência social, saúde, conselhos tutelares etc.).
Função preventiva	Promover cultura de paz por meio do diálogo, respeito às diferenças e valorização simbólica dos sujeitos.	Desenvolver campanhas educativas, ações de sensibilização e políticas de prevenção à violência escolar.
Função formativa	Desenvolver competências socioemocionais (empatia, cooperação, reconhecimento mútuo).	Capacitar educadores para identificar sinais de violência escolar, em conformidade com o PME (Meta 7.13).
Função restaurativa/estratégica	Mediar conflitos, ressignificar experiências de violência e promover reparação simbólica entre pares.	Apoiar escolas em casos complexos, elaborar estratégias para amenizar impactos de episódios já ocorridos e articular respostas institucionais.
Instrumento pedagógico/institucional	Círculos semanais ou quinzenais conduzidos por professores formados na metodologia.	Núcleo permanente da SMED, com equipe técnica dedicada ao diagnóstico, monitoramento e articulação de ações.

Fonte: elaborado pelo autor.

A proposta de intervenção aqui delineada articula a implementação dos Círculos de Construção de Paz no cotidiano escolar das unidades de tempo integral com a criação do Núcleo de Enfrentamento à Violência Escolar, no âmbito da SMED. Essa dupla estratégia tem potencial para transformar o espaço escolar em um território mais seguro, participativo e democrático, respondendo às demandas apontadas pelos próprios estudantes e atendendo às metas do Plano Municipal de Educação.

Entretanto, a intervenção proposta não se limita à esta dupla estratégia, vejamos: Reconhece-se que a sustentabilidade dessas ações depende, de forma decisiva, da atuação das equipes gestoras. Por isso, sugere-se que a Secretaria Municipal de Educação (SMED) promova formações específicas voltadas à mediação de conflitos, compreendida não apenas como técnica, mas como paradigma

relacional. Nesse sentido, Rolim (2006) destaca que a prevenção da violência passa pela capacidade institucional de construir vínculos de confiança e cuidado, o que exige gestores preparados para atuar de forma ética e dialógica. Tais formações devem privilegiar tanto a dimensão conceitual – abordando fundamentos da justiça restaurativa, da escuta ativa e da corresponsabilidade – quanto a dimensão prática, oferecendo ferramentas concretas para que gestores possam intervir em situações de tensão cotidiana de maneira dialógica e preventiva.

Essa política formativa estaria sujeita ao patrocínio da SMED e à adesão voluntária dos gestores escolares, respeitando a autonomia das unidades de ensino e a pluralidade de suas realidades. O aceite do gestor, portanto, se apresenta como condição fundamental para a efetividade da proposta, pois somente com o engajamento das lideranças escolares será possível transformar a cultura institucional. Como observa Pranis (2006), práticas restaurativas não se sustentam sem a construção de ambientes de confiança e reconhecimento mútuo, em que aqueles que lideram as comunidades educativas se sintam também apoiados e corresponsáveis pelo processo.

Dessa forma, a formação em mediação de conflitos, articulada às demais medidas propostas, constitui-se como elo estratégico para garantir que a intervenção acadêmica se traduza em prática social duradoura, com impacto direto nas relações intraescolares e na prevenção da violência. Mais do que capacitar gestores para a resolução de incidentes, trata-se de fomentar uma postura que reconhece os conflitos como inerentes à vida escolar e, ao mesmo tempo, como potenciais espaços de crescimento, cuidado e fortalecimento comunitário. Essa dimensão ética e pedagógica, ancorada na justiça restaurativa e na gestão democrática, amplia o alcance da intervenção e assegura maior coerência entre a política pública e os princípios que orientam a pesquisa.

Ao priorizar a escuta, a valorização simbólica e a corresponsabilização, busca-se não apenas enfrentar a violência, mas sobretudo fomentar uma mudança cultural pautada na ética do cuidado (Gilligan, 1982), na convivência respeitosa e na promoção da paz (Pranis; Watson, 2011), rompendo com a reprodução da violência simbólica (Bourdieu, 1998 e fortalecendo a função da escola como espaço de formação integral e cidadã (Charlot, 2000).

7. CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo central analisar e sistematizar como os estudantes de uma escola municipal de São Leopoldo percebem e interpretam as diferentes formas de violência escolar, suas expressões nas relações interpessoais e as concepções que elaboram sobre o fenômeno da violência. A análise dos dados coletados, tanto por meio do questionário quanto nos Círculos de Construção de Paz (CCP), assim como da observação participante que realizamos ao longo de todas as etapas do trabalho, possibilitou alcançar esse objetivo geral. Assim como os quatro objetivos específicos aos quais nos propomos, permitindo identificar as formas como os estudantes se relacionam com a questão da violência, quais concepções elaboram sobre ela e de que maneira essas concepções se conectam, ou não, à escola e aos diferentes atores que a constituem. Foi possível investigar estratégias para o enfrentamento da violência no contexto escolar, através de proposta de intervenção (capítulo 6).

Ao mesmo tempo, a investigação revelou a complexidade do tema, na medida em que cada resposta e cada manifestação analisada gerou novas perguntas que ultrapassam os limites desta pesquisa, como por exemplo identificar quais os efeitos que a enchente de maio de 2024 (que ocorreu em meio ao processo da pesquisa) ou o impacto que a Lei 15.100/2025 (que restringe o uso de aparelhos celulares na escola) geraram nas relações intraescolares e seus desdobramentos em relação à violência escolar. Essa constatação, longe de significar fragilidade, reforça a densidade e a atualidade do fenômeno estudado, bem como a necessidade de investigações futuras.

Encerrar este percurso no Programa de Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Unisinos significa, para mim, reconhecer uma etapa profundamente transformadora de minha trajetória. Trata-se de um verdadeiro divisor de águas, que me conduziu a uma imersão intensa no universo da pesquisa, capaz de alterar rumos previamente traçados e de reconstruir convicções que antes pareciam inabaláveis. Mais do que um título acadêmico, o mestrado inaugurou uma nova fase em minha vida: a fase de pesquisador de fato, marcada pelo compromisso ético com a produção de conhecimento e pelo desejo de contribuir criticamente para a educação e para a sociedade.

Constatou-se que a violência escolar não se resume a atos pontuais de agressão, mas deve ser compreendida como expressão de uma crise nas relações e na significação do espaço educativo. As interações observadas indicaram que as concepções dos estudantes oscilam entre três lógicas principais: a lógica punitiva, que propõe exclusão e vigilância como resposta legítima aos conflitos; o desencanto institucional, que traduz a percepção da impotência da escola diante da violência; e a lógica restaurativa, que aponta para o diálogo, a escuta e a corresponsabilidade como caminhos de transformação. Essas três dimensões revelam tanto os limites das práticas tradicionais de disciplinamento quanto a potência de metodologias que buscam reconstruir vínculos e ressignificar experiências.

À luz dos referenciais teóricos mobilizados, percebe-se que a lógica punitiva encontra respaldo em estruturas históricas de dominação, confirmando a análise de Bourdieu (2007) de que a escola reproduz práticas de controle e legitima formas de violência simbólica. O desencanto institucional, por sua vez, dialoga com Charlot (2002), que descreve a fragilidade do vínculo entre o sujeito e a instituição escolar quando esta deixa de ser reconhecida como espaço de sentido e de construção de projeto de si. Já a valorização do diálogo, presente em parte das respostas dos estudantes, aproxima-se das reflexões de Pranis (2006; 2011), para quem os círculos restaurativos e demais práticas de justiça relacional constituem metodologias capazes de promover transformação nas relações, ao fortalecer o pertencimento e a confiança mútua.

Dos dados quantitativos e qualitativos, em que pese apenas 29 estudantes tenham respondido ao questionário e somente 6 foram os participantes do CCP, emergiram relatos de furtos, agressões verbais e sentimentos de medo, indicando que a violência não é episódica, mas estrutural no cotidiano escolar. Além disso, a constatação de que parte dos alunos não reconhece certas formas de assédio, como o toque sem consentimento, como violência, demonstra o quanto a naturalização de práticas abusivas compromete a percepção crítica e reforça a necessidade de intervenção pedagógica. Nesse aspecto, a violência escolar mostra-se não apenas como ocorrência objetiva, mas como fenômeno subjetivo e simbólico, que afeta diretamente a construção identitária dos estudantes e a legitimidade da escola como espaço protetor.

As experiências realizadas nesta pesquisa também revelaram o valor metodológico das ferramentas empregadas. O questionário mostrou-se essencial

para captar dados sensíveis, desde que acompanhado do cuidado ético necessário na coleta e no tratamento das respostas, em consonância com as orientações dos comitês de ética e as lições da orientadora. Já o Círculo de Construção de Paz se destacou como uma ferramenta poderosa de transformação relacional, ao permitir que os estudantes se expressem em condições de igualdade, ainda que, como alerta Pranis (2006), sua eficácia dependa do respeito a procedimentos, da preparação adequada e do apoio institucional contínuo, sob pena de causar impacto contrário ao de estreitamento ou restauração de relações saudáveis.

Esse ponto encontra respaldo em estudos como os de Parker e Bickmore (2020), que demonstram o potencial dos círculos restaurativos para ampliar a participação de estudantes marginalizados e fortalecer vínculos escolares, desde que implementados em um contexto democrático e com respaldo docente e institucional. A experiência desta pesquisa confirma essa análise, mostrando que práticas restaurativas não podem ser reduzidas a técnicas isoladas, mas devem compor uma cultura escolar fundamentada no cuidado, no respeito e na corresponsabilidade.

Podemos afirmar que as manifestações analisadas e as conclusões alcançadas revelaram-se surpreendentes, tanto pela complexidade do fenômeno quanto pelas interpretações suscitadas ao longo do processo investigativo. Do mesmo modo, destaca-se a relevância e a satisfação advinda do caráter inédito de possibilitar, ao término deste estudo, a entrega à escola dos diagnósticos construídos, constituindo-se em contribuição concreta para a compreensão e enfrentamento das violências no contexto escolar. Nesse sentido, Freire (1996) ressalta que a produção do conhecimento não deve se limitar ao pesquisador, mas precisa retornar à comunidade como prática dialógica, fortalecendo sujeitos e ampliando sua capacidade crítica e transformadora.

Considera-se que a temática abordada neste estudo tende a assumir relevância crescente nos debates acadêmicos e sociais, em virtude dos elementos aqui apresentados. Desse modo, o aprofundamento de pesquisas que contemplem essa problemática revela-se igualmente indispensável, tanto para a ampliação do conhecimento científico quanto para a formulação de estratégias de intervenção mais consistentes. Nesse sentido, Quijano (2005) destaca que a persistência das desigualdades estruturais, enraizadas em relações históricas de poder, demanda investigações contínuas capazes de problematizar as formas de dominação e de violência que atravessam os espaços sociais, incluindo o escolar.

Conclui-se, assim, que enfrentar a violência escolar exige muito mais do que normas disciplinares ou medidas punitivas. Requer uma mudança cultural sustentada por vínculos éticos, escuta ativa e valorização simbólica dos sujeitos escolares. Nesse horizonte, as práticas pedagógicas restaurativas representam um deslocamento paradigmático na compreensão dos conflitos: em vez de reforçar a lógica do castigo, propõem o diálogo e a reconstrução da comunidade escolar como caminhos de superação da violência. Quando incorporadas ao cotidiano, essas práticas contribuem não apenas para resolver conflitos imediatos, mas para transformar a cultura institucional, fortalecendo a escola como espaço democrático de formação ética, cidadã e de promoção da paz.

A violência escolar não se combate apenas com normas, mas com vínculos. Mais do que punir condutas, a escola precisa aprender a restaurar relações; só assim será capaz de transformar a dor em pertencimento e a exclusão em comunidade.

REFERÊNCIAS

ACHUTTI, D. **Justiça restaurativa e abolicionismo penal**: diálogos para um novo paradigma de justiça. Revista Brasileira de Ciências Criminais. 2010.

ACHUTTI, D. **Justiça Restaurativa e Educação para a Paz**: Fundamentos e Práticas. São Paulo: Saraiva. 2014.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense. Universitária, 2007.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2010.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARENDT, Hannah. **Poder e violência**. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2001.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução de: Mauro W. Barbosa de Almeida. 10 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971.

BECKER, Howard S. **Truques da pesquisa**: como pensar sobre pesquisa quando você está fazendo uma. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da Educação**: O município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromisso**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**: precedido de três estudos de etnologia cabila. Oeiras: Celta Editora, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **La Domination Masculine**. Paris: Éditions du Seuil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Los herederos**: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires/Argentina: Siglo XXI Editores, 2008.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**, institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

BRASIL. **RESOLUÇÃO nº 510**, DE 07 DE ABRIL DE 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.

BRASIL, **Lei Federal nº 13.185 de 6 de novembro de 2015**, institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).

BRAZ, E. **Justiça restaurativa e violência na escola**: análise de uma experiência a partir da perspectiva histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. 2020.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002.

CHARLOT, B. **A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, 2019.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. ZAHAR editores, Rio de Janeiro. 1983.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Ética e violência**. Teoria e Debate, São Paulo, Fundação Abramo, n.39, p 32-41, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, **Resolução RE 255/2016**. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_225_31052016_02062016161414.pdf. Acesso em 25/07/2024.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução CNS 510/2016**, dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília DF. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>

CORAZZA, Sandra Mara. **Cartografias do pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA, M. **Representações sociais da violência escolar na expressão de jovens estudantes**. Revista Eletrônica Enfermagem. [Internet]. 2012 jul/sep;14(3):514-22. Available from: <http://www.fen.ufg.br/revista/v14/n3/v14n3a07.htm>.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

DENZIN, N; LINCOLN, Y. S. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

ESPELAGE, D. L. **Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization**. Theory into Practice, 2014.

FACCI, M. G. D., **O adoecimento do professor frente à violência na escola**. Revista de Psicologia Fractal. 2019, In: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i2/5647>

FARRINGTON, D. P., TTOFI, M. M. **Bullying as a predictor of offending, violence, and later life outcomes**. Criminal Behaviour and Mental Health, 2011.

FERREIRA, Norma Lúcia. **A importância do estado do conhecimento nas pesquisas científicas**. Educação e Pesquisa, v. 39, n. 1, 2013.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1995.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Brasília: Liber Livro, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

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

FREIRE, Paulo. **Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação** — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade** — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos** — São Paulo: Unesp, 2000

FREUD, Anna. **Infância normal e patológica (determinantes do desenvolvimento)**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

GABRIEL, Y. **Manifestos for the 21st Century: New Perspectives on Leadership**. Leadership, 16(4), 451-454, 2020.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflitos sim, violência não**, Petrópolis, Vozes, 2004.

GAMA, V. A.; SCORZAFAVE, L. G. **Os efeitos da criminalidade sobre a proficiência escolar no ensino fundamental no município de São Paulo**. Pesquisa e Planejamento Econômico, Brasília, v. 43, n.3, 2013.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

GIRARD, René. **A violência e o sagrado**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GHISLENI, A; ALMEIDA, C e FRONZA, C. **Da Pesquisa-Intervenção: As Responsabilidades Éticas na Relação com o Âmbito Profissional**. Rio de Janeiro, ANPEd, 2025.

GOMES, Roberto A. MARTINS Ângela M. **Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo**. Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 161-178, jan./mar. 2016

GOMES, R. **Análise e interpretação de dados qualitativos**. In: Minayo, M. C. de S. (Org.), Pesquisa social: teoria, método e criatividade (pp. 79-108). Petrópolis: Vozes, 2003.

GOMES, R. **Pesquisa qualitativa e análise de dados**. In: Minayo, M. C. de S. (Org.), Pesquisa social: teoria, método e criatividade (pp. 127-145). Petrópolis: Vozes, 2005.

HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa**: Como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

HAWKER, D. S. J., BOULTON, M. J. **Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment**: A meta-analytic review of cross-sectional studies. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41(4), 441-455. 2000.

HOPKINS, Belinda. **Just Schools**: A Whole School Approach to Restorative Justice. London: Jessica Kingsley Publishers, 2004.

HOPKINS, Belinda. **The Restorative Classroom**: Using Restorative Approaches to Foster Effective Learning. London: Optimus, 2011.

JAMESON, Fredric. **Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism**. Durham: Duke University Press, 2002.

JELE, P. **A Justiça Restaurativa em um colégio do campo em contexto faxinal**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Comunitário). Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário, da Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO. 2021.

KLOMEK, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., and Gould, M. S. **Bullying, depression, and suicidality in adolescents**. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 49(1), 2010.

LEDERACH, John . **Building Peace**: Sustainable Reconciliation in Divided Societies. Washington: United States Institute of Peace Press. 1997.

MARINO, Leonardo F. **Escola e violência**: A busca por uma ampliação do termo violência escolar frente a realidade brasileira, **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira** (CAp-UERJ) V.8 – N.18 maio 2019.

MASLACH C, Leiter MP, Jackson SE. **Making a significant difference with burnout interventions**: researcher and practitioner collaboration. J Organ Behav. 2012;33(2)296-300.

MAXWELL, J. A. (2012). **Qualitative research design: An interactive approach** (3a ed.). SAGE Publications.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Violência social sob a perspectiva da saúde pública**. Departamento de Ciências Sociais da Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2010.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraide. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

NODDINGS, Nel. **O cuidado: uma abordagem feminina à ética e à educação moral**. São Leopoldo: Unisinos, 2013.

OLWEUS, D. **Bullying at school: What we know and what we can do**. Oxford: Blackwell Publishing. 1993.

PARKER, C; BICKMORE, K. **Classroom peace circles: Teachers' professional learning and implementation of restorative dialogue**. Teaching and Teacher Education. 2020

PATTON, M. Q. **Qualitative Research and Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice**. Sage Publications. 2015

PRANIS, Kay. **Círculos de Justiça restaurativa e de Construção da Paz: Guia para Facilitadores**, 2006. Disponível em: <http://justica21.web1119.kinghost.net/arquivos/guiapraticakaypranis2011.pdf>.

PRANIS, Kay e WATSON, Carolyn. **No coração da esperança: guia de práticas circulares: o uso de círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis**. Tradução: Fátima De Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011. 280 p. Disponível em: <http://justica21.web1119.kinghost.net>.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder, globalización y democracia**. Revista Internacional de Ciencias Sociales, n. 153, 2000.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RAMOS, K. R. R.; PAIVA, I. A. de. **Justiça restaurativa**: relatos e experiência de pesquisa em escolas públicas. *O Público e o Privado*, Fortaleza, v. 22, n. 46, p. 140–166, 2024. DOI: 10.52521/22.11077. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/11077>. Acesso em: 8 jul. 2024.

RAMOS, K. **Juventude (s) e Participação**: Construção da justiça Restaurativa em escolas públicas. Tese (doutorado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). 2021

RIGBY, K.. **Children and bullying**: How parents and educators can reduce bullying at school. Boston: Blackwell Publishing. 2008.

ROLIM, Marcos. . **A Síndrome da Rainha Vermelha**: Policiamento e Segurança Pública no Século XXI. Rio de Janeiro: Zahar. 2006.

ROLIM, Marcos **Bullying pesadelo na escola**. São Paulo: Dom Quixote, 2010.

ROLIM, Marcos. **A Ética do Cuidado**. Disponível em: <https://rolim.com.br/wp-content/uploads/2022/08/a-etica-do-cuidado-1.pdf>. 2000

ROSA, A. R. **(O) Braço forte, (A) mão amiga**: um estudo sobre dominação masculina e violência simbólica em uma organização militar (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Lavras). UFLA: RIUFLA - Repositório Institucional. 2007.

SALMIVALLI, C. **Bullying and the peer group**: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. 2010.

SANTOS, F. **Educação básica e justiça restaurativa**: referências para a estruturação das bases de uma educação restaurativa. Tese (doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador. 2023

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana R., NASCIMENTO, Cláudia M. **Desafios na realização de uma pesquisa de estado do conhecimento**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 168, p. 289-312, 2018.

SILVA, G. **Capital Cultura, Classe e Gênero em Bourdieu**. INFORMARE, 1995.

SILVA, Maria Cristiane Lopes da; SOUZA, Gildo Lopes de. **Justiça Restaurativa na Escola**: construindo caminhos de convivência democrática. São Paulo: Paulus, 2017.

SOUZA, Gildo Lopes de; SILVA, Maria Cristiane Lopes da. **Práticas Restaurativas e Educação**: diálogos para a construção da paz. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2021.

ST. PIERRE, Elizabeth A. **Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa**: em direção à "pós-investigação". Praxis Educativa, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-1056, ago. 2018. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i3.0004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12475>.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos solicitando a sua autorização para que o(a) menor _____, pelo (a) qual você é responsável, participar, como voluntário(a), a participar da pesquisa intitulada: “ENFRENTAMENTO E DIAGNÓSTICO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: Uma experiência com a metodologia do Círculo de Construção da Paz em uma Escola Municipal de São Leopoldo”, que está sendo realizada por mim, Luciano Machado Peixoto, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional – da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e orientado pela Professora Dra. Daianny Madalena Costa. Esta pesquisa tem como objetivo analisar a prática de enfrentamento à violência, inspirada na Justiça Restaurativa, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Beck.

O estudante participará da pesquisa respondendo a um questionário de 43 perguntas, sobre “violência escolar”. Não será informado o nome do estudante no questionário. O questionário será respondido durante o horário de aula e com o acompanhamento do pesquisador responsável. Esta atividade deverá durar, em torno de 50 minutos. Após a fase do questionário, apenas para os estudantes do 8º ano, ocorrerá convite para participar de três encontros, de até 3 horas cada, em horário escolar, para debater o enfrentamento a violência escolar.

Existe a possibilidade de que as perguntas do questionário ou as questões levantadas nos encontros que debateram o enfrentamento à violência escolar, causem algum constrangimento ou desconforto ao estudante participante. Nesse caso, o participante não precisa responder a tais questões, conforme sua escolha. Neste caso será dado todo suporte necessário e se buscará identificar o melhor a se fazer para resolver a situação imediatamente.

Entre as contribuições desta participação, será possível ao estudante conhecer quais os tipos de violências são mais frequentes, assim como entender sua visão sobre o assunto. Como isso poderemos elaborar ações futuras que envolvam o enfrentamento a violência escolar e a promoção da cultura da paz.

Se concordar em contribuir com esta pesquisa, este termo será assinado por você, formalizando a participação do estudante pelo qual você é responsável. Essa assinatura se registrará em duas vias, ficando uma com você e outra comigo. Somente após o aceite do responsável, o estudante será convidado a participar. Em caso

afirmativo, será solicitado seu aceite através do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido que ele receberá.

Você retirar a autorização e seu consentimento a qualquer momento, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade e do participante serão preservadas, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as na pesquisa, sendo garantido total sigilo.

Para qualquer outra informação ou esclarecimentos, você poderá entrar em contato comigo pelo telefone (51) 98167 6090, ou pelo e-mail luciano.peixoto@hotmail.com. Sua participação é voluntária e extremamente importante. Muito obrigado!

São Leopoldo, ____ de ____ de 2024.

Responsável por participante da pesquisa

Pesquisador

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa intitulada: “ENFRENTAMENTO E DIAGNÓSTICO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: Uma experiência com a metodologia do Círculo de Construção da Paz em uma Escola Municipal de São Leopoldo”, que está sendo realizada por mim, Luciano Machado Peixoto, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional – da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e orientado pela Professora Dra. Daianny Madalena Costa. Esta pesquisa tem como objetivo analisar a prática de enfrentamento à violência, inspirada na Justiça Restaurativa, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Beck.

Você participará da pesquisa respondendo a um questionário de 43 perguntas, sobre “violência escolar”. Não será informado o seu nome no questionário. Será respondido durante o horário de aula e com o meu acompanhamento. Esta atividade deverá durar em torno de 50 minutos.

Após a fase do questionário, se você estiver no 8º ano, será convidado a participar de três encontros, de até 3 horas cada, em horário escolar, para dialogar sobre o enfrentamento à violência escolar.

Existe a possibilidade de que as perguntas do questionário ou as questões levantadas nos encontros que tratarem sobre o enfrentamento à violência escolar causem algum constrangimento ou desconforto para você. Se isto acontecer, você não precisa responder a tais questões, conforme a sua escolha. Neste caso será dado todo suporte necessário e se buscará identificar o melhor a se fazer para resolver a situação imediatamente.

Esta pesquisa busca contribuir para que você conheça os tipos de violências mais frequentes, assim como entender sua própria visão sobre o assunto. Como isso poderemos elaborar ações futuras que envolvam o enfrentamento à violência escolar e a promoção da cultura da paz.

Se concordar em contribuir com esta pesquisa, este termo será assinado por você, assim como por seu responsável. Essa assinatura se registrará em duas vias, ficando uma com você e outra comigo.

Você poderá retirar a autorização e seu assentimento a qualquer momento, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação. Os resultados da pesquisa serão

analisados e publicados, mas sua identidade será preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as na pesquisa, sendo garantido total sigilo.

Para qualquer outra informação ou esclarecimentos, você poderá entrar em contato comigo pelo telefone (51) 98167 6090, ou pelo e-mail luciano.peixoto@hotmail.com.

Sua participação é voluntária e extremamente importante. Muito obrigado!

Nome completo do estudante:

São Leopoldo, ____ de ____ de 2024.

Participante da pesquisa

Pesquisador

CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, RENATA DE MATOS, Secretária Municipal de Educação de São Leopoldo/RS, declaro estar ciente de que Luciano Machado Peixoto, pesquisador do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Educacional, da UNISINOS, desenvolverá seu projeto de pesquisa, que está sob a orientação da professora Dra. Dalanny Madalena Costa, na EMEF Paulo Beck, com o tema: enfrentamento à violência escolar inspirado na Justiça Restaurativa, e o título: VIOÊNCIA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA COM A METODOLOGIA DO CÍRCULO DE CONSTRUÇÃO DA PAZ EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO, com os seguintes objetivos:

- a). Compreender natureza e a incidência da violência escolar, em uma escola municipal de São Leopoldo; b). Conhecer o que os estudantes entendem por violência; c). Constatar quais as características das violências e conflitos identificados pelos estudantes, no cotidiano escolar; d). Compreender as violências e quais caminhos possíveis para seu enfrentamento; e). Produzir Manifesto Analítico para a Mantenedora;

A contribuição dos participantes será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos, conforme as resoluções nº 466/2012 e nº 510/2010, ambas do Conselho Nacional de Saúde; assim como a nenhum procedimento realizado ofereça risco à dignidade dos participantes. Sendo assim, o pesquisador compromete-se a utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para fins de pesquisa.

Estando esta instituição de acordo com o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

São Leopoldo, 26 de agosto de 2024.

QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES ENTRE 7ºA 9º ANOS

Prezado (a) estudante:

Esta é uma pesquisa que quer saber a tua opinião sobre o que acontece nas relações entre os alunos desta escola. Se eles se respeitam, se todos estão se sentindo bem, ou se há problemas que podem ser enfrentados e resolvidos. Algumas perguntas também questionam sobre a relação entre os alunos e os professores.

Nenhum aluno ou aluna deverá escrever o seu nome neste questionário, porque não queremos saber quem são os autores das respostas. As respostas de vocês serão, assim, absolutamente confidenciais. Ninguém poderá identificar os autores de cada resposta. É preciso, entretanto, que todos sejam absolutamente honestos e contem a verdade; apenas a verdade.

Muito obrigado, e mãos à obra!

Responda as seguintes questões, com toda sinceridade:

1) Você está cursando a

☐ 7º ano ☐ 8º ano ☐ 9º ano

2) Você tem

☐ 11 anos ☐ 12 anos ☐ 13 anos ☐ 14 anos ☐ 15 anos ou mais

3) Você se identifica como? ☐ feminino ☐ masculino ☐ outro

4) Você se define a partir da sua etnia/cor como:

☐ branco ☐ negro ☐ pardo ☐ indígena

☐ amarelo ☐ outro: qual?: _____

5) Quantos amigos (as) de verdade você tem na escola?

- ☐ Nenhum (a) amigo (a)
- ☐ Um (a) amigo (a)
- ☐ Dois ou três amigos (as)
- ☐ Entre três e seis amigos (as)
- ☐ Mais de 6 amigos (as)

6) Quais desses atos você entende ser violência? Marque quantos quiser:

- ☐ Empurrão
- ☐ Xingamento
- ☐ Soco
- ☐ Passar a mão no corpo, contra vontade
- ☐ Rir da pessoa, em situação constrangedora
- ☐ Apelidos ofensivos em relação a aspectos físicos
- ☐ Todos os atos acima

As frases abaixo dizem respeito a coisas que, às vezes, ocorrem nas escolas. Responda quais destas coisas aconteceram com você este ano. Para cada resposta positiva, assinale ao lado quantas vezes o fato ocorreu.

7) Neste ano, você foi agarrado ou empurrado com violência por algum outro estudante na escola?

☐ Sim ☐ Não m caso positivo, isto ocorreu vez (es)

8) Neste ano, alguém bateu em você ou lhe chutou de propósito?

☐ Sim ☐ Não Em caso positivo, isto ocorreu vez (es)

9) Neste ano, alguém tentou ou chegou a te ferir com um canivete ou com algo pontiagudo de propósito?

() Sim () Não Em caso positivo, isto ocorreu vez (es)

Se sim, qual foi o objeto? _____

10) Neste ano, algum objeto de tua propriedade (roupas, material escolar, acessórios, etc..) foi danificado propositalmente por algum estudante na escola?

() Sim () Não Em caso positivo, isto ocorreu vez (es)

Se sim, qual foi o objeto? _____

11) Neste ano, algum objeto de tua propriedade (roupas, material escolar, acessórios, etc..) foi roubado dentro da escola?

() Sim () Não Em caso positivo, isto ocorreu vez (es)

Se sim, qual foi o objeto? _____

12) Neste ano, você foi ameaçado de ser agredido fisicamente por algum estudante na escola?

() Sim () Não Em caso positivo, isto ocorreu vez (es)

Se sim, como você se sentiu? _____

13) Neste ano, algum estudante gritou contigo, em tom ameaçador, ou se referiu a você de forma agressiva ou desaforada na escola?

() Sim () Não Em caso positivo, isto ocorreu vez (es)

Se sim, como você se sentiu? _____

14) Neste ano, algum colega riu de você de uma maneira que você sentiu humilhado?

() Sim () Não Em caso positivo, isto ocorreu vez (es)

15) Neste ano, algum colega tentou algum contato físico de natureza sexual com você (tipo: passar a mão, beijar ou tentar beijar, agarrar à força, etc) contra a tua vontade?

() Sim () Não Em caso positivo, isto ocorreu vez (es)

Se sim, como você se sentiu naquele momento? _____

16) Neste ano, algum colega assediou você sexualmente fazendo comentários indiscretos ou dizendo coisas de natureza sexual que fizeram você ficar constrangido?

() Sim () Não Em caso positivo, isto ocorreu vez (es)

17) Neste ano, você já se sentiu discriminado ou envolvido em algum conflito por conta de sua raça ou cor?

() Sim () Não Em caso positivo, isto ocorreu vez (es)

As perguntas abaixo são sobre a tua visão de Bullying.

18) Quais desses atos você considera Bullying? Marque quantos quiser:

() Empurrão

() Xingamento

() Soco

() Passar a mão no teu corpo, contra vontade

() Rir da pessoa, em situação constrangedora.

() Apelidos ofensivos em relação a aspectos físicos

() Todos os atos acima

19) Você já cometeu ato de bullying ou violência na escola?

() Sim () Não Em caso positivo, isto ocorreu vez (es)

20) Se você já cometeu violência ou bullying, que tipo foi?

() Sim () Não Em caso positivo, que tipo? _____

21) Você já presenciou ato de violência ou agressão sem motivos?

() Sim () Não Em caso positivo, isto ocorreu vez (es)

**As próximas perguntas são sobre como você se sente na escola.
Marque o quanto você concorda com a afirmação:**

22) “Sinto-me muito seguro dentro da escola”

- () Discordo totalmente
- () Discordo em parte
- () Concordo em parte
- () Concordo totalmente
- () Não discordo nem concordo

23) “Quando um estudante enfrenta algum problema sério ou uma emergência, sempre há algum adulto que trabalha na escola para ajudá-lo”.

- () Discordo totalmente
- () Discordo em parte
- () Concordo em parte
- () Concordo totalmente
- () Não discordo nem concordo

24) “Eu gosto muito dos professores desta escola”

- () Discordo totalmente
- () Discordo em parte
- () Concordo em parte
- () Concordo totalmente
- () Não discordo nem concordo

25) “Esta escola está sendo muito afetada pelo crime e pela violência que existem na região”.

- () Discordo totalmente
- () Discordo em parte
- () Concordo em parte

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Não discordo nem concordo

26) “Meus professores me respeitam.”

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo em parte
- ☐ Concordo em parte
- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Não discordo nem concordo

27) “Meus professores são justos.”

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo em parte
- ☐ Concordo em parte
- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Não discordo nem concordo

28) “Tenho boas relações com meus professores.”

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo em parte
- ☐ Concordo em parte
- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Não discordo nem concordo

29) “Os adultos nesta escola se interessam pelos estudantes.”

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo em parte
- ☐ Concordo em parte
- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Não discordo nem concordo

30) Os professores desta escola xingam os alunos, desrespeitando-os.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo em parte
- ☐ Concordo em parte
- ☐ Concordo totalmente

() Não discordo nem concordo

31) “Sinto-me totalmente à vontade para conversar com meus professores sobre qualquer problema que possa estar enfrentando”.

() Discordo totalmente

() Discordo em parte

() Concordo em parte

() Concordo totalmente

() Não discordo nem concordo

Últimas questões:

32- Você conhece algum colega, ou alguma colega, que muito frequentemente é violento, preconceituoso ou agressivo?

() Sim

() Não

Se sim, como você se sente com isso? _____

33- Se você ouvir falar de uma ameaça à segurança da escola ou dos alunos, você tem alguma maneira de denunciar sem precisar informar seu nome?

() Sim

() Não

34- Nas suas aulas, com que frequência você se distrai dos trabalhos escolares porque outros alunos estão em conflito?

() Nunca

() Quase nunca

() Às vezes

() A maior parte do tempo

35 - Durante este ano letivo, você teve uma ou mais brigas físicas na escola?

() Não

() Sim, uma vez.

() Sim, duas ou mais vezes.

Se sim, você se arrepende e por que? _____

Se sim, houve alguma consequência fora da escola? _____

Qual? _____

36- Com que frequência você tem medo de que alguém o ataque ou machuque no prédio ou na propriedade da escola?

- ☐ Nunca
- ☐ Quase nunca
- ☐ Às vezes
- ☐ A maior parte do tempo

37- Algum professor já te ofendeu?

- ☐ Não
- ☐ Sim, uma vez.
- ☐ Sim, duas ou mais vezes.

Se sim, como você se sente com isso? _____

38- O que você entende por violência?

39- O que você entende por bullying?

40- Se você acha que existe violência na sua escola, teria alguma sugestão de como acabar com esse problema?

41- Se você já praticou violência na escola, qual foi o motivo?

42- No geral, existem motivos para as violências praticadas na escola?

- () Sim, existem motivos sempre.
- () Sim, existem motivos quase todas as vezes.
- () Não existem motivos, na maior parte das vezes.
- () Nunca existem motivos.

43- Quais os principais motivos que você vê para os casos de violências?

Pode responder quantos quiser:

Obrigado!!