

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

CÉSAR MATEUS LOPES DE SALES E SILVEIRA

**PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO
ESTADO DO CEARÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA UMA PEDAGOGIA
RESPONSÁVEL E AUTÔNOMA**

FORTALEZA - CEARÁ

2019

CÉSAR MATEUS LOPES DE SALES E SILVEIRA

PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO
DO CEARÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA UMA PEDAGOGIA
RESPONSÁVEL E AUTÔNOMA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de Concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador: Prof Dr. Francisco Horácio da Silva Frota
Coorientadora: Profa Ms.^a Maria Andrea Luz da Silva

FORTALEZA - CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Silveira, César Mateus Lopes de Sales e.
Práticas restaurativas na rede estadual de
educação do estado do Ceará: limites e possibilidades
[recurso eletrônico] / César Mateus Lopes de Sales e
Silveira. - 2019.
1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do
trabalho acadêmico com 114 folhas, acondicionado em
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais
Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e
Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Planejamento e Políticas
Públicas.

Orientação: Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva
Frota.

Coorientação: Prof.ª M.ª Maria Andrea Luz da Silva.

1. Práticas Restaurativas. 2. Violência. 3.
Conflitos. 4. Escolas. 5. Diálogo. I. Título.

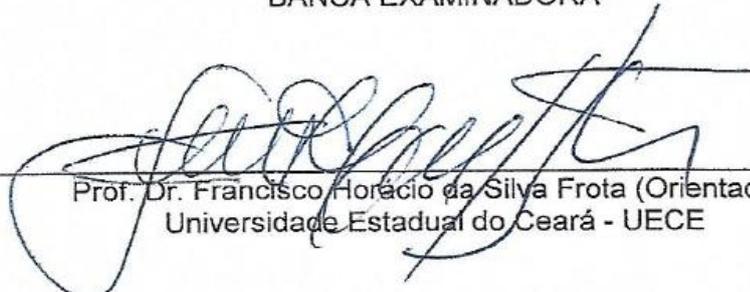
CÉSAR MATEUS LOPES DE SALES E SILVEIRA

PRÁTICAS RESTAURATIVAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO
ESTADO DO CEARÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA UMA PEDAGOGIA
RESPONSÁVEL E AUTÔNOMA

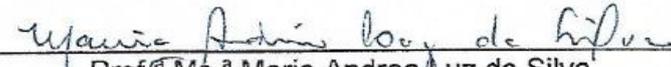
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 27/10/2019

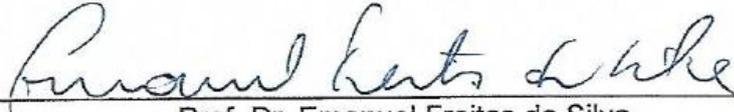
BANCA EXAMINADORA



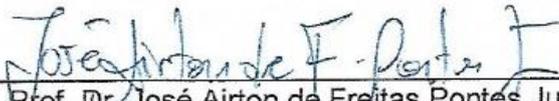
Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.ª Ms.ª Maria Andrea Luz da Silva
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. Emanuel Freitas da Silva
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. José Airton de Freitas Pontes Junior
Universidade Estadual do Ceará - UECE

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me deu forças e fé para continuar na realização deste trabalho diante de tantos momentos de tribulação, de dúvidas, de insegurança e de cansaço;

À minha família, por todos os momentos de compreensão e paciência durante essa jornada, especialmente minha esposa, que sempre foi muito resiliente e amorosa, como sempre, durante esta caminhada;

Ao meu amigo e diretor, Paulo Marcelo Silva Freire, pelos momentos de compreensão e parceria durante toda a jornada;

A minha amiga e companheira de trabalho Aline Soares Verissimo que passou horas de árduo trabalho fazendo as correções gramaticais deste trabalho;

À minha orientadora, Profa. Ms. ^a Maria Andrea Luz da Silva, por ter aceitado a orientação deste trabalho, oportunizado a sua realização e compreendido todos as dificuldades que apareceram durante o processo. Seus ensinamentos foram preciosos para mim na construção deste desafio;

Às Escolas Estaduais Senador Osires Pontes e General Murilo Borges Moreira, especialmente aos coordenadores e aos diretores, por permitirem fazer a pesquisa de campo in loco, dando todo o suporte e recebendo-me de maneira singular;

À *Terre des hommes* pelo seu trabalho de restauração com as crianças e os jovens, assim como sua disposição e atenção no recebimento deste pesquisador e na cessão dos documentos necessários à pesquisa.

À célula de mediação da Secretaria de Educação do Ceará, em especial à orientadora Betânia Gomes, por todo seu encorajamento, atenção e cuidado no recebimento deste pesquisador.

À turma 16 por termos formado uma grande equipe durante o mestrado, através da troca de experiências e conhecimentos ao longo dessa jornada;

Aos professores do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, pelos ensinamentos que contribuíram, de maneira significativa, para enriquecer nossas vidas;

A todos que contribuíram de alguma forma para realização deste estudo.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar a atual política estadual de Educação do Ceará para resolução de conflitos na escola. Tal política tem como foco as práticas restaurativas e a implantação de uma cultura de paz. O Ministério Público através Procuradoria Geral de Justiça do Estado do Ceará juntamente com Secretaria de Educação do Ceará SEDUCE viabilizaram à implementação do “Projeto Mediação Escolar” que foi aplicado pela organização não governamental (ONG) *Terre des Hommes Lausanne* (TDH). A ONG enfoca o trabalho em técnicas alternativas que possam reverter as formas de percepção dos atos de violência no interior da escola. Essas técnicas possuem processos mais democráticos, inclusivos e reflexivos, as quais ocorrem por meio do diálogo e soluções construídas pela própria comunidade escolar. Em 2015, a TDH trabalhou em quatro escolas da SEDUCE: EEFM Osires Pontes, EEFM Murilo Borges, EEFM Santo Amaro e a EEFM Matias Beck, situadas no Grande Mucuripe e Grande Bom Jardim, regiões com altas taxas de violência. Com intenção de verificar as possibilidades e limites da implementação das metodologias restaurativas, foi feito um trabalho de pesquisa qualitativa com a utilização de entrevistas semiestruturadas feitas nas escolas, na TDH e na célula de mediação da SEDUCE. Além de uma pesquisa bibliográfica que inclui relatórios de análise e manuais expedidos pela ONG, referências bibliográficas e dados relativos à violência vivida na sociedade e escolas brasileiras. A pesquisa apresenta relevância em razão do aumento substancial dos atos violentos na escola, da ineficácia de medidas disciplinares tradicionais, além da necessidade de construção de ambientes escolares mais pacíficos, democráticos e coletivos que possam realmente transformar a escola em um lugar de mudança social.

Palavras-chave: Práticas Restaurativas. Violência. Conflitos. Escolas. Diálogo.

ABSTRACT

This present research aims to analyze the current state policy of Education from Ceará for conflict resolution at school. This policy focuses on restorative practices and the establishment of a culture of peace. The Public Prosecutor's Office within the Ceará State Attorney General's Office, together with the Ceará Department of Education, allowed the implementation of the "School Mediation Project", which was applied by the non-governmental organization (NGO) Terre des Hommes Lausanne (TDH). The NGO focuses on work on alternative techniques that can revert as ways of perceiving acts of violence within the school. These techniques have more democratic, inclusive and reflective processes, such as those that occur by dialogue and solutions built through the school community itself. In 2015, an HDR worked in four SEDUCE schools: EEFM Osires Pontes, EEFM Murilo Borges, EEFM Santo Amaro and EEFM Matias Beck, located in Grande Mucuripe and Grande Bom Jardim, with average rates of violence. In intention of verifying the possibilities and the limits of the implementation of restorative methods, a qualitative research was done with the use of semi-structured interviews conducted in the schools, the DTT and in the mediation cell of SEDUCE. In addition to a literature search that includes analysis reports and manuals dispatched by the NGO, bibliographic references and data related to violence experienced in Brazilian society and schools. The research is relevant because of the substantial increase in violent acts at school, the ineffectiveness of traditional disciplinary measures, and the need to build more peaceful, democratic and collective school environments that can truly change the school in a place of social changing.

Keywords: Restorative Practices. Violence. Conflicts. Schools. Dialogue.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Taxa de analfabetismo (%).....	21
Figura 2 - Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, segundo as grandes regiões (%).....	21
Figura 3 - Pessoas de 15 a 19 anos de idade que não frequentam a escola ou curso da educação profissional ou de pré-vestibular, nem haviam concluído o ensino superior, por motivo de não frequência.....	22
Figura 4 - Crimes violentos intencionais no Ceará capital em 2017.....	38
Figura 3 - Crimes violentos intencionais no Ceará Região Metropolitana em 2017.....	39
Figura 4 - Crimes violentos intencionais no Ceará Interior em 2017.....	39
Figura 7 - Janela da Disciplina Social de Wachtel.....	64
Figura 8 - Segurança e prevenção.....	71
Figura 9 - Modelo de ação para prevenção da violência e implantação das práticas restaurativas.....	81
Figura 10 - Modelo de fluxo de práticas restaurativas para escolas.....	81
Figura 11 - Entrada da EEFM Murilo Borges.....	84
Figura 12 - Quadra e pátio da EEFM Murilo Borges.....	84
Figura 13 - Uma das bifurcações do pátio.....	85
Figura 14 - Mapa das áreas integradas de segurança (AIS) da capital.....	85
Figura 15 - Entrada da EEFM Senador Osires Pontes.....	88
Figura 16 - Intervalo da escola – refeitório.....	89
Figura 17 - Intervalo da escola, refeitório, área comum (pátio).....	89
Figura 18 - Número de aluno egressos no ensino superior 2016 – 2018....	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de escolares com idade de 13 a 17 anos que não compareceram à escola por falta de segurança no trajeto casa-escola nos 30 dias anteriores à pesquisa, segundo a faixa etária do escolar, Brasil e Nordeste – 2015.....	26
Tabela 2 - Crimes Ocorrida em Unidade Prisional e Intervenção Policial em 2017.....	40
Tabela 3 - Vitimização de diretores e professores na escola em que trabalham em 2017.....	43
Tabela 4 - Percepção dos diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham em 2017.....	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADR	Meios Alternativos de Resolução de Conflito
CITES	Centro de Inclusão Tecnológica
CVLI	Crimes Violentos Letais e intencionais
CVP	Crimes Violentos Patrimoniais
CNV	Comunicação não Violenta
EEFM	Escola de Ensino Fundamental e Médio
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MB	General Murilo Borges
NAPAZ	Núcleo de Ação pela Paz
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
ONG	Organização não-governamental
OP	Senador Osires Pontes
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde Escolar
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
MPCE	Ministério Público do Ceará
TDH	Terre des hommes
SEDUCE	Secretaria de Educação do Ceará
SSPDSCE	Secretária de Segurança Pública e Defesa Social do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	JUVENTUDE BRASILEIRA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	19
2.1	EDUCAÇÃO NO BRASIL: A ESCOLA EM CONFLITO E UMA ROTINA DE VIOLÊNCIA.....	25
3	BRASIL: UM PAÍS ASSOLADO POR HOMICÍDIOS E VIOLÊNCIA.....	33
3.1	VIOLÊNCIA NO CEARÁ E REGIÃO METROPOLITANA DE FORTALEZA: ALTAS E INDICADORES.....	36
3.2	VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS E CEARENSES.....	42
4	PRÁTICAS RESTAURATIVAS: UMA POSSÍVEL SOLUÇÃO PARA UMA ESCOLA DE PAZ.....	45
4.1	MEDIAÇÃO: A FERRAMENTA ESSENCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR..	47
4.2	COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV): RESSIGNIFICAÇÃO DA FORMA DE SE COMUNICAR E RESOLVER CONFLITOS.....	54
4.3	CÍRCULO DE PAZ: UM COMPROMISSO COLETIVO.....	56
4.4	PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA: AMADURECIMENTO E SOLUÇÕES PARA RELAÇÕES CONFLITUOSAS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	58
5	CAMINHOS DA POLÍTICA PÚBLICA DE PACIFICAÇÃO NAS ESCOLAS DE CEARÁ.....	68
5.1	CEARÁ PACIFICO.....	68
5.2	MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ – PROJETO DE IMPLEMENTAÇÃO DE MEDIAÇÃO ESCOLAR.....	71
5.3	CÉLULA DE MEDIAÇÃO DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ.....	74
5.4	TERRE DES HOMMES: JUSTIÇA JUVENIL RESTAURATIVA.....	78
6	EXPERIÊNCIAS DA MEDIAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.....	83
6.1	EEFM GENERAL MURILO BORGES MOREIRA (EEFM MB).....	83
6.2	EEMTI SENADOR OSIRES PONTES (EEMTI OP).....	87

6.3	AS PERCEPÇÕES DAS COMUNIDADES ESCOLARES E SUAS RELAÇÕES COM A MEDIAÇÃO.....	93
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
	REFERÊNCIAS.....	108

1 INTRODUÇÃO

A partir da ideia que a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, poderemos compreender que a educação escolar se apresenta o caminho que qualificará as futuras gerações para a sociedade que se deseja formar no futuro. (BRASIL, 1996)

No Brasil, em especial, a educação escolar pública tem estado em constante mudança, além de sobrecarregas de incertezas. Temos vivenciado um conjunto de transformações sociais e cobranças cada vez maiores da escola na busca por resultados mais positivos referente a aprendizagem dos alunos.

Diante disso, não podemos esquecer que também há uma realidade social no qual se estar inserido os alunos de escola pública e suas famílias, influenciando diretamente no ambiente escolar, ora dificultando ora facilitando.

Assim, a escola (instituição), deve-se entender que além de um espaço de relações, de convivência e de educação formal, nela há processos e relações diversas e plurais entre: aluno - aluno, professor - aluno, aluno - funcionário e funcionário – professor; mediado às vezes, por um currículo (formal ou oculto) e às vezes pelas simples normas de convivência social. Isso faz com que a escola ora possa reproduzir os comportamentos externos e internos das comunidades escolares e outrora negará tais comportamentos, propondo formas distintas de pensar e de se comportar. É nesse contexto que nasce a face conflitiva da escola em sua própria essência.

Além disso, não poderemos esquecer que a escola na atualidade é plural, diversa e multicultural. É nessa vertente que nasce a essência conflitiva da própria escola. Então cabe a mesma, entre seus objetivos, unir os mais diversos grupos étnicos, religiosos, filosóficos e ideológicos em um lugar que poderá fluir a aprendizagem, os princípios democráticos e a cultura de paz.

Diferentes opiniões, embate de ideias e distintos interesses são situações comuns nas relações humanas, isso faz com que o conflito seja algo natural nas relações e inevitável em decorrência das divergências produzidas por mentes diferentes. Porém, isso não poderá ser desculpa para que as pessoas ajam de forma violenta apenas por pensarem diferente. É preciso que haja o exercício constante da tolerância e o respeito mútuo, afinal coexistimos em sociedade.

É exatamente nesse contexto que diversos autores, dentre eles: Abramovay (2006, 2012, 2015), Abramovay; Rua (2002), Chrispino (2004), Sposito (2001), Debarbieux (2003) - têm trabalhado a administração dos conflitos e como estes se convertem em violência, interferindo diretamente no processo de ensino-aprendizagem. É preciso tornar claro as necessidades, sentimentos e compreender que as desavenças são naturais e produtivas nos processos de aprendizagens.

Segundo a Lei de Diretrizes Básicas da Educação 9394/96 (LDB) em seu artigo 14, as gestões das escolas públicas devem se basear na Gestão Democrática e Participativa, desta maneira, a administração da escola na atualidade precisará encontrar soluções conjuntamente construídas. Os problemas necessitarão ser partilhados através do diálogo e as soluções, sobretudo, carecerão do trabalho conjunto de todos.

Infere-se então, a necessidade constante de se verificar o clima escolar. A administração dos conflitos deverá acontecer diariamente no cotidiano escolar, sempre por meio do respeito, da dignidade e da tolerância no curso da edificação do senso de cooperação e diálogo, afinal a escola não ensina apenas conteúdos e disciplinas, mas também a cidadania.

Para compreender a visão ampla da violência e do desafio da escola no Brasil, apenas em 2016, segundo os registros do Ministério da Saúde, observados junto ao Atlas da Violência de 2018, relatou que 62.517 pessoas foram vítimas de homicídio no Brasil. Esse dado corresponde a uma taxa de 30,3 mortes a cada 100 mil habitantes, taxa essa 30 vezes superior à de países europeus. Tais dados demonstram o descaso que a sociedade brasileira em relação ao respeito à vida.

Especificamente no estado do Ceará, em 2016, os dados são ainda piores; foram registrados 3642 homicídios, representando uma taxa de 40,6 mortes a cada 100 mil habitantes, média essa superior inclusive a nacional.

Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE) de 2015, quase $\frac{1}{4}$ dos escolares de 13 a 15 anos se envolveram em alguma forma de violência física no último ano e aproximadamente $\frac{1}{5}$ dos adolescentes do grupo de 16 a 17 anos também fizeram o mesmo. Outro dado relevante está na faixa de 13 a 17 anos, 6,3% dos entrevistados se sentiram humilhados nos últimos 30 dias.

Neste cenário é importante ressaltar a necessidade de implementação de políticas públicas que transformem a forma de se ver os conflitos, que reduzam a violência na escola, como também que faça os partícipes produzir ações e processos

que gerem a pacificação da comunidade escolar. A criação de ações que poderão garantir os direitos fundamentais: a educação e a segurança para toda comunidade escolar.

Em abril de 2013, a Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará e o Ministério Público assinaram um termo de cooperação técnica, através de sua Procuradoria Geral de Justiça do Estado do Ceará e a organização não governamental *Terre des Hommes Lausanne* (TDH) no Brasil no qual foi implantado o projeto por uma cultura de paz: práticas restaurativas e mediação de conflitos em contextos escolares.

O Instituto *Terre des Hommes* Brasil é uma organização não governamental sem fins lucrativos que faz parte da *Fondation Terre des hommes* (TDH), organização suíça com sede em Lausanne. A instituição aplica a mediação como uma ferramenta de administração pacífica dos conflitos através da pacificação social, propiciando o fortalecimento dos vínculos comunitários, bem como o desenvolvimento da cultura de paz. (TERRE DES HOMMES, 2017).

Em 2015, o Instituto trabalhou em quatro escolas da Secretária Estadual de Educação do Ceará situadas em regiões com altas taxas de violência: Grande Mucuripe (constituído pelos bairros Varjota, Praia do Futuro, Castelo Encantado, Conjunto Santa Terezinha, Serviluz, Cais do Porto) e Grande Bom Jardim (Bom Jardim, Granja Portugal, Canindezinho, Siqueira, e Granja Lisboa). As escolas foram: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Osires Pontes, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Murilo Borges, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Santo Amaro, Escola de Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Matias Beck¹.

Segundo relatório *Terre des hommes* (2015) as escolas situavam-se em áreas de alta vulnerabilidade social, com reintegrados relatos referentes ao entorno escolar violento, conflito entre gangues, tráfico de droga, homicídios, letalidade da juventude, em resumo, muita insegurança e medo, fato que interage diretamente nas relações sociais no interior da escola.

Já dentro da escola os principais conflitos encontrados foram: indisciplina em sala de aula, agressão verbal ao professor, brigas entre alunos, discussão dentro e fora da sala de aula e ameaças.

¹ No ano de 2017 as escolas EEFM Osires Pontes e EEFM Matias Beck se tornaram escolas de tempo integral mudando suas terminologias para EEMTI Osires Pontes e EEMTI Matias Beck.

Acerca disso, (SANTOS, 2001) enumera a violência por diversas ações, desde brigas, *bullying*, humilhações até pequenos delitos (vandalismo, furtos, roubos...), e ações mais criminosas como ameaças e crimes contra a vida (homicídios, latrocínios...).

Logo, este trabalho consiste em um estudo de caso, na avaliação das práticas restaurativas aplicadas pela parceria TDH em duas destas três escolas, a EEFM Osires Pontes no Grande Bom Jardim e a EEFM Murilo Borges com intento de verificar as suas possibilidades e limites da implementação da metodologia. A escolha destas duas escolas deveu-se ao fato de que na região do Grande Bom Jardim havia duas escolas com características semelhantes relativos aos problemas de violência, desta maneira, após diálogo realizado com a Célula de Mediação da SEDUCE, percebeu-se, em decorrência de tempo e recursos limitados seria escolhida apenas uma escola da região e outra da região do Grande Mucuripe como lócus da pesquisa.

O estudo de caso que se caracteriza pelo estudo profundo e exaustivo de um ou mais objetos de maneira a permitir o seu amplo conhecimento, cujo propósito é a verificação dos limites e possibilidades (relação causa-efeito) da aplicação do objeto de estudo em outras escolas da rede estadual de ensino (GIL, 2008).

O objetivo geral desta pesquisa foi verificar as práticas restaurativas da rede estadual do Ceará no município de Fortaleza, no Ensino Médio, verificando as suas possibilidades e limites na colaboração da construção de um ambiente escolar pacificado, democrático e coletivo.

Já os objetivos específicos deste trabalho foram analisar os tipos de práticas restaurativas que foram aplicadas nas duas escolas da rede estadual de educação, analisará também a metodologia aplicada pela ONG TDH e averiguará se as técnicas restaurativas que ainda estarão sendo aplicadas na escola.

A cerca da metodologia, o caminho seguido pela pesquisa, procurou-se explicar a realidade que se estudou pelo do método mais eficiente e adequado ao determinado conhecimento.

A pesquisa qualitativa foi a escolhida, pois responde a questões muito particulares em um universo de difícil quantificação. A complexidade do objeto de estudo, revisar e criticar as teorias sobre o tema, além disso, devem-se estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e analisar todo o material de forma específica e contextualizada. É trabalhar com um nível de realidade que não pode ou ao menos não deveria ser quantificado, é uma busca pelo

significado, valores, atitudes, motivos com grande dificuldade de ser traduzido em números (MINAYO, 2010).

A pesquisa qualitativa foi utilizada para aumento do entendimento, expansão do conhecimento, esclarecimento de utilização, geração de hipóteses, identificação dos comportamentos, e explicação de motivações e atitudes, destaque de grupos comportamentais distintos e promoção de insumos para futuras pesquisas (WEBB, 2005).

O tipo de entrevista escolhida foi a semiestruturada, por apresentar maior flexibilidade sem perder a direção do objeto de estudo. Isso deverá fornecer dados básicos para uma melhor compreensão das atitudes, objetivos, valores e motivações do projeto.

A entrevista semiestruturada combina elementos fechados e abertos, possibilitando o entrevistado discorrer sobre o tema proposto. Através de uma conversa informal, o entrevistador fica atento ao direcionamento do assunto e o cumprimento dos objetivos, intervindo sempre que necessário. É vantajosa porque permite maior elasticidade quanto à duração, maior aprofundamento sobre determinados assuntos, valoriza aspectos afetivos e significativos dos entrevistados, por meio de respostas mais espontâneas e livres. (BONI; QUARESMA, 2005)

A fim de investigar o acordo de cooperação entre a SEDUCE e a TDH, por meio da célula de mediação da SEDUCE, foram solicitados os documentos e relatórios construídos durante o período do acordo em que deu início à parceria. Após análise dos mesmos, foram feitas entrevistas com a TDH e com a célula de mediação da SEDUCE, a fim de compreender a sua proposta da cooperação.

As entrevistas também aconteceram em duas das quatro escolas onde foram implementadas o Projeto de Implementação de Mediação Escolar. Foram entrevistados 1 aluno, 1 professor e 1 membro do núcleo gestor de cada escola, que participaram do programa em algum momento, seja como agente ou receptor do conflito. Os entrevistados foram indicados pelas gestões de acordo com a experiência e disponibilidade no dia da entrevista.

Inicialmente, foi entrado em contato com as escolas através da célula de mediação para saber se as escolas concordariam com a pesquisa. Após o aval das gestões, marcou-se um dia, em cada escola, para apresentar a pesquisa e recolher os dados físicos da instituição, para só em seguida, marcar os dias das entrevistas. Essas demoraram em média 30 minutos, sendo utilizada a entrevista semiestruturada,

em decorrência de sua maior aproximação com a comunidade escolar e maior flexibilidade para o entrevistador ao conduzir as perguntas para maior aprofundamento.

Afim de resguardar a identidade dos entrevistados, os relatos de cada participante foram descritos de acordo com a função escolar (aluno, professor e gestor) e a escola – OP (Escola Estadual Senador Osires Pontes); MB (EEFM General Murilo Borges Moreira).

A análise dos conteúdos gravados foi dividida em três partes: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação. No primeiro momento foi feita a escuta dos áudios e transcrição dos mesmos, a fim de relacionar ao objeto. No segundo momento foram feitos o estudo e a análise das informações, separando-as em categorias e por último, interpretações, ideias e significados trazidos nos discursos (BARDIN, 2009).

As ideias equivalentes foram utilizadas para criar as categorias como entorno escolar, juventude, formação, limites, pontos positivos e negativos, entre outras. Então a partir disso, foi feita a constituição dos elementos reflexivos.

Este trabalho foi organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo procurou-se estudar as diversas perspectivas sobre a juventude, demonstrando suas diferenças e pluralidades. Também foi abordado os tipos de violências vivenciadas pela comunidade escolar, sobretudo nas escolas públicas.

No segundo capítulo, procurou-se analisar a realidade da banalização da vida no Brasil, recortando posteriormente para o estado do Ceará até a capital Fortaleza. Além do atlas da violência e dados da Secretária de Segurança Pública e Defesa Social do Ceará (SSPDSCE) foram também utilizados artigos de jornais e levantamentos bibliográficos sobre “violência”.

Já no terceiro capítulo abordamos a bibliografia das práticas restaurativas e métodos alternativos que buscam o enfrentamento da violência e resolução do conflito através da restauração dos indivíduos envolvidos no processo. Estudando as contribuições dos processos de mediação, comunicação não violenta (CNV) e círculo de paz como possíveis soluções para o enfrentamento da violência escolar.

No quarto capítulo apresentaremos os caminhos da política pública de pacificação do estado do Ceará, desde a implementação do Pacto por um Ceará Pacífico até a análise da política da rede estadual de combate a violência nas escolas,

perpassando pelo Ministério Público do Ceará, Organização não-governamental *Terre des hommes* e a Célula de Mediação da Secretaria de Educação do Ceará.

No quinto capítulo, procurou-se analisar os dados levantados nas duas escolas através da coleta de dados das entrevistas com professores, alunos e gestões da escola, buscando compreender os resultados, influências e ações que continuam a serem executadas advindas do Projeto Mediação Escolar, por meio da cooperação MPCE/TDH/SEDUC, em redução da indisciplina, mudança na forma de se ver o conflito e construção de uma cultura restaurativa, tudo isso com vistas a melhora do clima escolar e conseqüentemente melhor desempenho do aluno.

Por último, foram feitas as considerações finais, retomando alguns pontos relevantes e inquietações para possíveis estudos posteriores, direcionado à compreensão da necessidade de se buscar o melhoramento, no convívio entre os indivíduos, procurando encontrar caminhos que levarão à pacificação social, observando os conflitos como algo natural à sociedade.

2 JUVENTUDE BRASILEIRA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Durante muitos anos a ideia de faixas etárias definiram como os grupos de pessoas de diversas sociedades deveriam se comportar, eram estabelecidos socialmente critérios, sobretudo, psicológicos e biológicos para se estipular onde se começava a infância, a juventude, a idade adulta e a velhice. Através dos costumes, da cronologia e a homogeneidade as sociedades caracterizavam a maneira como cada grupo deveria se comportar.

A juventude, em especial, seria simplesmente uma fase de transição entre a infância e a vida adulta, uma categoria mais ou menos evidente, natural e universal, quase determinada biologicamente e psicologicamente, cabendo apenas ou social o seu reconhecimento de suas propriedades intrínsecas e o cuida para se evitar os comportamentos anômicos que pudessem gera a “delinquência juvenil” (GROPPO, 2017, p.10).

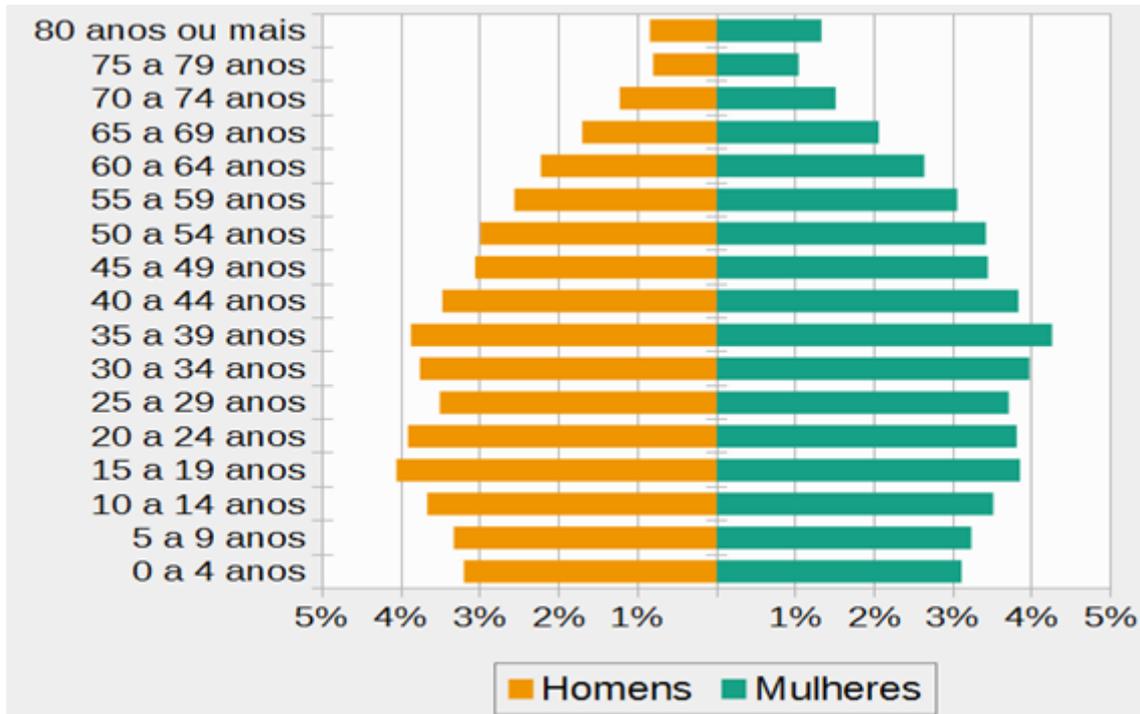
Por essa perspectiva, a fase da adolescência até a juventude, representa um momento de preparo para o mundo, os jovens não são considerados prontos, plenos, são apenas um projeto do que possam vim a ser depois do fim da imaturidade, necessitando nesse momento de acompanhamento e condução de suas ações. Desta maneira, há negação do próprio presente para se concentrar no que estar por vim. Assim, há o predomínio, sobretudo, dos critérios cronológicos, biológicos e psicológicos; as individualidades são postas de lado para enfatizar uma representação homogeneizada das “maiorias”, ignorando as individualidades próprias de cada jovem.

Vale ressaltar, que tais critérios são utilizados por diversas instituições no mundo todo. A Organização Mundial de Saúde considera jovem, cidadãos de 15 a 24 anos. No Brasil, o Conselho Nacional de Juventude considera jovem a pessoa de 15 a 29 anos; já o Estatuto da Criança e do Adolescente traz a cronologia de 0 a 18 anos incompletos, com as etapas: infância e adolescência. Tais classificações são criadas a fim de determinar a implementação de direitos, deveres e políticas públicas, reduzindo a peculiaridades existentes e ignorando o lado social do indivíduo.

Ao levar em consideração a pirâmide etária brasileira (2018) através do PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) podemos verificar a que população jovem brasileira corresponderia a aproximadamente 27% da

população, ou seja, temos aproximadamente uma pessoa jovem cada quatro brasileiros com idade entre 15 e 29 anos.

Gráfico 1 - Pirâmide etária (Brasil - 2018)



Fonte: IBGE, Pesquisa nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2018

Ao ampliar a ideia Catani e Gilioli (2008) tentam ampliar a ideia de juventude ao discutir a necessidade de se ver a juventude não mais como apenas uma categoria apenas natural e biológica, na verdade, ela representaria, para os autores, muito mais do que uma construção social que varia de acordo com cada cultura, passível de mudanças de acordo com o ambiente e o tempo. Ou seja, não haveria apenas uma juventude e uma cultura juvenil, mas várias com convergências e divergências.

Para entender melhor as proposições acima, podemos levar em consideração as taxas de analfabetismo da população brasileira com 15 anos ou mais com um montante aproximado de 11,3 milhões de analfabetos cujo percentual foi de 6,8% conforme figura abaixo:

Figura 5 - Taxa de analfabetismo (%)

Grupos de idade (%)	15 anos ou mais		7,2	6,9	6,8
	25 anos ou mais		7,6	7,4	7,2
	40 anos ou mais		12,3	11,8	11,5
	60 anos ou mais de idade		20,4	19,2	18,6
Sexo (%)	15 anos ou mais	Homem	7,4	7,1	7,0
		Mulher	7,0	6,8	6,6
	60 anos ou mais de idade	Homem	19,7	18,3	18,0
		Mulher	20,9	20,0	19,1
Cor ou raça (%)	15 anos ou mais	Branca	4,1	4,0	3,9
		Preta ou parda	9,8	9,3	9,1
	60 anos ou mais de idade	Branca	11,6	10,8	10,3
		Preta ou parda	30,7	28,8	27,5
			2016	2017	2018

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua 2016-2018.

Contudo, se considerarmos as grandes regiões do Brasil, podemos encontrar resultados distintos e conseqüentemente, realidade e oportunidades diferentes em um mesmo país, como por exemplo, a região sul que apresenta um índice de analfabetismo de 3,63 e a região Nordeste com índice de 13,87, uma diferença de mais de 10% entre as regiões para os jovens com 15 anos ou mais.

Figura 6 - Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, segundo as grandes regiões (%)

Grandes Regiões	Taxa de analfabetismo (%)					
	15 anos ou mais de idade			60 anos ou mais de idade		
	2017	2018	Variação 2017/2018	2017	2018	Variação 2017/2018
Brasil	6,92	6,77	↓	19,21	18,59	↓
Norte	8,00	7,98	↓	27,39	27,02	↓
Nordeste	14,48	13,87	↓	38,65	36,87	↓
Sudeste	3,51	3,47	↓	10,57	10,33	↓
Sul	3,52	3,63	→↑	10,86	10,80	→↑
Centro-Oeste	5,23	5,40	→↑	18,96	18,27	↓

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua 2016-2018.

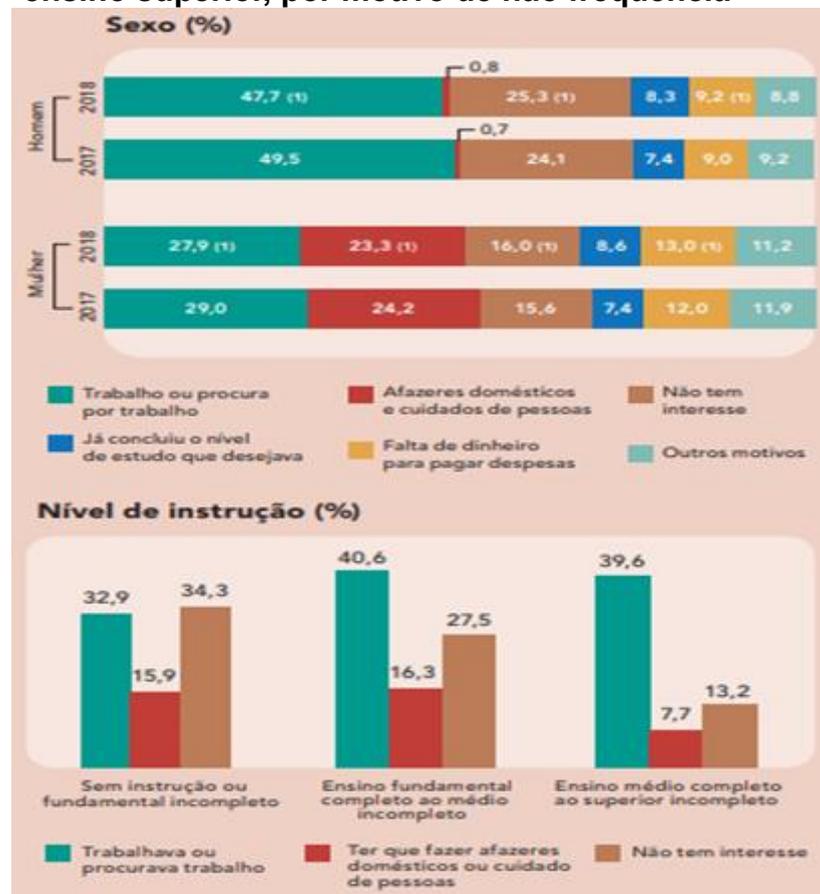
Nota: As setas indicam variação significativa, quando direcionadas para cima (crescimento) ou para baixo (declínio), ou variação não significativa, quando direcionada para direita (estabilidade).

Outro exemplo perceptível segundo PNAD Contínua 2018, foi o gênero, os homens com 15 anos ou mais apresentaram uma taxa de analfabetismo de 7%

enquanto as mulheres de 6,6%. Para o critério raça a pesquisa as pessoas negras ou pardas (9,1%) representavam uma taxa de analfabetismo mais que o dobro que as pessoas brancas (3,9%).

Ainda segundo o PNAD Contínua 2018, foi verificado que 24,3 milhões de jovens (15 a 29) não frequentaram a escola ou curso de educação profissional ou pré-vestibular ou não haviam concluído o ensino básico ou pelo menos se terminou não estava estudando em uma instituição de nível superior. Em resumo, os jovens que não estariam estudando com a qualificação anterior a graduação.

Figura 3 - Pessoas de 15 a 19 anos de idade que não frequentam a escola ou curso da educação profissional ou de pré-vestibular, nem haviam concluído o ensino superior, por motivo de não frequência



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua 2017-2018.

Desta forma, podemos compreender que cada grupo de jovens tem razões diferentes para não seguir estudando ou pelo menos ampliando sua qualificação. Apenas aproximadamente 8,3% dos homens e 7,4% das mulheres estavam satisfeitos com o grau de estudo atingindo; além disso, 25,3 % dos homens e 16% das mulheres responderam que não tinham interesse, isso significa que 65,9% dos homens e 75,4%

das mulheres não continuaram seus estudos por razões adversas as suas vontades. Vale a pena ressaltar que 47,7% dos homens não continuaram seus estudos pela necessidade de encontrar trabalho e apenas 0,8% por causa dos afazeres doméstico e cuidados pessoais; já as mulheres 27,9% abandonou os estudos porque estavam trabalhando ou buscando trabalho, contudo, 23,3% abandonou os estudos por causa dos afazeres doméstico e cuidados pessoais.

Com relação aos gêneros, percebe-se um reforço ainda tradicional na questão das responsabilidades, os afazeres doméstico e cuidados pessoais representam apenas 0,8 % da causa para os homens abandonarem os estudos e 23,3 no caso da mulher. Paralelamente, quase metade dos homens quase metade (47%) deixam os estudos para trabalhar e 27,9% das mulheres fazem o mesmo. Tais dados comprovam que ainda há tratamentos diferenciados para os jovens com relação ao seu gênero.

Os dados ainda traduzem as dificuldades dos jovens na atualidade, praticamente menos de 1/3 dos jovens podem decidir se vão ou não continuar os estudos. Isso faz com que o discurso “que é por meio da educação que se enfrenta a desigualdade e aumenta oportunidade de emprego”, este discurso se torne inócuo, pois uma vez que 2/3 dos jovens decidem não estudar por motivos de força maior, alheios a suas próprias decisões.

Destarte, na contemporaneidade, podemos compreender os jovens em suas próprias diferenças, quer seja por sua classe social, raça, gênero, religião, etnia, mundo urbano ou rural, etc. Cada juventude pode interpretar o “ser jovem” a sua maneira em entre outras formas de juventudes, recriando assim novos signos, comportamentos, sentimentos, pensamentos.

As diferentes formas que as juventudes apresentam hoje no seu contexto sócio histórico podem ser encontradas em Groppo (2000, p.15):

[...] esta concepção alerta-nos sobre a existência, na realidade dos grupos sociais concretos, de uma pluralidade de juventudes: de cada recorte sociocultural – classe social, estrato, etnia, religião, mundo urbano ou rural, gênero, etc. – saltam subcategorias de indivíduos jovens, com características, símbolos, comportamentos, subculturas e sentimentos próprios.

Todavia não se pode acreditar que todos têm as mesmas oportunidades em uma sociedade tão desigual como a brasileira, pensar que um estudante do primeiro ano do ensino médio de uma escola privada e um outro estudante de uma

escola pública de um bairro com altos índices de violência têm as exequibilidades em contextos sociais tão diversos.

Por conseguinte, as juventudes são evidenciadas por duas vertentes principais: a que dá ênfase no desenvolvimento biológico e psicológico do sujeito e outra que considera as juventudes sob o viés social, histórico e espacial, passíveis de mudar com o tempo (CASSAB, 2010).

Com advento da globalização e inovações tecnológicas, destacado pela mídia, a sociedade também começou a ver a juventude também sobre dois outros aspectos contemporâneos: o consumo e os problemas sociais. No primeiro, destaca-se sua capacidade de alienar através de temas diversos como música, moda, esporte, lazer, cultura e comportamento; já o segundo ligado a ótica dos noticiários relacionados a violência, droga, tráfico e crimes diversos. Resgatando a visão estereotipada da visão do jovem homogênea e universal (ABRAMO; FREITAS; SPOSITO, 2000).

Todavia sociedade atual impõe as juventudes a execução de comportamentos representados diretamente por valores tradicionais. A sensação de impotência, de não reconhecimento como identidade própria, de não consideração de sua diversidade e sua própria condição social. Embora vivam em uma época de grandes transformações, estão incluídos em uma sociedade de consumo e ostentação, que sucinta aspiração que não se concretizam para a maioria, pois transita em um meio social de profunda desigualdade.

Matos (2007) salienta a necessidade de transformação desta ótica. É preciso desconstruir a visão do jovem como problema social, o jovem na realidade é o detentor em potencial das transformações e revitalizações sociais. A vontade de transformação e de questionamento não pode ser considerada um problema, ao contrário, é qualidade intrínseca da categoria.

Deve-se também frisar a vontade de construir, de saber, da curiosidade, da adrenalina, da autonomia, da participação e da mobilização como grandes potencialidades dos jovens de hoje são elementos fundamentais para construção de mudanças sociais na atual estrutura vigente.

Assim sendo, definir juventude implica muito mais do que critérios cronológicos, legais e sociais, na realidade implica em vivências e experiências coletivas e pessoais. A juventude representa relações internas e externas que devem

ser sempre levadas em conta por qualquer sociedade, e sobretudo, pelas políticas públicas voltadas para jovens.

2.1 EDUCAÇÃO NO BRASIL: A ESCOLA EM CONFLITO E UMA ROTINA DE VIOLÊNCIA

A escola brasileira atualmente, apresenta dados preocupante de violência, constantemente são divulgados pela mídia casos de violência, sobretudo nas escolas públicas de periferia. A escola tem perdido sua condição de espaço de aprendizagem, de prazer, de convivência e construção social.

Segunda a Organização Não Governamental (ONG) Visão Mundial em sua pesquisa Infância [Des]Protegida realizadas em escolas públicas, localizadas em seis estados da federação, de apenas 48% dos entrevistados se sentiam seguros na escola. Com relação aos grupos, a pesquisa relata que há sensação de insegurança mais acentuada nas meninas que nos meninos, no meio urbano é maior que no meio rural, os negros se sentem mais inseguros que os brancos e o aumento da idade e da sensação de insegurança (Visão Mundial, 2019).

Sobre a rotina e clima escola, a pesquisa evidenciou que 84% dos entrevistados já haviam presenciado brigas entre alunos, 33% haviam sofrido ameaças, abusos físicos e xingamentos na escola, além disso, 36% já haviam tido cancelamentos de aulas em decorrência de tiroteios ou confusão na rua. Desta maneira, pode-se perceber insegurança sentida pelas crianças e adolescentes ao frequentar a escola.

Já a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PENSE (BRASIL, 2015), 13,5% dos escolares de 13 a 15 anos não compareceram à escola por insegurança no trajeto escola-casa-escola e na faixa de 16 e 17 anos foram 12,4%. O absenteísmo em decorrência da insegurança na escola foi de 11,4% para o grupo de 13 a 15 anos, e 8,1% para o grupo de 16 a 17 anos.

Tabela 1 - Percentual de escolares com idade de 13 a 17 anos que não compareceram à escola por falta de segurança no trajeto casa-escola nos 30 dias anteriores à pesquisa, segundo a faixa etária do escolar, Brasil e Nordeste

- 2015

Faixa etária do escolar e Grandes Regiões	Percentual de escolares com idade de 13 a 17 anos que não compareceram à escola por falta de segurança no trajeto casa-escola nos 30 dias anteriores à pesquisa (%)								
	Total			Sexo					
				Masculino			Feminino		
	Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%		Total	Intervalo de confiança de 95%	
Limite inferior		Limite superior	Limite inferior		Limite superior	Limite inferior		Limite superior	
13 a 15 anos									
Brasil	13,5	12,1	14,9	14,6	12,9	16,3	12,3	10,3	14,4
Nordeste	16,4	13,8	19,0	17,8	14,7	20,9	14,9	10,9	18,9
16 e 17 anos									
Brasil	12,4	10,7	14,1	12,5	10,3	14,7	12,3	10,2	14,5
Nordeste	15,5	12,9	18,1	17,3	12,8	21,9	13,7	9,6	17,8

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, Amostra 2, 2015.

A mesma pesquisa ainda alega que 17,3% dos alunos entre 13 a 15 anos e 16,3% informaram ter sofrido agressão física ao menos uma vez nos 12 meses anteriores à pesquisa. Sobre agressão física, envolveram-se em alguma briga e/ou luta física nos 12 meses anteriores à pesquisa, os escolares de 13 a 15 anos de idade (23,3%) e os de 16 a 17 anos de idade (18,2%). Ainda reporta-se que acerca do sentimento de humilhação por provocações de colegas da escola, o grupo 13 a 15 anos (7,4%) e aqueles de 16 a 17 anos de idade (5,2.%) se sentiram humilhados nos trinta dias anteriores à pesquisa.

Logo, de acordo com as pesquisas há um ambiente escolar cujo medo impera. Tem-se medo de ir à escola, de se ficar na escola e até de quem está na escola. A escola vive um revés de finalidade. A instituição que deveria incluir, proteger e unir, passou a ser um ambiente de medo.

Somando-se a isto Sposito (2003), relata a dificuldade da própria escola em lida com o jovem na atualidade, há uma desarmonia entre os interesses dos jovens e a escola que traz prejuízos a toda a comunidade escolar. Para o autor, a escola não apresenta espaços motivadores para a aprendizagem e por consequência gera o desinteresse, a indisciplina e a apatia que ocasionaria posteriormente situações conflituosas.

Abramovay (2012) ao analisar os problemas existentes nas escolas sobre conflito e violência, recusa a ideia que a escola apenas reproduz a violência existente na própria sociedade, para autora a escola produz suas próprias violências em diversas ordens tipos e escalas.

A violência não constitui algo novo na sociedade, sua causa não pode ser classificada de maneira uníssona, ao contrário, deve-se compreendê-la como algo complexo, com diversas causas e origens, sejam de natureza social, histórica ou individual.

É preciso entender que embora haja violência externa a escola e que esta não se origina diretamente na escola, esta tem a responsabilidade de enfrentar tal problemática uma vez que a falta de segurança, os conflitos, os crimes, entre outras, deterioram o clima escola dificultando, ou tornando inviável a escola de cumprir suas funções sociais.

Abramovay (2012) ao classificar as principais violências existentes no interior da escola quanto a sua natureza, as divide em três categorias:

- Microviolências ou incivildades - São aqueles atos que não contradizem nem a lei, nem os regimentos dos estabelecimentos, mas as regras da boa convivência (ROCHÉ, 2000).
- Violências simbólicas - Operam por imposição de símbolos de poder. Nessa relação, os que não têm poder não conseguem se defender das violações (BOURDIEU, 1989).
- Violência Dura -São atos enquadrados como crimes ou contravenções penais, ou seja, estão presentes nos códigos penais (CHESNAIS, 1981). (ABRAMOVAY, 2012, p.47)

As Microviolências representam atos que perpassam as regras de convivência e rompem com a ordem coletiva dentro do ambiente escolar. Podem passar despercebidas e serem consideradas “normais” ou naturalizadas, contudo, podem fragilizar uma instituição e gerar clima de impunidade e insegurança, além disso, também pode ser percussor de outros tipos de violência se não controlada sua proliferação e repetição. São exemplos dessas violências: xingamentos, agressões verbais, incivildades, desrespeitos, tratos com grosserias, em suma, pequenas ofensas ligadas a fatos cotidianos.

Segundo Bourdieu (1989), a violência simbólica ocorreria sem a necessidade de utilização de força física, é configurada por símbolos que se estruturam na relação de poder fazendo com que as pessoas sejam seduzidas e cúmplices sem ao mesmo perceberem que estão estabelecendo uma relação de poder. São exemplos dessa violência: falta de espaço adequado para lazer, danos à infraestrutura, grades distribuídas na escola limitando o acesso, entre outros.

O último tipo, a violência “dura”, esta representa a ruptura da fundamentação geral da escola de proteger e educar. Este é o tipo de violência que

normalmente sai na imprensa e que comprova que a escola não está mais resguarda dos riscos exteriores e que dentro da mesma há consequências internas. Como exemplos: temos as gangues, o tráfico de drogas, a entrada de armas, as ameaças, as agressões físicas, os furtos, em resumo, os atos criminais e as contravenções penais. (ABRAMOVAY, 2012; 2015)

Tais ocorrências são noticiadas semanalmente por diversos canais televisivos e periódicos, isso tem mostrado que há muito a escola deixou de ser um lugar protegido. As violências nas escolas constituem um fenômeno preocupante, tanto para aqueles que a praticam como para aqueles que a sofrem e aqueles que assistem.

Em meio a realidade conflitante, Abramovay (2015) ainda se relaciona a discriminação nas escolas aos grupos considerados historicamente relegados socialmente. Segundo a autora, a escola reproduz os preconceitos relacionados a ideia de certos atributos e qualidades de grupo como superiores a de outro grupo como inferiores. Assim, pode-se encontrar na escola a reprodução da homofobia, do racismo, da discriminação sobre status social, deficiência, entre outros.

Outro fato relevante na atualmente, é o *bullying*, palavra de origem inglesa que significa: agredir, intimidar e/ou maltratar, ação visa a inferiorização da vítima que, por conseguinte torna-se excluída socialmente, podendo ser sutil, intencional e repetitivo. Além disso, pode ser classificado em três grupos, de acordo com a agressão: físico, psicológico e indireto. Conhecido pelas seguidas abordagem pelo cinema de *Hollywood* em diversos filmes. Atualmente ampliou sua ação através das redes sociais pelo chamado *cyberbullying* (MARCOLINO, 2018).

Abramovay (2002) explica que para lidar com a violência na escola é essencial a compreensão da diversidade e que o professor, embora não responsáveis pela culpa da violência, já que a violência é um fenômeno multidimensional, tem participação fundamental no processo de combate da mesma. Desta maneira, deve-se fazer com que as pessoas possam aprender mais a respeitar uns aos outros. Assim a outra, propõe um programa antibullying que seja feito de forma coletiva com a participação de toda a comunidade escolar e a possibilidade de “contratos de convivências” construídos para o aluno, com o aluno, como processo de mediação aluno-professor.

Assim sendo, a escola brasileira, espaço coletivo de diversidade, onde a convivência se encontra com diferentes valores e crenças, ora constrói novas

dinâmicas de interação e ora reproduz valores discriminatórios, àqueles que diferem da “norma”, consoante à sociedade vigente.

A escola é um espaço de convivência e interação social, é nela que os docentes, discentes, funcionários e família expressam suas relações através da comunidade escolar. Por ser um espaço de convivência plural, ela se torna também um espaço de conflitos e disputas.

A esse respeito Ortega, (2002, p.143), define conflito no ambiente escolar da seguinte maneira:

O conflito emerge em toda situação social em que se compartilham espaços, atividades, normas e sistemas de poder e a escola obrigatória é um deles. Um conflito não é necessariamente um fenômeno da violência, embora, em muitas ocasiões, quando não abordado de forma adequada, pode chegar a deteriorar o clima de convivência pacífica e gerar uma violência multiforme na qual é difícil reconhecer a origem e a natureza do problema.

Embora a escola seja obrigatoriamente um lugar de conflitos, esta deve possibilitar a uma prática educativa dialógica, na escola se deve aprender que as discussões e as divergências são fenômenos naturais e comuns a toda sociedade. A escola deve proporcionar aos jovens uma aprendizagem; não somente de transmissão de conteúdo, mas também de emancipação, diálogo, reflexão e autonomia (FREIRE, 2001;2004).

Segundo o artigo 35, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9.394/96), o Ensino Médio, etapa essencial e final da educação básica, tem como finalidade:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Ao perceber claramente que a ação final para o Ensino Médio está diretamente ligada ao exercício da cidadania e a formação ao mercado de trabalho, a condição de se prosseguir em aperfeiçoamentos posteriores. Não se leva em conta os movimentos vividos pelos jovens e seus sentimentos, seu contexto social e suas experiências. Como cita Almeida (2009, p.22):

A escola deve cumprir o seu papel na sociedade, não só de transmissora de conhecimentos, mas realizando um trabalho em conjunto com outros setores da sociedade, possibilitando tempos e espaços para que a comunidade fale, reflita e pense soluções, e, sobretudo, aprendendo a ouvir seus alunos e considerar suas realidades sociais e culturais.

Com diversas formas de se manifestar, distintos valores e muitas concepções, a presente juventude tem dificuldade de se ajustar ao sistema de regras e normas estabelecidas pela escola tradicional. Expressões simbólicas são utilizadas por meios de estilos de roupas, objetos e até o próprio corpo como forma demarcar suas identidades individuais ou coletivas (DAYRELL, p.110).

Como consequência direta dessa diversidade, Dayrell (2007) relata que a escola se tornou palco constante de conflitos escolares, alunos, professores, gestão e funcionários vivem um momento paradoxal, de um lado a escola começou a colher todos os públicos e do outro não houve preparo algum para atender essas diferentes realidades.

A atual escola não ensina condições para um conhecimento pertinente, o excesso de fragmentação das disciplinas/matérias retira a capacidade dos indivíduos de ver “o todo”, de caminhar para uma contextualização global, para que a realidade possa ser vista por uma perspectiva multidimensional (MORIN, 2000).

A escola erra enormemente ao não considerar essa visão coletiva e, sobretudo, em não considerar a compreensão humana e a empatia. A visão unilateral/individual do implantada fortemente nos últimos anos, o egocentrismo rejeita o que é o próximo, a incompreensão invade os relacionamentos, a compaixão foi esquecida e o sofrimento ignorado. Perdemos a sensibilidade do para com o próximo e para com nós mesmos. A cerca disso, Bauman (2001) ressalta que “A apresentação dos membros como indivíduos é a marca registrada da sociedade moderna. ” (BAUMAN, 2001, p.39).

A esse respeito, Santos (2001) propõe a difusão da ética da solidariedade, cuja base seja o respeito ao outro, trazendo uma nova forma de interação entre escola e comunidade a partir de uma interação e partilha do espaço social.

[...] a tentativa de satisfação das necessidades dos jovens; o desenvolvimento de um ambiente solidário, humanista e cooperativo; a interação de criar relacionamentos positivos e duradouros entre os alunos, professores e funcionários; a preocupação com o tempo não escolar a ser assumido pela instituição escolar e a ser programado em interação com a comunidade. Ao mesmo tempo, há um objetivo de incorporar o conflito como

tensão positiva para a escola, como algo que pode criar coesão social, a escola assumindo o conflito como criador social.” (SOUSA, 2001, p. 116).

A instituição escolar deve pautar suas ações no desenvolvimento de processos dialógicos de confiança e respeito, através de práticas inclusivas que melhorem os relacionamentos. A atualidade exige do professor muito mais do que normas e conteúdos, é preciso rever as estratégias pedagógicas a fim de gerar aprendizagem significativa, processos que façam os jovens refletirem. É necessário preparar o professor para lidar com as diversas “juventudes”, com as novas tecnologias, novas metodologias e novas formas de comunicação.

A sala de aula mudou, o aluno mudou, mas muitos professores ainda insistem em aplicar o modelo de *autoridade vertical* em sala de aula, em que o professor é o detentor do poder e o aluno aquele que deve obedecer. A juventude questiona e solicita um modelo igualitário em que as relações sejam construídas pelo diálogo e a significação.

Para Freire (2001), a prática do professor deve estar alicerçada na reflexão da ação e sobre a ação, a prática exige movimentos dinâmicos e dialéticos, entre o fazer e o pensar sobre o que fazer. O professor necessita pensar sua *práxis* diretamente ligada aos interesses dos alunos.

Contudo, não se pode esquecer a realidade vivida por esse grupo de trabalhadores. O ambiente de trabalho corresponde a salas superlotadas, condições salariais precárias considerando o grupo de trabalho de nível superior, carência de recursos didáticos, além de baixo incentivo a formação continuada.

Em pesquisa realizada pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) dos 34 países pesquisados, o Brasil lidera o *ranking* de violência contra o professor. Segundo a pesquisa 12,5 % dos professores receberam ameaças ou intimidação dos alunos pelo menos uma vez por semana em 2013. Para se ter noção de quão é alto esse dado, a média dos 34 países pesquisados foi de 3,4%. Ou seja, no Brasil um professor tem quase 4 vezes mais chance de receber uma ameaça/intimidação que a média dos países pesquisadas. Há também países como Coréia do Sul, Malásia e Romênia que o índice é zero.

Assim, é inegável não compreender a violência por questões sociais, econômicas, políticas e culturais na sociedade contemporânea. Nessa constante luta, é preciso concentrar um olhar especial à escola. Criar análise e reflexões que possam

rever a prática educativa, superando suas dificuldades e criando ações que possam enfrentar à violência dentro da escola.

A violência é um problema social que está presente em toda sociedade e de diferentes formas. No Brasil, em especial, os índices de violência aumentam a cada ano, os homicídios na juventude atingem graus alarmantes e a sociedade assiste catatônica à mortalidade de jovens e adolescentes. É tema permanente nos debates públicos, sua ampla divulgação pela mídia nacional e internacional, e sua abrangência não ficam adstrita a algumas regiões urbanas ou metropolitanas deste país. Rebeliões em complexos penitenciários, chacinas, greves policiais e crises rotineiras demonstram o quão frágil é a paz social no Brasil e quão deficiente é seu sistema de segurança.

Podemos ainda somar como ingrediente a este contexto, o crescente aumento do crime organizado, em especial o narcotráfico, que busca preferencialmente o recrutar jovens, atribuir valor a arma de fogo, monopólio das atividades criminais, tribunais próprios e normas particulares, modelo militarizado e até rede de espiões. Hoje, praticamente presente em todos os estados da federação, sobretudo, em áreas consideradas mais vulneráveis como as periferias (ADORNO, 1998).

Desta maneira, visualizamos o quanto os jovens de periferia estão vulneráveis a este tipo de organização. A ausência do Estado e de condições dignas de vida são elementos chaves para a cooptação da juventude para o crime organizado, poucas são as oportunidades e raras são as ascensões sociais. Segundo PNAD Contínua 2018, o Brasil, em 2018, havia 4,7 milhões de jovens, desse total 23% nem estudava, nem trabalhava, logo, 1 em cada 4 jovem não apresenta ocupação alguma, fato esse que os torna, sobretudo ao mais pobre, alvos em potenciais dos grupos criminosos organizados.

Fachin (2019) ao entrevistar Luiz Fábio Paiva² explica o arregimento dos jovens de classe econômica mais vulnerável, é feito um trabalho pedagógico no convencimento de que o crime é o lugar que se pode encontrar o respeito e o sucesso financeiro em uma sociedade injusta e corrupta.

A violação constante dos direitos humanos pela mídia é outro grande problema enfrentado pela juventude em conflito com a lei. Não se precisa de muito

²**Luiz Fábio Paiva** é graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará - Uece, mestre e doutor em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará - UFC. Atualmente leciona no Departamento de Ciências Sociais e no Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFC.

esforço para se deparar com programas “policiais” que estimulam a resolução conflito com mais conflito no reforço do entendimento social que em uma sociedade existe pessoas “boas” e pessoas “más”, na ausência quase completa de cientificidade quando se fala sobre violência, e na omissão de assuntos diretamente agregados ao tema como desigualdade e racismo.

Para Bauman (2007) vivemos na sociedade do espetáculo, da tragédia humana, a espetacularização das notícias, a massificação da mídia e sua manipulação, afastamento das pessoas do verdadeiro entendimento dos problemas de uma sociedade real. Comprovando dois dos grandes problemas da contemporaneidade, o individualismo e o consumo, os avanços tecnológicos paradoxalmente comprovam a fragilidade da vida humana, há a valorização do que temos e o detrimento do que somos. (ADORNO, 1998; BAUMAN, 2014).

Apenas em 2016, segundo os registros do Ministério da Saúde, observados junto ao Atlas da Violência de 2018, 62.517 pessoas sofreram homicídio no Brasil. Esse dado corresponde a uma taxa de 30,3 mortes a cada 100 mil habitantes, taxa essa 30 vezes superior a de países europeus. Considerando os últimos 10 anos temos que 553 mil pessoas perderam a vida devido à violência intencional

No que concerne ao jovem, o atlas da violência 2018, tem verificado ao decorrer das décadas que as políticas públicas continuam sem a devida resposta, em termos do enfretamento do problema. Apenas em 2016, 33.590 jovens foram vítimas de homicídios, sendo 94,6% do sexo masculino. Com destaque para os estados Acre (84,8%) e Amapá (41,2%) de aumento no número de homicídios e Paraíba, Espírito Santos, Ceará e São Paulo com reduções de 13,5% a 15,6% no número de homicídios. Vale a pena ainda citar o caso do estado de São Paulo que vem reduzindo seus homicídios desde o ano de 2000.

Estes dados mostram o descaso, ou pelo menos ineficácia de políticas públicas que consigam reverter a vulnerabilidade da juventude brasileira. Cabe lembrar que em cinco de agosto de 2013 foi promulgada a lei 12.852, conhecida com Estatuto da Juventude, e que desde 2004 já se examinava uma política pública com a criação do grupo interministerial para examinar políticas públicas. (NOVAIS, 2007). Desta maneira, após quase dez anos de discussão sobre o projeto, o Estatuto não conseguiu prever ações reais de combate a vulnerabilidade dos jovens brasileiros (SEVERO, 2014).

O atlas verificou também que em 2016, a taxa de homicídios dos negros foi duas vezes e meia superior a taxa de não negros. E que na última década os homicídios aos negros aumentaram 23,1%; em contrapartida os não negros reduziram 6,8%. É como se houvessem dois “*brasis*” distintos e uma possível seletividade na sociedade brasileira.

Este fato representa a ideia retomada por Agambe (2007) do *homo sacer* em uma versão brasileira. A ideia romana de que determinados homens cujos valores sociais eram nulos, poderiam ser mortos por qualquer um sem que houvesse punição alguma, e não poderiam nem sequer ser sacrificados aos deuses, por conseguinte, esse homem não teria proteção alguma por parte do estado, sendo rejeitado por homens e por deuses.

Outro dado importante é que 71,9% dos casos de homicídio foram cometidos com “arma de fogo”. Este acontecimento comprova a ineficiência da lei 10.826 que dispõe sobre o registro, a posse e a comercialização de armas de fogo e munição (estatuto do desarmamento). Além disso, temos um reforço constante da modificação deste Estatuto por parte dos parlamentares “da bancada da bala” a fim de facilitar a utilização de armas para população geral, alegando que a mesma precisa se proteger.

Entre essas ações temos o projeto de lei 3722/12 que busca enfraquecer o Estatuto do Desarmamento e ampliar a posse de arma de fogo no país. A ideia de retirar a necessidade de justificativa e autorização da Polícia Federal para a posse de arma, assim qualquer um que quiser ter uma arma e que preenchesse os requisitos: avaliação psicológica, não ter antecedentes criminais, nem processos e curso de tiro. Assim não haveria necessidade de justificativa e motivação para alguém que quer comprar uma arma tê-la, por consequência aumento do comércio de armas (CALEGARI, 2018).

Segundo Aquino (2018), países como Reino Unido, Japão e Austrália, não permitem nem a posse nem o porte e apresentam baixíssimos índices de homicídios. Já países como Chile e México autorizam a posse mediante critérios legais e com relação ao porte o primeiro proíbe e o segundo autoriza para locais permitidos.

Apesar dos discursos dos atuais governos em reduzir os índices de violência no Brasil, as ações não têm apresentado efeito e as metas estão longe de serem alcançadas, os índices de homicídios disparam, especialmente, nas camadas

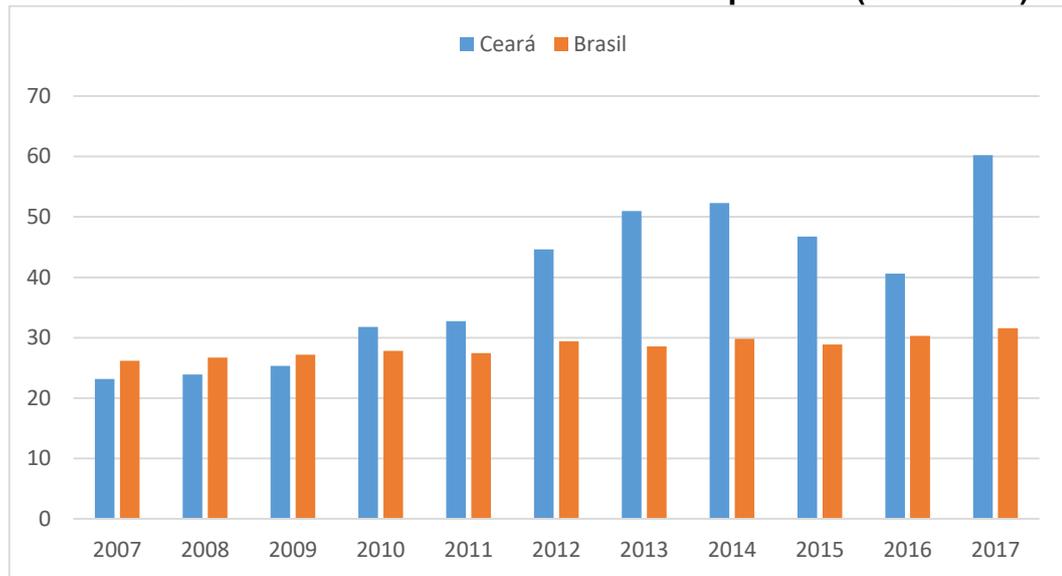
menos favorecidas, tudo isso reflexo de anos de omissão e descompromisso do Estado brasileiro na área de segurança pública.

Desta maneira, podemos ver que a violência apresenta uma dimensão multidimensional, há expansão dos termos para, praticamente, todas as relações sociais, logo não se pode ter uma resposta simples aos fatos. Não há fórmulas que resolvam a violência de maneira sistemática, são necessárias ações multidisciplinares, multisetoriais, interssetoriais; com a junção de órgãos públicos e a participação popular para se modificar essa realidade.

3.1 VIOLÊNCIA NO CEARÁ E REGIÃO METROPOLITANA DE FORTALEZA: ALTAS E INDICADORES

Em consonância com o cenário discutido anteriormente, perfilou-se agora os dados relativos ao estado do Ceará, este estado tem apresentado aumentos absurdos de crescimento na taxa de homicídios. Foram utilizados como fontes: o atlas da violência 2018 e os indicadores criminais do estado do Ceará, crimes violentos letais e intencionais – CVLI da Secretária de Segurança Pública e Defesa Social do Ceará (SSPDSCE). Além destes, pesquisou-se em jornais locais e nacionais acerca do grande número de chacinas em 2017 e fevereiro de 2018.

Segundo o atlas da violência em 2016, foram registrados 3.642 homicídios no estado do Ceará, já em 2006 eram 1792 homicídios, isso representa um aumento de 103,2% no estado. Apesar de ter havido redução de aproximadamente 10% entre 2014 e 2015 e que se acompanhou essa redução no ano de 2016, segundo SSPDSCE, no ano de 2017 a situação se inverteu completamente, houve nesse ano 5.433 homicídios estado, configurando um aumento de 67% em relação a 2016. Se considerarmos apenas a capital Fortaleza, ainda teremos um crescimento de 96,4%, onde os homicídios passaram de 1.007 para 1.978

Gráfico 2 - Homicídios no estado do Ceará - período (2007-2017)

Fonte: Atlas da violência 2019

Esse dado representa o maior crescimento da taxa de homicídio nas unidades da federação, atingindo inclusive o maior índice registrado da história do estado. Segundo Relatório do segundo semestre de 2017 do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência – cada vida importa, a junção entre armas de fogo, droga ilícita, resolução violenta dos conflitos interpessoais, presença forte das facções criminosas no estado, sobretudo nos bairros periféricos de Fortaleza. Ainda segundo o comitê 19 adolescentes, foram mortos por semana no estado do Ceará, representando uma alta de 50% nos homicídios a adolescentes.

Se compararmos os dados a nível internacional, segundo a Organização de Sociedade Civil Mexicana de Segurança, Justiça e Paz, que comparou a taxa de homicídios a cada 100 mil habitantes, a cidade de Fortaleza ocupou durante o período entre 2016 e 2017 a sétima colocação 3.270 homicídios e uma taxa de 83,48 a cada 100 mil habitantes. Se considerarmos o aumento da taxa de um ano para o outro teremos 85% de aumento que representa uma subida de 44,98 no ano de 2016 para 83,48 no ano seguinte. Esta pesquisa ainda traz que das 50 cidades mais violentas do mundo, 17 estão localizadas no Brasil (BBCBrasil, 2018).

Figura 4 - Crimes violentos intencionais no Ceará capital em 2017

Território	Área Integrada de Segurança	Bairro/Município	Total
	AIS 1	Cais do Porto, Vicente Pinzón, Mucuripe, Aldeota, Varjota, Praia de Iracema e Meireles.	87
	AIS 2	Conjunto Ceará I e II, Genibaú, Granja Portugal, Bom Jardim, Granja Lisboa e Siqueira.	247
	AIS 3	Messejana, Ancuri, Pedras, Barroso, Jangurussu, Conjunto Palmeiras, Curió, Lagoa Redonda, Guajeru, São Bento, Palpina, Parque Santa Maria e Coaçu.	251
	AIS 4	Centro, Moura Brasil, Carlito Pamplona, Álvaro Weyne, Vila Ellery, Monte Castelo, Farias Brito, São Gerardo, e Jacarecanga.	114
	AIS 5	Parangaba, Vila Pery, Itaoca, Itaperi, De ndé, Pan Americano, Jardim América, Benfica, Demócrito Rocha, Couto Fernandes, Montese, Damas, Bom Futuro, Vila União, José Bonifácio, Parreão, Fátima, Serrinha e Aeroporto.	156
Capital	AIS 6	Antônio Bezerra, Quintino Cunha, Olavo Oliveira, Padre Andrade, Bela Vista, Pres. Kennedy, Parquelândia, Amadeu Furtado, Parque Araxá, Rodolfo Teófilo, Bom Sucesso, João XXIII, Jockey Clube, Henrique Jorge, Autran Nunes, Pão e Dom Lustosa.	231
	AIS 7	Edson Queiroz, Sabiaguaba, Cambéba, José de Alencar, Parque Iracema, Parque Manibura, Sapiranga, Cidade Funcionários, Cajazeiras, Alto da Balança, Aerolândia, Boa Vista, Dias Macedo, Parque Dois Irmãos e Passaré.	267
	AIS 8	Barra do Ceará, Vila Velha, Jardim Guanabara, Cristo Redentor, Pirambu, Floresta e Jardim Iracema.	249
	AIS 9	Conjunto Esperança, Canidezinho, Vila Manoel Sátiro, Pres Vargas, Parque São José, Maraponga, Jardim Cearense, Parque Santa Rosa, Mondubim, Planalto Ailton Sena e Conjunto José Walter	261
	AIS 10	Papicu, Lourdes, Cidade 2000, Praia do Futuro I e II, Manoel Dias Branco, Guararapes, Engenheiro Luciano Cavalcante, São João do Tauape, Salinas, Joaquim Távora e Dionísio Torres.	116
SUBTOTAL CAPITAL			1.979

Fonte: SSPDSCE (2018)

Se considerarmos apenas a capital, Fortaleza, podemos verificar que houve no ano de 2017, 1.979 crimes violentos letais intencionais, ou seja, quase duas mil pessoas morreram na cidade por ação dolosa, índices superiores a de muitas guerras civis travadas na África e Ásia. Nesse cenário, pode-se verificar ênfases nas áreas AIS 2, AIS 3, AIS 6, AIS 7, AIS 8 e AIS 9 que apresentam maior cifras de homicídios e cifras menores em AIS 1, AIS 4, AIS 5, AIS 10. Logo, pode-se notar de imediato que a região com menor índice foi a AIS 1 representa os bairros mais elitizados da cidade, a chamada área nobre. Além disso, temos os caso da AIS 3, neste atual momento, ganha maior destaque com relação as outras não por terem índices superiores, ainda que apresente uma das mais altas taxas de crimes letais, mas por apresentarem constantes chacinas nos anos de 2017 e 2018; e ainda pode-se citar a AIS 7, que além de apresentar o maior índice de crimes violentos intencionais e entrou para a história em noticiários do mundo todo por causa da maior chacina já registrada no estado do Ceará até aquela data, onde catorze pessoas foram morta por uma suposta facção rival no “Forró do Gago” (FACUNDO; RODRIGUES, 2018).

Deste modo, podemos verificar que a cidade de Fortaleza, claramente, vive um estado de constante “guerra” que independente da moradia, há risco de vida, e

todas as regiões apresentam com altas taxas de criminalidade. Contudo, é necessário fazer a reflexão que os dados comprovam que o risco é muito maior para as pessoas que vivem na periferia e regiões mais pobres do estado, e as taxas chegam a ser três vezes maiores que em regiões mais nobres.

Figura 7 - Crimes violentos intencionais no Ceará Região Metropolitana em 2017

Região Metropolitana	AIS 11	Caucaia e São Gonçalo do Amarante	387
	AIS 12	Maracanaú, Maranguape, Pacatuba, Guaiuba e Itaitinga	484
	AIS 13	Eusébio, Aquiraz, Pindoretama, Cascavel, Horizonte, Pacajus, Chorozinho	419
SUB TOTAL REGIÃO METROPOLITANA			1.290

Fonte: SSPDSCE (2018)

Podemos somar aos 1.979 crimes violentos letais intencionais na capital cearense a mais 1.290 da região metropolitana, totalizando 3.269 vidas perdidas na região central/capital do Ceará. Desta maneira, podemos verificar a expansão da criminalidade no estado de forma crônica como um câncer que se espalha em um corpo destruindo cada órgão progressivamente.

Figura 8 - Crimes violentos intencionais no Ceará Interior em 2017

Interior	AIS 14	Camocim - Barroquinha - Chaval - Granja - Martinópolis - Uruoca - Senador Sá - Tianguá - Viçosa do Ceará - Ubajara - Ibiapina - São Benedito - Graça - Carnaubal - Guaradaba do Norte - Croatá - Sobral - Moraújo - Massapê - Santana do Acaraú - Forquilha - Groalras - Cariré - Pacujá - Mucambo - Frecheirinha - Coreaú - Alcântara - Meruoca.	243
	AIS 15	Canindé - Caridade - Paramoti - Itatira - Madalena - Boa Viagem - Baturité - Palmácia - Pacoti - Redenção - Acarape - Barreira - Aracoiaba - Ocara - Baturité - Itapiúna - Capistrano - Aratuba - Mulungu - Guaramiranga.	199
	AIS 16	Cratús - Ipueiras - Nova Russas - Ararendá - Poranga - Ipaporanga - Tamboril - Independência - Novo Oriente - Pires Ferreira - Ipu - Reriutaba - Varjota - - Mosenhor Tabosa - Catunda - Hidrolândia - Santa Quitéria.	146
	AIS 17	Itapipoca - Amontada - Trairi - Paraipaba - Paracuru - Tururu - Miralma - Itapajé - Irauçuba - Tejuococa - General Sampaio - Apiunares - Pentecoste - São do Luis do Curu - Uruburetama - Umirim - Acaraú - Itarema - Cruz - Jijoca de Jericoacoara - Bela Cruz - Marco - Morrinhos.	285
	AIS 18	Aracati - Beberibe - Fortim - Itaíba - Icapuí-Russas - Palhano - Jaguaruana - Jaguaribe - Potiretama - Ererê - Iracema - Pereiro - Nova Jaguaribara - Limoeiro do Norte - Alto Santo - Quixerê - São João do Jaguaribe - Tabuleiro do Norte.	272
	AIS 19	Crato - Farias Brito - Altaneira - Nova Olinda - Santana do Cariri - Juazeiro do Norte - Caririagu - Barbalha - Jardim - Campos Sales - Salitre - Araripe - Potengi - Assaré - Antonina do Norte - Brejo Santo - Aurora - Barro - Mauriti - Milagres - Missão Velha - Abaiara - Porteiras - Jati - Penaforte.	331
	AIS 20	Senador Pompeu - Pedra Branca - Milhã - Dep. Irapuan Pinheiro - Solonópolis - Ibiçuitinga - Morada Nova - Quixadá - Choró - Baretama - Banabuiu - Quixeramobim - Jaguaratama.	173
	AIS 21	Iguatú - Acopiara - Quixelô - Saboeiro - Jucás - Tarrafas - Cariús - Várzea Alegre - Icó - Orós - Umani - Cedro - Lavras da Mangabeira - Baião - Granjeiro - Ipaumirim.	142
	AIS 22	Tauá - Quiterianópolis - Parambu - Arneiroz - Aiuaiba - Catarina - Mombaga - Piquet Carneiro.	73
	SUB TOTAL INTERIOR		

Fonte: SSPDSCE (2018)

Já no interior do Ceará, a violência também cresce constantemente, chacinas como as de 2017 em Paraipaba, Aquiraz e Horizonte e em 2018 até julho já havia acontecido em Cajazeiras, Itapajé, Quixeramobim e Palmácea. (FACUNDO e RODRIGUES, 2018). Se apenas verificarmos os crimes letais violentos no interior teremos 1.864, tais dados demonstram que o simples fato de sair dos grandes centros

urbanos não é mais o suficiente para fugir da violência no estado do Ceará e que o modo de vida simples das cidades do interior do Ceará também perdeu espaço com constantes crimes, sobretudo, roubos a bancos e tráfico de drogas.

Tabela 2 - Crimes Ocorrida em Unidade Prisional e Intervenção Policial em 2017

	TOTAL CEARÁ
Ocorrido em Unidade Prisional	38
Intervenção Policial*	161

Fonte: SSPDSCE (2018)

Ao total no ano de 2017 foram 5.133 mortes violentas intencionais no estado do Ceará. Além disso, ainda pode-se somar mais 38 nas unidades prisionais e 161 de ações policiais no estrito cumprimento do dever legal ou em legítima defesa, totalizando assim, 5.332 mortes em um ano. Tais dados demonstram fragilidade do estado cearense com suas políticas públicas de redução da violência e inclusão dos menos favorecidos, para além temos a banalização da própria vida em uma sociedade em que os próprios meios jornalísticos pregam a anulação das vidas dos infratores, criminais e delinquentes sem fazer as devidas reflexões, sobre qual o problema do estado que perde constantemente seus jovens para a criminalidade; o que leva a uma pessoa a escolher atos reprovados socialmente ao invés dos que levam a aceitação (ADORNO, 1998; FACHIN, 2019; LEMLE, 2009).

Após fazer diversas pesquisas em jornais locais e nacionais, dentre eles: Lima e Paiva (2017), BBCbrasil (2018), Cavalcante (2018), Facundo e Rodrigues (2018), foram encontrados alguns sinais que pudessem iniciar os motivos desse aumento abrupto da violência no estado do Ceará. Levando em conta que precisamos entender que existe causas nacionais e causas locais, ou seja, há características locais/regionais próprias como a posição geográfica e nacional como o crime organizado que espalha inclusive governos paralelos.

Segundo reportagem do jornal O Povo, através de informações da Polícia Federal e Polícia Civil, o estado serve como ponto de passagem de grande parte da cocaína traficada para os países além do atlântico, essa cocaína vinda de países como Peru e Bolívia são transportadas em pequenas embarcações vão para África e da lá para Europa (LIMA; PAIVA, 2017).

Adorno (1998) ao falar do crime organizado na contemporaneidade, explica que o narcotráfico, a modalidade mais lucrativa do crime organizado, compreende um

conjunto de operações diversas que vão desde a produção, circulação, distribuição e consumo, geando assim uma “economia subterrânea” cujo objetivo é a formulação de uma rede corrupta disposta a funcionar através da criação de postos de privilégios em nas fronteiras, aeroportos, zonas aduaneiras, portos e alfândegas (ADORNO, 1998, p.37).

Outra característica marcante deste tipo de sistema está na necessidade de “lavar o dinheiro” a fim de se criar formas seguras de se legalizar o dinheiro acumulado. As “economias subterrâneas” também representam uma modalidade altamente verticalizada com características expansiva, ações que antes eram geradas por grupos isolados agora são feitos por grupo organizados que tentam progressivamente implantar o monopólio.

Segundo Lemle (2009), relatou que as razões de entrada no tráfico ou rejeição do tráfico são as mesmas, famílias desestruturadas, pais violentos, parentes envolvidos com o tráfico, segundo a pesquisadora Sílvia Ramos coordenadora do estudo, as causas socioeconômicas, pareceram muito frágeis para explicar que um trabalho que paga pouco e tão ariscado, atrai tanto os jovens. Uma das causas possíveis levantadas está no poder simbólico apresentadas pelas armas, segundo os entrevistados (ex-trafficantes, traficantes, jovens, mães e assistentes sociais). A capacidade das armas de atrair as meninas foi um comentário constante em todos os grupos de entrevistados, associando o valor da arma a sua afirmação e visibilidade simbólica, contudo, o fato mais comum apresentado na pesquisa diz respeito à presença dentro da favela, na esquina de casa, de grupos armados ostentando , demonstrando seu poderio naquele território.

Então, perceber-se um ambiente social extremamente vulnerável nas periferias cearenses, sobretudo, na capital, a ação do crime organizado e sua forma de poder, ainda pode ser somado a este fato as ideias de Bauman (2001; 2008) sobre “sociedade do consumo” e “ modernidade líquida”; a sociedade contemporânea apresentaria características volúveis em seus relacionamentos e que havia um estímulo constante ao consumo como forma razão da felicidade e o crescimento, nos últimos tempos, de sociedades completamente individualizadas em que o privado ignora o público, fazendo com que o indivíduo não enxergasse os problemas coletivos.

É exatamente nesse contexto, após o conhecimento dos dados e as mortes diárias, chacinas, violência constante e reprodução de desigualdades, em janeiro de 2018, o Governo do Estado do Ceará viu obrigado a tentar criar ações que

revertessem esses dados, então foi criada a proposta de existir uma força tarefa de combate ao crime organizado formado pela SSPDS, Secretária de Justiça e Ministério Público. Esse órgão seria um órgão Inter setorial que deverá entrar em contato com órgãos semelhantes de outros estados e da União, a fim de cooperarem nas investigações e processos criminais, essa ideia, advém do entendimento que o caso do Ceará não é um caso isolado, mas sim, um reflexo do que vem acontecendo em quase todo país.

Contudo, em nove de março de 2018 o estado já contabilizava sua quarta chacina no ano, com sete mortos e dois feridos, tornando assim as maiores sequências de chacinas do país durante um mesmo ano. A primeira, ocorreu no dia 7 de janeiro, no município de Maranguape, com 4 mortos; a segunda no município de Fortaleza, no Bairro Cajazeiras, com 14 mortos; e a terceira na cadeia pública de Itapajé, com 10 detentos assassinados (CAVALCANTE, 2018).

3.2 VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS E CEARENSES

Segundo o 13º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2019), o estado do Ceará é o 2º estado da região Nordeste com maior número de atentados a educadores, ficando atrás apenas do estado da Bahia. Foram totalizados 47.606 casos de intimidações praticadas por alunos que correspondeu a 0,8 % dos educadores ouvidos a nível Brasil. Os dados foram obtidos a partir de questionários aplicados nas escolas durante a prova Brasil do Ministério da Educação.

Os dados também apontam que 375 diretores e professores do Ceará relataram atentados contra a vida dentro da unidade de ensino e mais de 8 mil profissionais a nível nacional. Quando o assunto é ameaça há agravo dos dados, no Ceará 1.831 (3,8%) e 36.503 (4,4) Brasil, ou seja, a cada 100 educadores 4 foram ameaçados em 2017. O anuário também relata caso de furtos e roubos dentro da própria unidade escola.

Tabela 3 - Vitimização de diretores e professores na escola em que trabalham em 2017

Números. Absolutos de Casos	Brasil	%	Ceará	%
Você foi vítima de atentado à vida	8.054	1,0	375	0,8
Você foi ameaçado por algum aluno	36.503	4,4	1.831	3,8
Você foi vítima de furto (sem uso de violência)	22.229	2,7	1.005	2,1
Você foi vítima de roubo (com uso de violência)	5.504	0,7	318	0,7

Fonte: Fórum brasileiro de segurança pública (2019) – Adaptada

Acerca das percepções dos gestores escolares sobre as ocorrências no interior das instituições a pesquisa comprovou que 48,9% (Brasil) e 38,7% (Ceará) já perceberam casos de agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários; o caso ainda se agrava quando consideramos os casos de agressões dessa natureza de alunos a alunos, ficando em torno de 69,2% a nível nacional e 62% a nível estadual.

Outro problema relatado foi frequência na escola de alunos sob efeito de bebidas alcoólicas e drogas ilícitas, a primeira foi verificado que 15,8% (Brasil) e 11,3% (Ceará), já na segunda 21,3% (Brasil) e 19,1% (Ceará). Isso demonstra que um número alto de alunos já utilizava estas substancia e que ainda sob efeitos diversos, os mesmos chegam a entrar no ambiente escolar.

Por fim, também pode-se averiguar a incidência de armas no interior da escola. Foi relatado que 14,9% no Brasil e 19,1% dos gestores já observaram alunos portando arma branca na escola. Pode-se verificar também que 2,3%, o equivalente a 1.685 alunos, frequentaram a escola portando arma de fogo. No Ceará esse número correspondeu a 2,5%, ou seja, 97 alunos. Ainda vale a pena lembrar que os dados advêm de percepções dos gestores, logo, podem ter havidos muitos outros casos não percebidos pelas gestões escolares.

Tabela 4 - Percepção dos diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham em 2017

Números. Absolutos de Casos	Brasil	%	Ceará	%
Agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola	36.056	48,9	1.501	38,7
Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola	50.988	69,2	2.405	62,0
Alunos frequentaram a escola sob efeito de bebida alcoólica	11.661	15,8	437	11,3
Alunos frequentaram a escola sob efeito de drogas ilícitas	15.670	21,3	742	19,1
Alunos frequentaram a escola portando arma branca (facas, canivetes etc)	10.984	14,9	365	9,4
Alunos frequentaram a escola portando arma de fogo	1.685	2,3	97	2,5

Fonte: Fórum brasileiro de segurança pública (2019) – Adaptada

Assim, podemos perceber que na escola há várias formas de violências, desde “pequenas incivildades” até a existência de riscos a vida, uma vez que foram verificados alunos portando armas (brancas e de fogo), ameaças e até atentados contra a vida dentro da escola.

Por conseguinte, podemos comprovar também que o fenômeno de violência no interior da escola, sobretudo pública, é algo generalizado no Brasil e no estado do Ceará. A escola, na atualidade, vem reproduzindo os mesmos problemas (ou pelo menos em parte) apresentados no seu entorno social sobre violência. Por isso, é necessário construir ações que revertam esse quadro e transformem as escolas em ambientes de paz que possam propiciar a aprendizagem e a reinterpretação das relações sociais.

4 PRÁTICAS RESTAURATIVAS: UMA POSSÍVEL SOLUÇÃO PARA UMA ESCOLA DE PAZ

As sociedades do mundo todo vivem momentos de crise, a evolução tecnológica, a globalização, as novas formas de relacionarmos têm gerado diversas formas de conflitos na atualidade, independentemente do hemisfério, há o crescimento dos conflitos e como consequência, uma exigência cada vez maior do Estado e seu poder de arbitrar.

Nas últimas décadas, houve aumento crescente das demandas judiciais, tornando as demandas muito superiores à capacidade de atendimento da estrutura jurídica. Assim, com a intenção de buscar soluções para o problema, foram resgatadas as práticas restaurativas, cujo principal objetivo seria facilitar o acesso à justiça, e ao mesmo tempo permitir o acesso à lei, considerando, é claro, as limitações das estruturas jurídicas.

Oriundas de comunidades indígenas, principalmente do Sudeste Asiático e do Canadá, hoje, são reconhecidas e recomendadas pela ONU (Organização das Nações Unidas) e ampliada para diversas áreas como a educação e vários outros campos da vida social.

Fruto das da doutrina pluralista jurídica com as Ciências Sociais, as práticas restaurativas tornaram-se formas de escape em um sistema jurídico sobrecarregado. Nasce assim, segundo a doutrina internacional: ADR – *Alternative Dispute Resolution*; chamadas no Brasil de Meios Alternativos de Resolução de Conflitos.

A utilização dos Meios Alternativos de Resolução de Conflitos, deu-se por causa de suas próprias qualidades intrínsecas: resoluções céleres, maior informalidade e menor custo para o estado e as partes envolvidas na contenda.

Embora o caminho percorrido pelos estados tenha sido um viés sobretudo econômico, Alberto Warat (2001, p.56) acrescenta que ADR, indubitavelmente, gera a inclusão social, autonomia e cidadania, pois durante o processo que busca encontrar a solução do conflito de forma mais dialética e colaborativa, não há o entendimento que há perdedores, ao contrário, há apenas vencedores.

Assim, há uma mudança na forma de pensar, resistência e oposição podem ser trabalhadas de maneiras diferentes, se transformarem em momentos de cooperação, de construção e até de comunhão. Através de técnicas não violentas, os envolvidos decidem como lidar com a situação de maneira coletiva, refletindo através

da restauração e responsabilização do ato danoso e suas implicações, a fim de fortalecerem os laços coletivos.

Nas palavras do próprio autor:

“A tarefa de dar voz à cidadania, principalmente com relação a seus próprios conflitos, é algo que se pode começar a ascender, implementando programas de justiça cidadã, de juizados de cidadania, onde os indivíduos possam sair do silêncio, recuperar a voz” (WARAT, 2001, p.56).

As práticas restaurativas apresentam mudanças inter-relacionais substanciais na forma de ver o conflito, ao trazer uma abordagem mais inclusiva e colaborativa, por meio do resgate ao diálogo com a comunidade na busca de restaurar as relações, desafiando assim as formas tradicionais de punição e modificando a forma corrente de compreensão do conflito como algo negativo. O conflito passa então a ser visto como algo positivo, necessário para o próprio crescimento da coletividade.

A aplicação dos meios alternativos de resolução de conflito (ADR) requer necessariamente o consenso entre as partes, a aceitação da intervenção e a busca por soluções proativas com responsabilização coletiva, podendo haver um terceiro (neutro) que possam auxiliá-los na resolução do conflito.

Destarte, as práticas restaurativas apresentam e revelam características que as tornam atraentes: sua celeridade, ausência de formalidade legal, confidencialidade e decisão alcançada em conjunto. Já a justiça apresenta: o condenatório, lentidão, formalismo legal, imprevisibilidade quanto a duração do processo e resultado final, alto custo, entre outros.

Petrônio Calmon (2007, p. 87) explica que as práticas restaurativas são formas mais eficientes de resolver o conflito, pois na justiça comum, do estado intervencionista, a pacificação social se expressa de maneira imprecisa, isso faz com que haja um sentido de complementaridade onde o estado e as pessoas em conjunto regulam seus dissídios.

Embora a ADR apresente tais vantagens, isso não quer dizer que as práticas restaurativas sejam imunes a críticas e podem resolver qualquer tipo de conflito. Longe disso, elas devem ser utilizadas de acordo com a possibilidade jurídica de acordo com a melhor escolha nos diferentes tipos de conflitos: vizinhança, família, escola, escritórios, hospitais, ao qualquer grupo de pessoas que são obrigadas a viverem e conviverem diariamente em relações sociais.

4.1 MEDIAÇÃO: A FERRAMENTA ESSENCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR

A lógica maniqueísta³, do bem contra o mal, da luz contra as trevas é ainda muito presente na atualidade, escutamos constantemente discursos antiamericanos, antiliberais, anticomunistas, antirreligiosos; as relações de conflitos nas sociedades ocidentais são vistas de forma dualista onde há um lado o lado certo conflitando com o lado errado. Vivemos em momentos que salvadores precisam perseguir os “pecadores/culpados” e vencer a infinita injustiça.

Por essa ideia, o conflito é sempre atribuído ao outro, que é conseqüentemente mau, o diálogo perder espaço e as conciliações são descaradamente negadas. As pessoas por pressuporem que o que o outro tem a dizer é mal, logo não precisam ser escutado.

É preciso renunciar ao dualismo e aceitar as diversidades, desclassificar o que o outro tem a dizer e não abrir o diálogo é um grave erro que conduz a intolerância e prejudica a paz social e a construção de uma sociedade mais compreensiva e participativa.

A mediação propõe a construção de um processo participativo em que os envolvidos no conflito procuram a resolução de maneira coletiva. A satisfação de todos é a meta almejada e a sua implementação busca harmonia social, não através da punição (isso não quer dizer que ela não possa existir), mas sim por meio da paz e da compreensão como forma de restituir as relações sociais.

O guia prático para educadores – Diálogo e Mediação de Conflitos na Escola do Conselho Nacional do Ministério Público define mediação como:

A mediação é uma reunião entre o facilitador ou mediador e as partes envolvidas, visando ao restabelecimento do diálogo. Ela permite a solução de conflitos rotineiros através do diálogo e da compreensão e busca a construção de soluções a partir das necessidades dos envolvidos. É uma reunião restaurativa simplificada e o mediador pode ser qualquer pessoa. Atualmente as escolas têm usado muito alunos como mediadores, também chamado de “mediadores de pares”, “mediadores jovens” ou “mediadores mirins. (BRASIL, 2014, p.37)

³Maniqueísmo, doutrina originária da Pérsia, de índole religiosa, difundida no ocidente a partir do século III que influenciou diretamente o império Romano e o Cristianismo Ocidental. Segundo Lima (2001) “O maniqueísmo é uma forma de pensar simplista em que o mundo é visto como que dividido em dois: o do Bem e o do Mal. A simplificação é uma forma primária do pensamento que reduz os fenômenos humanos a uma relação de causa e efeito, certo e errado, isso ou aquilo, é ou não é.”

Já Sales (2007), define como sendo um procedimento pacífico por meio do qual um terceiro de fora do conflito age para encorajar e facilitar a resolução de um conflito. Warat (2004, p. 75), e a compreende como “procedimento indisciplinado de auto-ecocomposição assistida (ou terceirizada) dos vínculos conflituos com o outro em suas diversas modalidades”.

Logo, podemos afirmar que sem a participação mútua dos conflitantes, não há possibilidade de processo de mediação, em nem um momento há imposição a quaisquer das partes, ou seja, o processo não é obrigatório e as partes têm que concordarem simultaneamente na adesão a esta forma de solução.

Desta forma, até a escolha do mediador deve ser em comum acordo, não há competitividade, mas sim cooperação, não necessariamente pessoas boas e más, é uma maneira positiva e colaborativa na busca por uma solução que agrada a todos de forma pacífica. O mediador não tem poder decisório, ele deve ser um facilitador imparcial que facilite o diálogo entre as partes.

A tentativa de pôr em uso essa importante técnica de meios adequados de solução de conflito, o processo de mediação de conflitos, transforma o diálogo entre as pessoas em instrumento indispensável à negociação para a tomada de decisões, tem como escopo a convivência harmoniosa no interior da escola. Perfila-se uma alternativa à desarmonia subjacente à hierarquia, em que docentes estão acima dos discentes e todos subordinados a uma gestão escolar. O discurso democrático coloca a todos em situação de paridade, ocasião propícia a prevenir ações que provoquem o atrito e em momento posterior gerando a violência.

Na busca de possíveis soluções para redução da violência através de uma Cultura de Paz, não se pode negar a necessidade da interpretação de Bourdieu (1998), O Poder Simbólico⁴, a fim de compreender quais as implicações há entre a sensação de violência e a desembocadura de ações de violentas, a proximidade entre o sentir-se inseguro e o ser vítima de violência, aclarando a necessidade de trazer à primeira instituição, fora da família, a responsabilidade de ensinar aos jovens cidadãos a importância da aprendizagem cotidiana com situações de conflitos.

⁴O poder está em toda parte, o poder simbólico é invisível e só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que estão sujeitos a ele. É estruturante e decorre de símbolos que possuem integração social através de um consenso, representado este por uma dominação e hegemonia. O símbolo é uma transformação legítima de outras formas de poder que decorre da relação de luta de diferentes classes para imporem a definição de mundo social conforme seus interesses. (BOURDIEU, 1998)

A mediação predispõe uma ruptura desse poder simbólico ao trazer à tona uma participação ativa, cuja responsabilidade é coletiva e cooperada, ao propor a igualdade das partes, ao procurar o diálogo e o escuta de todas as partes talvez possamos realmente compreender o porquê nos tornamos tão violentos, como em tão pouco tempo banalizamos a violência e perdemos o espírito de solidariedade.

Por conseguinte, a metodologia de emprego à mediação de conflitos e práticas restaurativas prescinde do recurso ao consentimento voluntário de seus partícipes, bem como a feitura do compromisso de manutenção da confidencialidade e do sigilo para com a sessão de mediação. As disputas, por vezes necessárias, e oportunas para trazer um enfoque proativo para o entendimento do conflito como ocasião de amadurecimento para todos os envolvidos no processo, capaz de ensinar a comunidade educacional; a grande ferramenta do diálogo direto no combate à escalada da violência.

Ortega, (2002, p.147), assinala que:

A mediação é a intervenção, profissional ou profissionalizada, de um terceiro – um especialista – no conflito travado entre duas partes que não alcançam, por si mesmas, um acordo nos aspectos mínimos necessários para restaurarem uma comunicação, um diálogo que, é necessário para ambas (...) com o reconhecimento da responsabilidade individual de cada um no conflito e o acordo sobre como agir para eliminar a situação de crise com o menor custo de prejuízo psicológico, social ou moral para ambos os protagonistas e suas repercussões em relação a terceiros envolvidos.

Delineia-se aqui o papel do mediador, o indivíduo capacitado a fazer convergir interesses colidentes ao entendimento de um bem da vida - prestígio, honra reconhecimento, emoções, bens materiais e sentimentos - insuficiente à saciedade dos contendores para a validação da identidade e a conseqüente busca pela manutenção do respeito a cada singularidade apresentada na disputa, permitindo aos opositores delimitarem seu valor pessoal e, por isso mesmo, o valor pessoal do outro contra quem conflita. Esse papel deve ser compatibilizado com preparação de indivíduos para funcionarem em ocasiões de desentendimento, pessoas internas ao ambiente escolar e que com este mantenha relacionamento, sendo pelos debatedores para dialogar reservadamente com eles. Essa reserva tem a dupla função de integrar os envolvidos - por isso da precedência do acordo de confidencialidade entre o mediador e as partes por um lado, e a intencionalidade de desconstituição do ciclo de influência do poder simbólico, exercido silenciosamente pela linguagem corrente, os

“maneirismos” sociais e mesmo a fé, a reinterpretação dos *capitais*⁵ e do *habitus*⁶, como assim propõe Bourdieu (1983; 1998; 2001).

Segundo a teorização de Bourdieu (1998), o emprego das metodologias desenvolvidas pela mediação de conflitos no ambiente escolar pressupõe instituição de uma nova linguagem, amparada no diálogo direto entre as pessoas que em um dado momento da vida estejam disputa, persegue-se a transformação do sistema simbólico da linguagem violenta em linguagem clara e objetiva de apresentação de ideias e emoções. Deve-se a mudança proposta que vise a mutação do *habitus* de beligerância em uma Cultura de Paz.

No Brasil, a década de 1990, o sistema judiciário brasileiro sofre uma pressão em sua legislação processual para afiançar os procedimentos da autocomposição, a partir daí foram desenvolvidos projetos para a inserção do sistema auto-compositivo: mediação civil, mediação comunitária, mediação vítima-ofensor (ou mediação penal), conciliação previdenciária, conciliação em desapropriações, justiça restaurativa, entre muitos outros, bem como práticas auto-compositivas inominadas como oficinas para dependentes químicos, grupos de apoio e oficinas para prevenção de violência doméstica, oficinas de habilidades emocionais para divorciados, oficinas de prevenção de sobre endividamento, entre outras.

Em solo brasileiro a denominação dos Meios Alternativos de Resolução de Conflitos asseverados pelas políticas públicas foi: Resolução Adequada de Disputas, reconhecidas comumente como ADR ou RAD (Resolução Adequada de Disputas). A ADR trouxe uma alternativa ao processo de judicialização de conflitos, percebendo a sociedade civil vantagens em termos de eficácia, celeridade, simplificação, empoderamento e participação ativa dos opositores na constituição de solução à disputa de maneira consensual. Prima-se por auferir a maior satisfação aos envolvidos no processo auto-compositivo, uma melhor adequação das respostas aos

⁵Para Bourdieu a estrutura social é representada por uma relação de poder e privilegio determinada da desigual distribuição de recursos e poderes que se compreendem em: o **capital econômico** (renda, salários, imóveis), o **capital cultural** (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos), o **capital social** (relações sociais que podem ser revertidas em capital, relações que podem ser capitalizadas) e por fim, mas não por ordem de importância, o **capital simbólico** (o que vulgarmente chamamos prestígio e/ou honra).

⁶ Para Bourdieu (1983, p. 65) *habitus* seria: “[...]um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas[...]”.

interesses, espelha-se as necessidades subjetivas dos envolvidos e, além de tudo, promove-se a redução de custos econômicos e emocionais.

Um importante impulso na aplicação e disseminação das práticas procedimentais da Resolução Adequadas de Disputas foi garantido pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) com a edição da Resolução 125 de 2010, a qual instituiu uma política pública de tratamento adequado de resolução de conflitos a partir da conciliação e da mediação. Segundo o Conselho, não se buscou a criação de meios alternativos à via judicial pelo simples acúmulo de processos nos tribunais, haja vista continuam havendo juízos formais como forma de garantir o respeito ao devido processo legal e às demais garantias fundamentais à dignidade da pessoa humana no Brasil. Mas antes, formulam-se novos meios apropriados de gestão e resolução de conflitos, chamados de apropriados, por trazerem aos conflitos iniciais a possibilidade de solução mais eficiente, os quais a sua resolução terá um efeito profilático no combate ao seu crescimento, incorporando o emprego de métodos de comunicação positiva que supõe a requalificação da maneira como as partes em disputa percebem a si mesmas e a condição do conflito estabelecido entre elas.

O diálogo pode ser utilizado um instrumento precípua de qualquer discussão, sendo este o termo entre o emprego das palavras e recurso a força física, por isso quando devidamente inserido pode promover o embate. A pessoa imbuída da função de mediador deve ser apresentar à linguagem neutra, um senso de objetividade no reconhecimento do objetivo próprio do conflito apresentado, retirado a condição de imparcialidade de que deve dispor o mediador, para incentivar a comunicação entre os protagonistas do momento de crise, apresentá-los a possibilidade de concórdia. Dessa forma, esse terceiro imparcial ao problema toma parte ativa no processo de tomada de decisões dos envolvidos ao proceder como facilitador do diálogo entre eles, contudo, sua atuação restringe-se respeito à comunicabilidade dos envolvidos no conflito, não havendo espaço para a mera proposição deste terceiro de uma solução alheia às partes.

A mediação pode ser qualquer pessoa que saiba utilizar as técnicas e o processo apresenta os seguintes passos: pré-mediação – momento em que o mediador ganha a confiança das partes através da escuta ativa identificando a versão de cada um; mediação – momento em que o facilitador recebe as partes envolvidas, a fim de dar início ao diálogo em busca de uma solução conjunta, neste momento o facilitador deve se manter neutro; desenvolvimento – o mediador deve pedir

objetividade, respeito e escuta das partes, se deve ficar em silêncio quando uma das partes fala. Além disso, o mediador tem que se manter consciente de todos os fatos abordados. Durante o transcurso o facilitador, precisa entender os sentimentos e as necessidades das partes envolvidas, podendo deixar que estes decidam sobre as possíveis soluções ou quando necessário propor solução.

As relações humanas são relações mediadas pela comunicação entre indivíduos, os quais exercem alguma forma de superioridade ou antecendência perante seus semelhantes, portanto, poder. O poder interrelacional reclama o assentimento dos envolvidos na relação a ele subordinados, estruturando uma dominação implícita em sua forma e em seu conteúdo, conduzindo ao princípio de sua sistematização.

Contudo, quando os indivíduos são preparados para o diálogo a comunicação trazida pela língua invisível do *status quo ante*, nesse contexto, representado pelo Poder Simbólico, passa a perder sua influência e a dar espaço para um repensar da situação de cada indivíduo perante o conflito ou a disputa. Enquadra-se o indivíduo como um ser ativo diante da realidade, cabendo-lhe fornecer a interpretação aos fatos por ele vividos, e, por isso, apto para deslindar a disputa na qual se insere como instrumento de maturação de sua personalidade.

De acordo com a proposta apresentada pelo Conselho Nacional do Ministério Público, em seu documento, Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas, documento amparado na legislação jurídica da Resolução 125 do Conselho Nacional de Justiça, a escola não deve apenas aceitar a ocorrência de atos de agressão como uma condição indissociável do crescimento de crianças e adolescentes, antes deve buscar em seu interior a causa motriz de sua fundação, a saber: a transformação da criança em adultos pela intencionalidade do saber. Nesse contexto, a mediação de conflitos é uma estratégia de superação da realidade frustrante do desrespeito através da abertura ao diálogo com professores, diretores, funcionários e entre os discentes, para a construção de uma sociedade alicerçada na cultura de paz. (ROSARIO; DEL REY, 2002)

Nas palavras de Calmon (2007, p 128):

A mediação no ambiente escolar proporciona que os jovens sejam conscientes da importância das regras de convivência, mediante o reconhecimento da possibilidade de existirem outras razões, diversas da própria, mas igualmente válidas, que merecem ser acolhidas e respeitadas. Este sistema se propõe a oferecer um relacionamento construtivo e responsável de gestão de conflitos, que permite obter, mediante o diálogo, algumas situações cooperativas e não violentas.

No Brasil, em 2013, foi apresentada como proposta organizada pelo Conselho Nacional do Ministério Público com a elaboração de um guia, a saber: Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas: Guia Prático para Educadores. A obra descreve uma adequação do uso do instrumento da mediação de conflitos no ambiente escolar, procedendo a apropriação da Resolução 125/2010, do Conselho Nacional de Justiça, do meio jurídico para o contexto da educação transformadora, com a finalidade de tratar de maneira profilática os casos de desentendimentos entre os alunos a partir do restabelecimento da comunicação direta.

Ao agregar a possibilidade de prevenção da violência, um estudo realizado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), desenvolvido pelos autores Rosario Ortega (2002) e Rosario del Rey, qualifica a prática da mediação de conflitos no seio escolar como um instrumento de resolução de disputas mais adequada a superação do conflito e, por isso, apta a propiciar o futuro entendimento entre os contendores.

Perfilando-se pela teorização trazida por Ortega e Del Rey (2002), verifica-se uma grande aproximação entre os documentos brasileiros e os internacionais. Segundo os autores, a mediação deve carecer de uma preparação prévia para a atuação eficaz de um indivíduo como mediador, um trabalho antecedente de modificação da simples boa vontade; visto que não é qualquer pessoa que pode tornar-se um mediador, faz-se necessário uma seleção pautada no desenvolvimento da capacidade ativa para realização de uma sessão de mediação. O candidato a mediador deve concretizar uma formação dupla, uma primeira parte está nas competências intrínsecas de um mediador de conflitos e, a segunda parte, uma formação prática, em que o aprendiz irá acompanhar a atuação de um mediador experiente como observador, funcionando após um quantitativo delimitado de horas estabelecido anteriormente como co-mediador em sessões conjuntas. Além destes critérios, os candidatos ao cargo devem apresentar de maneira espontânea a habilidade da observação e a disciplina, a fim de apresentar aos mediados a segurança aos compromissos realizados nas sessões, outra capacidade natural à escolha do postulante deve ser a comunicação, alguém apto a dialogar, a disponibilidade de tempo para estar na escola em momentos posteriores ao compromisso com as atividades letivas e o interesse pessoal em contribuir com o fomento de uma cultura de paz.

Em conformidade, acrescenta Ortega e Del Rey, (2002, p.158), em sua obra chancelada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), as escolhas de pessoas para atuarem como mediadores no ambiente escolar devem ser orientadas por critérios previamente estabelecidos:

- Deve ser uma atividade voluntária e desejada pelo (a) candidato (a);
- Devem ser consideradas as atitudes e habilidades sociais;
- São importantes as atitudes de solidariedade e capacidade de diálogo;
- É necessária a disponibilidade de tempo, tanto para o treinamento como para o desenvolvimento de mediações futuras;
- É interessante que o potencial mediador (a) seja um (a) menino (a) bem aceito (a) socialmente;
- Não se exige a condição de líder, mas ser uma pessoa que goze de aceitação social;
- É muito recomendável um bom nível de auto-estima ou o reconhecimento de que é importante lutar por isso;
- É exigível a aceitação das características e normas básicas do programa institucional de mediação.

Assim, deve ser feita uma entrevista com o professor orientador ou aluno que se proponha ser mediador na escola, pois o aprendiz deve demonstrar o conhecimento da finalidade da mediação como instrumento de consecução da paz social, sendo imprescindível a demonstração características psicológicas, emocionais e morais de empatia, diálogo fluente, tratamento analítico das situações de crise e a vontade de colaborar com um ambiente de convivência harmônico.

Segundo Possato et al (2016), hoje quase todos os países da América do Sul contam com alguma experiência focada na convivência escolar e na prevenção da violência escolar. Entre esses países destaca-se a Argentina, país com maior número de mediações escolares. Já o Brasil também apresenta experiência em diversas cidades Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Fortaleza, entre outras.

4.2 COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV): RESSIGNIFICAÇÃO DA FORMA DE SE COMUNICAR E RESOLVER CONFLITOS

Rosemberg (2006) em seu livro: Comunicação Não-Violenta - Técnicas para Aprimorar Relacionamentos Pessoais e Profissionais, focalizou seu trabalho em tentar compreender a natureza compassiva humana, tentando decifrar o porquê agimos com violência. Como pergunta o autor:

[...] que acontece que nos desliga de nossa natureza compassiva, levando-nos a nos comportarmos de maneira violenta e baseada na exploração das outras pessoas? E, inversamente, o que permite que algumas pessoas permaneçam ligadas à sua natureza compassiva mesmo nas circunstâncias mais penosas? (ROSEMBERG, 2006, p. 19)

Ao estudar os fatores que afetam a nossa capacidade de nos mantermos ligados a compaixão mesmo em situações extremamente adversas, o autor foi surpreendido com respostas das mais diversas e percebeu ao analisá-las que utilizações e interpretações da linguagem são ferramentas essenciais para eclosão da violência ou pacificação do conflito. Desde então, Rosenberg identificou uma linguagem específica – falar e ouvir – que pudesse fortalecer a capacidade de continuar-nos humano, mesmo em condições adversas. A capacidade de nos entregarmos de coração ligando-nos a nós mesmos e aos outros que nos cercam de uma maneira que floresça a compaixão, é o que o autor chamou de “Comunicação Não-Violenta (CNV) ”.

Destarte, por meio da CNV é possível decifrar que somos capazes de identificar os comportamentos e as condições que estão nos afetando. Escutarmos profundamente – a nós e aos outros – promovendo respeito, empatia, atenção, compaixão, por intermédio de técnicas e atenção ao próprio discurso.

Rosenberg (2006) explica que para usarmos a CNV, é preciso lançar a consciência em quatro áreas (quatro componentes do modelo da CNV):

As ações concretas que estamos **observando** e que afetam nosso bem-estar;
 Como nos **sentimos** em relação ao que estamos observando;
 As **necessidades**, valores, desejos etc. que estão gerando nossos sentimentos;
 As ações concretas que **pedimos** para enriquecer nossa vida.
 (ROSEMBERG, 2006, p.26, grifo nosso).

Segundo o processo da CNV, devemos primeiro observar o fato, a situação vivenciada sem juízo de valor, sem preconceitos. Em seguida, observamos como nos sentimos com relação à situação (felizes, tristes, alegres, irritados). Em terceiro lugar, avaliemos quais são as nossas necessidades relacionadas aos nossos sentimentos. Por último, o que desejamos que a outra pessoa faça para enriquecer as nossas vidas.

Essa linguagem deve ser a mais clara possível, seja por meio verbal ou não, e que o fluxo compassivo precisa ser feito dos dois lados. Expressar-se

honestamente por meio dos quatro componentes e receber com empatia por meio dos quatro componentes.

Outro ponto interessante posto pelo autor corresponde a “Comunicação Alienante”, cuja utilização de julgamentos moralizadores trazidas por valores culturais “demonizam” determinados comportamentos pelo simples fato de serem diferentes. A construção do preconceito social e os valores simbólicos ocultos em meios culturais através de verdades absolutas ajudam fundamentalmente na construção de comportamentos violentos.

Segundo Rosemberg (2006) esse tipo de comunicação contribui para violência:

Ao estudar a questão do que nos afasta de nosso estado natural de compaixão, identifiquei algumas formas específicas de linguagem e comunicação que acredito contribuirão para nosso comportamento violento em relação aos outros e a nós mesmos. Para designar essas formas de comunicação, utilizo a expressão "comunicação alienante da vida" (ROSEMBERG, 2006, p.37).

Desse modo, comparar e julgar as pessoas são formas de estimular a violência e como tais precisam ser evitadas, ao contrário, a CNV estimula a fomentação do respeito e a empatia por meio de uma comunicação que trazem a responsabilização e a consciência do fortalecimento das relações humanas. Logo, é possível utilizar a CNV, em relacionamentos familiares, organizações e instituições, negociações diplomáticas e comerciais, escola, disputas e conflitos de toda natureza entre outros contextos.

É importante citar também que a CNV não se trata de um manual fechado de técnicas, longe disso se adapta a diferentes situações e culturas; mesmo se tratando de uma “linguagem”, a essência da CNV está na consciência da aplicação dos quatro componentes (observar, sentir, necessidades e pedir) que pode nem sempre ser verbal.

4.3 CÍRCULO DE PAZ: UM COMPROMISSO COLETIVO

Os alicerces da estrutura de círculo foram as culturas indígenas e aborígenes. Dois componentes principais foram copiados dessas culturas, a saber, os valores que alimentam os relacionamentos coletivos e individuais e os ensinamentos-chaves comuns às comunidades que valorizam as ideias de interconexão, da contribuição igualitária e do equilíbrio. Assim, processos de círculos de paz se focam

na responsabilização e contribuição do grupo em um regime democrático de compromisso coletivo.

Para muitos povos indígenas as coisas, pessoas, objetos estão intimamente interligados por um processo maior e invisível em que todos contribuem de maneira igual através de ações positivas ou negativas, ajudando ou se omitindo, todo processo tem uma resposta universal. É importante saber também que esse processo de interconexão não elimina as distinções sociais e pessoais, ao contrário são elementos essenciais ao equilíbrio, pois nessa cultura o bem e o mal não necessariamente representam faces opostas (BOYES-WATSON, 2011).

Atualmente, uma das funções do espaço circular é garantir maior autonomia, aumentando o empoderamento do grupo facilitando assim o diálogo. Isso gera um clima democrático onde a igualdade surge como ferramenta essencial de participação. A organização e comunicação de grupo são primordiais para construção de relacionamentos, assim como, a tomada de decisões, tudo isso com a finalidade de solucionar os conflitos de uma forma mais pacífica possível (BOYES-WATSON, 2011, p. 35).

Boyes-Watson (2011. p.35) define a intencionalidade do círculo como:

- apoiar os participantes a apresentarem seu “eu verdadeiro” – ajudá-los a se conduzirem com base nos valores que representam quem eles são quando eles estão no seu melhor momento.
- fazer com que nossa interconectividade fique visível, mesmo em face de diferenças muito importantes;
- reconhecer e acessar os dons de cada participante;
- evocar a sabedoria individual e coletiva;
- engajar os participantes em todos os aspectos da experiência humana – mental, física, emocional e espiritual ou na construção de significados; e praticar comportamentos baseados nos valores quando possa parecer arriscado fazê-lo.

Pode-se perceber que as práticas circulares são hábitos de comportamento que buscam a compreensão do ser humano holístico, o encontro de um “eu verdadeiro” que entenda que a verdade tem limites, pois são formatadas pelo que nós vemos e experimentamos. “Nossas crenças formam o prisma através do qual nos vemos a nós mesmos e aos outros no mundo” (BOYES-WATSON, 2011, p. 21).

Através dos círculos são estabelecidas conexões profundas entre as pessoas, construindo um processo coletivo de saberes e análise da realidade social, permitindo reflexão coletiva, confronto de ideias e intercâmbio de experiências entre

os participantes. Tudo isso com intuito de explorar as diferenças, mantendo-as e respeitando-as, ao invés de eliminá-las e impor uma verdade unilateral de fatos (BRASIL, 2014, p.41).

Nesse processo, é importante compreender que todos têm o mesmo direito de voz, é o processo de decisão é consensual, as individualidades são consideradas, porém o coletivo é que decide a melhor forma de resolver o conflito.

Neste caso específico, no círculo de paz, o facilitador não é um indivíduo neutro, ao contrário, é um participante ativo que conduzirá o processo e fará sugestões, ou seja, é preciso ser alguém respeitado por todos com conhecimento e comportamento exemplar para comunidade, e não uma pessoa alheia ao grupo como no caso dos sistemas judiciais estatais que delegam a responsabilidade a um estranho para decidir.

Semelhante a este processo, temos também o círculo restaurativo que envolve apenas as pessoas de um conflito de maneira direta, neste caso a comunidade não participa por completo, mas somente os responsáveis pela contenda e quem eles indicarem; sendo indicado para qualquer tipo de conflito, dos mais simples aos mais complexos.

4.4 PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA: AMADURECIMENTO E SOLUÇÕES PARA RELAÇÕES CONFLITUOSAS NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola é uma instância de socialização, e como tal, um local de expressão de sentimentos, afetos e emoções, os quais oportunizam o amadurecimento dos indivíduos para conviverem e adquirirem conhecimento para a formação humana. Contudo, no Brasil, temos vivenciado episódios constantes de incivildades dentro da escola que destitui ou dificulta a escola de cumprir a sua missão.

A violência na escola vem crescendo nas últimas décadas, no Brasil, notícias de agressões entre alunos-alunos e alunos-professores espalham-se pelas mídias digitais e pelos meios de comunicação. A sensação de insegurança e o medo das pessoas alimentam a ideia que a escola não é mais um lugar seguro, a mesma violência vivida nas periferias parece agora adentrar os muros da escola.

Assim, a escola precisa criar situações capazes de compreender (pelo menos em parte) o que gerar os conflitos em seu interior e buscar suas possíveis soluções transformem essa realidade beligerante.

Embora o problema de violência não seja recente no mundo ocidental moderno, o aumento substancial de suas manifestações no interior da escola preocupa, pois têm efeitos relacionados com repetência, evasão e/ou abandono, afetando diretamente a motivação, a satisfação e as expectativas de todos os que frequentam a escola (ABRAMOVAY, 2002, 2012, 2015).

Nesse contexto, precisamos também ressaltar que vários estudos - É exatamente nesse contexto que diversos autores – Abramovay(2002, 2006, 2012, 2015), Chrispino (2004), Sposito (2001), Debarbieux (2001), Almeida (1999) - afirmam que a violência nas escolas não pode ser encarada como um fenômeno isolado, pois esta faz parte de um sistema mais amplo em um contexto social geral, ou seja, as causas de violências na escola são geralmente causas externas como: família, entorno, políticas governamentais. Tudo isso, frente a um processo de globalização e avanços tecnológicos que têm transformado as relações sociais, a forma de interagir e comunicar-se, sobretudo do jovem.

Pode-se ainda somar a esse meio a insegurança e as novas sociais através da retomada das ideias de Bauman (2001; 2008; 2014) de “Sociedade Líquida”, “Modernidade Líquida” e “Sociedade do Consumo”, tais modernidades deram lugar a crescente preocupação dos educadores e membros da sociedade como todo.

De acordo com os fatores citados anteriormente, é evidente que o atual sistema educacional não está conseguindo reverter a realidade conflitiva atual, nem as novas demandas sociais. Fomentada individualidade, da competitividade, do conformismo, da passividade, evidenciam o fracasso das políticas públicas de redução de violência.

A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem se quer é ensaiado. (FREIRE, 2015, p. 113).

Assim, não podemos mais enxergar a escola de maneira tradicional, com regras fixas e excludentes, a realidade tem reformulado as necessidades e demandas dessa instituição. É preciso inovar e propiciar novas formas de convivência, através do respeito, solidariedade, diálogo e escuta, aprendendo a aceitar diferentes opiniões, ideias e comportamentos.

Balaguer (2014) enumera diversos fatores que impedem a atual escola em suas relações de encontrar a confiança necessária para este desenvolvimento:

transgressões das normas disciplinares, agressões graves, até atos de pequenas incivildades, *bullying*, entre outros. As relações sociais no interior da escola como fora da mesma, apresentam tratamentos constantes de grosserias, desordens, insultos e xingamentos que às vezes estão implícitos em relações de permissividade, outras vezes inseridas em consensos sociais de forma de tratamento, mas na maioria das vezes representa a realidade da banalização da violência seja social, psicológica ou física de maneira clara ou subliminar.

A mesma autora ainda classifica as atuais formas de violências em quatro temáticas, demonstrando o caminho progressivo de “falência” da instituição em proteger a criança e o adolescente, ao contrário de hoje, muitas escolas se tornaram instituições de ameaça e de medo.

[...] a) formas de violência mais graves; b) idade cada vez menor dos alunos envolvidos em situações de violência; 3) ação de agentes externos à escola; 4) acúmulo de situações de conflito não resolvidas, gerando uma sensação de ameaça. Esse último item merece atenção especial por produzir um clima. (BALAGUER, 2014, p. 267)

Ao mencionar a área jurídica, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no artigo 100, inciso VI, atrás a ideia de “intervenção precoce” fato que obriga a escola como instituição protetiva desses indivíduos a detectar as vulnerabilidades, perigo ou situações de ameaças. Utilizando seu espaço e sua situação privilegiada de acesso ao aluno para propor ações e intervenções necessárias a proteção das crianças e dos adolescentes.

Complementando um pouco mais essa ideia, devemos cita Morrisson (2005) ao estudar os casos de violência em escola americanos dos anos 90 através do relatório do serviço secreto americano, concluiu que os pequenos atos de *bullying* que em determinados momentos não puderam ser reconhecidos como violentos ou produtores de *barbárie* e que seus autores não tiveram sequer o mínimo de responsabilização produziram posteriores graves casos de violências.

Avaliando esse contexto, percebemos que mudanças precisam ser feitas, precisamos reinventar a formas como nos relacionamos socialmente, por meio da compreensão da dimensão humana do conflito, caminhando para propostas que valorizem a cultura de paz, democracias participativas, consenso, restauração, cooperação, solidariedade e respeito a diversidade.

Adorno (1995), o conflito é entendido como provocações do plano da natureza entre nós e plano da cultura. E implementando a perspectiva judaica cristã, o conflito é visto como algo negativo. É evidente que precisamos modificar nosso entendimento sobre conflito. Não podemos se “inocentes” para achar que a paz é ausência de conflitos, ao contrário, precisamos entender que a paz é sempre regida por conflitos que de maneira positiva promovem o melhor conhecimento de si, dos outros e das relações e instituições humanas.

Assim, podemos compreender que a escola, a família e a sociedade precisam ensinar a importância do diálogo e da paz, preparar as crianças, adolescentes e adultos a desenvolver relações sociais saudáveis e emocionalmente equilibradas por meio do entendimento cultural da não violência e respeito às diferenças interculturais. Desta maneira, cita Almeida (2009, p. 22):

A escola deve cumprir o seu papel na sociedade, não só de transmissora de conhecimentos, mas realizando um trabalho em conjunto com outros setores da sociedade, possibilitando tempos e espaços para que a comunidade fale, reflita e pense soluções, e, sobretudo, aprendendo a ouvir seus alunos e considerar suas realidades sociais e culturais.

A família é elemento fundamental no processo educativo do discente, correspondendo a uma instituição responsável pelo apoio e orientação, além da própria formação. Na família o discente deveria encontrar um alicerce necessário ao seu crescimento.

Winnicott (2001, p.59) ensina “família é um dado essencial de nossa civilização”, e é por meio desta que “nossas famílias demonstra na prática o que é a nossa cultura”. Para o autor “A família nunca deixa de ser importante”, sendo assim elemento primordial no processo educacional do aluno.

A LDB 9394/96 também reforça o dever da família e do estado para com a educação dos jovens em seu artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Contudo, muitas famílias, sobretudo em comunidade mais carentes, vêm cada vez renegando seu papel social na educação dos seus filhos, ocasionando, desta maneira, o aumento das funções da escola que passaram a ser ir além do ensino e aprendizagem.

Essa erosão do apoio familiar [...] produziu-se uma nova dissolução entre família, pela qual as crianças chegam à escola com um núcleo básico de desenvolvimento da personalidade caracterizado seja pela debilidade dos quadros de referência, seja por quadros de referência que diferem dos que a escola supõe e para os quais se preparou. (TEDESCO, 2002, p. 36).

Segundo Abramovay (2015, p.32) a relação entre a família e a escola é assimétrica, de convivência complexa, onde os autores permeiam conflitos de diferentes ordens e interesses, com diversas visões de mundo e caminham para direções opostas. Assim, para autora, devem ser criadas estratégias que fortaleçam o vínculo da família com a escola por meio do compartilhamento de responsabilidades.

De acordo, com essa situação, fica clara a necessidade de superar as contradições na convivência da comunidade escolar a fim de construir locais adequados à aprendizagem dos alunos. Para este fim, se faz necessário a utilização do diálogo e a construção de novas perspectivas que possam desenvolver a relação de forma colaborativa.

É preciso superação os ruídos que impedem o diálogo como meio para superação dos conflitos. A superação dos conflitos no interior escolar deve nascer da atuação escolar e familiar para formação social e cidadã plena que busque a pacificação social, ou melhor, a constituição integral do discente como um cidadão, um sujeito capaz de por si mesmo, após seus anos de vida escolar na educação básica, de resolver seus conflitos pessoais internos e externos sem utilizar-se do recurso violentos, sobretudo a força física.

A constituição de uma gestão escolar capacitada para superar os conflitos na escola proporciona a criação de ambientes propícios à aprendizagem e ao desenvolvimento da comunidade educativa sob a égide da cidadania. Tal visão centraliza esforços para garantir respostas adequadas em tempo útil, no tempo em que o problema pode ser tratado de forma dialogada pelos opositores, e a escola incorpora-se o bem-estar social por excelência para a concretude de novas formas de fazer justiça na composição consensual da disputa.

Nesse contexto, podemos citar o Relatório Delors (1996), criado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – UNESCO, que sugeriu base para educação do próximo milênio, a partir de críticas do ensino escolar, pois este estava dando ênfase demais nos conhecimentos e esquecendo as informações que pudessem ser realmente relevantes aos estudantes. A novidade do Relatório foi justamente estabelecer e perceber que a educação merecia ser abordada por outros

prismas, enumerando as quatro metas do milênio: (1) aprender a conhecer, (2) aprender a fazer, (3) aprender a conviver e (4) aprender a ser.

A escola deve ser um ambiente para ensinar e aprender, deve ser entendido de maneira integral, além dos muros da escola, contemplando o ser humano em todas as suas dimensões, construindo conhecimentos na busca da compreensão de si próprio, e das relações entre indivíduos, grupos e nações. Na busca constante do respeito à vida, e o combate a qualquer forma de violência, através de uma cultura de paz, por meio da busca de solução aos conflitos através do diálogo e pacificação dos conflitos.

Exemplos positivos que procuram inovar o ensino, desta maneira podem ser encontrados ao redor do mundo como as escolas: Riverside School (Índia), La Cecilia (Argentina), Ritaharju School (Finlândia), High Tech High (Estados Unidos), Steve Jobs School (Holanda), Bath Studio School (Inglaterra), Colégio Fontán (Colômbia), entre outros. Já no Brasil temos em destaque a Escola Nave (Recife) e Projeto Ancora (São Paulo), (FUTURAPLAY, 2019).

Para tanto, é preciso inicialmente pacificar as escolas e as práticas restaurativas “se encaixam” perfeitamente nessas propostas, por meio de soluções sustentáveis que possibilitam mudanças diretas no campo das inter-relações por intermédio de abordagem colaborativas, inclusivas e proximidade com as partes litigantes, tornando-se assim um meio extremamente vantajoso.

À vista disso, as práticas restaurativas, são formas de gerir um conflito através dos quais um mediador/facilitador auxilia partes divergentes em um conflito transpor a relação de oposição (certo/errado) para uma relação de cooperação. Permitindo de igual modo, restaurar, refletir e responsabilizar, perquirindo o fortalecimento das relações comunitárias.

Segundo Brasil (2014) – Diálogo e Mediação de Conflitos nas Escolas, o objetivo das práticas restaurativas são:

- i) ajudar na segurança da comunidade escolar, pois têm estratégias que constroem relacionamentos e capacitam todos da escola para assumirem a responsabilidade pelo bem-estar dos seus membros;
- ii) desenvolver competências nas pessoas, pois aumentam as habilidades pró-sociais daqueles que prejudicaram outros, ajudando no fortalecimento da personalidade de cada um;
- iii) trabalhar valores humanos essenciais, tais como: participação, respeito, responsabilidade, honestidade, humildade, interconexão, empoderamento e solidariedade, como veremos adiante;

- iv) restaurar aquela relação afetada pelo conflito, se possível com a reparação do dano causado à vítima;
- v) assumir responsabilidades: as práticas restaurativas permitem que os infratores prestem contas àqueles a quem prejudicaram, habilitando-os a repararem, na medida do possível, os danos causados (BRASIL, 2014, p.21).

Ao ampliar as vantagens das práticas restaurativas e comparando-a com um sistema convencional punitivo temos “Janelas de Disciplina Social” de Mccold e Wachtel (2002, p.115), desenvolvida pelo Instituto Internacional de Práticas Restaurativas, demonstrando um sistema vetorial em que duas forças agem de forma dicotômica.

Figura 7 - Janela da Disciplina Social de Wachtel



Fonte: Mccold e Wachtel (2002, p.115)

Segundo a janela, um educando com baixo apoio e baixo controle terá a disciplina social negligente, se o processo for com alto apoio e baixo controle, teremos uma disciplina social permissiva, caso seja com muito controle e baixo apoio, teremos a usualmente aplicada a disciplina social de PUNIÇÃO, porém se alto controle e alto apoio, teremos a RESTAURATIVA. Tais interpretações decorrem da compreensão dos vetores horizontal cujo apoio/suporte são elementos essenciais para formação do cidadão responsável, e o vetor vertical caracterizado pelo controle, onde as regras e os acordos possam contribuir para um ambiente saudável, sobretudo nas relações sociais.

Neste momento é importante ratificar que as práticas restaurativas não são soluções para todos os conflitos, mas são ferramentas úteis para melhoria dos

relacionamentos sociais e mudança dos paradigmas através de um processo mais inclusivo e colaborativo.

Outro ponto necessário a ser retomado é que as práticas restaurativas não negam as consequências do comportamento reprovável, mas sim amplia a compreensão ao trazê-lo a reflexão sobre o dano causado, mediante à responsabilização e à restauração, procurando reduzir os comportamentos negativos na escola.

Nesse processo a comunicação se torna uma ferramenta essencial para aproximar os membros da comunidade escolar, superar a distância e a animosidade de seus participantes. É o pensar junto, o interagir, partilhar diferentes visões de um pesar crítico/problematizador, é aquilo que Paulo Freire chama de verdadeira práxis social comprometida com a ação de transformação. A condição existencial se constrói por uma ação e reflexão por meio da dialética.

Deve-se caminhar em um sentido para desenvolver a humanização das pessoas, através do diálogo os homens precisam exercitar o respeito às posições dos outros, ainda que divergentes, com a finalidade maior de formar uma cultura democrática. Nas palavras do autor: “o diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura” (Freire, Shor, 2008, p. 123).

Freire (2008) ainda coloca o diálogo como uma criação teórica, atitudinal da prática pedagógica, e como tal requer reciprocidade na atitude de fala e escuta, no qual nenhuma seja mais importante que a outra, onde ambas têm como fundamento: o amor, a tolerância, a humildade e a esperança, tudo isso através de reflexões críticas e posicionamentos conscientes sem qualquer forma de preconceito.

Assim, docentes e discentes, como também membros da comunidade escolar e o entorno, carecem de assumir posições de reciprocidade, a fala/escuta é uma ação de respeito e compreensão, em que quem escuta quer falar e quem fala quer ser ouvido, todo esse processo por meio da ausência do autoritarismo onde as oportunidades são iguais.

Nas palavras do próprio autor:

[...] ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados[...] FREIRE (2003, p. 117)

Como elementos essenciais do diálogo Freire (2001) acrescenta o amor, sem o qual tornaria impossível o diálogo, por meio do qual as relações se expressão através da tolerância, respeito e empatia partilhada nas pessoas com ideais de humanização. A humildade por intermédio do qual as pessoas não se sentem superiores as outras, ao contrário se sentem companheiras. A fé no ser humano, no seu poder de criar, refazer e recriar, de confiar que se pode fazer melhor. Tudo isso aliada à esperança crítica e mobilizadora por meio da práxis, que nada mais é do que a transformação das pessoas no mundo e do próprio mundo.

Então Segundo Freire o diálogo é:

[...] o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1980, p.82).

Sendo assim, para se construir um pensamento crítico, dialético e transformador dos conflitos, que, por conseguinte transformarão a própria sociedade, tem que se vencer o “anti-diálogo” alicerçando o diálogo no amor, na humildade, na fé no ser humano, na esperança crítica e na participação por meio da democracia, tolerância e respeito. Só através destes meios poderemos modificar os conflitos escolares, as formas como as pessoas resolvem seus problemas e a construção de novas formas de relacionamentos.

Quanto à necessidade de promoção da paz no ambiente escolar, a criação e manutenção do hábito de dialogar para se resolver conflitos, induzem os discentes a busca por soluções amparadas nas vivências trazidas à escola pelos próprios envolvidos na contenda, sendo por isso, mais rapidamente convencidos dos ganhos mútuos trazidos pela concórdia. Procura-se dividir a atuação do envolvidos na disputa com os professores, gestores ou, simplesmente, aquele imbuído de funcionar como mediador dentro do caso concreto, a fim de evitar que problemas de mera convivência ou desrespeito entre membros da comunidade escolar desemboque em atos de violência.

Fundamenta-se assim, o emprego da mediação como uma maneira alternativa de resolução de conflitos na escola, optando-se por garantir aos envolvidos restaurarem os laços rompidos de maneira brusca em um momento posterior ao acordo de avença. Essa solução dialogada transforma os alunos de meros objetos

das soluções auferidas por professores ou gestores escolares em sujeitos ativos e conscientes de seu valor como indivíduos dentro do ambiente escolar.

Enfrentar a escalada da violência a partir de novas vertentes constitui um passo firme na busca pela pacificação da sociedade, este passo pode ser dado sob o amparo à mediação de conflitos e práticas restaurativas na escola, a qual vem contribuir para a construção da harmoniosa convivência no interior do espaço público a partir do recurso ao uso à comunicação direta entre os indivíduos. A ideia não está no impedimento da ocorrência de conflitos, antes, a mediação próspera a reconhecer na disputa uma ocasião para a aprendizagem dialogada, em que os próprios envolvidos na disputa apresentam suas razões e, partindo-se delas, eles tentam buscar os meios de superá-la, trazendo para o seio da formação educacional um instrumento catalisador para a sedimentação da cultura de paz.

O recurso da mediação no centro do debate gera a aplicabilidade das práticas restaurativas em sua ação preventiva para a reconstituição das relações, a procura de melhorar o tecido relacional estabelecido entre a escola, a família e comunidade na qual se insere a escola. A comunicação direta oportuniza o diálogo em si, a promoção da prática comunicativa no seio da comunidade escolar, quando defronta a aspereza dos reflexos do cotidiano direcionando-as para a manutenção dos laços de convivência. Assim, no ambiente educacional as práticas pedagógicas restaurativas, contribuindo para um trabalho proativo de manutenção da segurança psíquica e emocional de todos os atores abrangidos pela instituição escola. São reforçados os sentimentos de qualificação da identidade do ser humano pelo emprego da conversa democrática – não importando a posição de docente ou discente- as práticas restaurativas não reforçam a condição de hierarquia, antes a denega pelo recurso ao discurso direto dos envolvidos em querelas –, essa condição traduz a busca do equilíbrio a partir do respeito e do fortalecimento de uma cultura de paz.

Com o restabelecimento das relações após o desentendimento, as práticas restaurativas consolidam a educação como meio de superação de oposições entre indivíduos ao confrontarem as razões que deram causa ao embate, os oponentes também são instados pelo mediador/facilitador ou grupo, a proporem uma solução compartilhada para resolver o dissenso, o que trará a condição de restabelecimento das relações sociais e afetivas entre os indivíduos.

5 CAMINHOS DA POLÍTICA PÚBLICA DE PACIFICAÇÃO NAS ESCOLAS DE CEARÁ

5.1 CEARÁ PACIFICO

Lançado em 2014 como plano de governo do estado do Ceará, os “7 Cearás”⁷, assumiram o compromisso de construir uma sociedade justa e pacífica. O plano teve o objetivo garantir aspectos da segurança pública, da justiça e cidadania, da política sobre drogas e do desenvolvimento urbano, visando à redução dos índices criminais e a construção de uma cultura de paz no Estado.

Foram feitas articulações entre os diferentes segmentos e poderes do estado para construção do Pacto por um Ceará Pacífico (um dos “7” Cearás), além dos poderes constitucionais participaram do processo o Ministério Público, Defensoria Pública do Estado e a sociedade civil por meio da organização não governamental Fórum Brasileiro de Segurança Pública (CEARÁ, 2015).

Desta maneira, o Governo do Estado do Ceará vem tentando programar estratégias que implementem a prevenção e enfrentamento da violência letal a partir de uma perspectiva sistêmica, baseando-se no conceito da segurança cidadã e na implicação de políticas de segurança pública a partir da ação conjunta e integrada de diversas esferas, instituições e poderes.

O Pacto por um Ceará Pacífico objetiva fundamentalmente a redução dos índices criminais e o aumento da segurança da população cearense, através da implementação de ações intersetoriais e interinstitucionais que proporcionarão a construção de uma Cultura de Paz no Ceará. (CEARÁ, 2015, p. 5)

O estado decidiu pela análise de benchmarking⁸ para iniciar o levantamento de dados comparativos e experiências exitosas a nível nacional e internacional no enfrentamento à violência e a criminalidade, bem como os elementos comuns e

⁷ 7 Cearás: o Ceará do Conhecimento, o Ceará Democrático, o Ceará Pacífico, o Ceará de Oportunidades, o Ceará Acolhedor, o Ceará Saudável e o Ceará Sustentável.

⁸ Segundo Endeavor Brasil (2018), O **benchmarking** é uma das mais relevantes estratégias para aumentar sua eficiência. Em tradução livre, pode ser traduzido como “ponto de referência”. Trata-se um minucioso processo de pesquisa que permite aos gestores compararem produtos, práticas empresariais, serviços ou metodologias usadas pelos rivais, absorvendo algumas características para alcançar um nível de superioridade gerencial ou operacional.

registros de lições aprendidas na busca de solução que subsidiem a construção de um estado pacífico.

Além da análise foi feito um diagnóstico minucioso acerca da questão da violência no estado do Ceará baseado nos crimes violentos letais intencionais (CVLI) e crimes violentos patrimoniais (CVP), de modo a caracterizar a criminalidade no estado.

Sobre os homicídios foi demonstrado que:

“[...] o evento não atinge igualmente a população: as taxas são muito mais elevadas para a população jovem do sexo masculino, negra e com baixa escolaridade. Prevalece o emprego da arma de fogo, sobretudo nas cidades de médio e grande porte. Outra informação importante é a concentração dos homicídios em poucas grandes cidades, especialmente Fortaleza e região metropolitana”.

“[...] A análise para Fortaleza indicou que os homicídios, ao contrário dos roubos, são mais presentes em bairros deficitários em infraestrutura, mais pobres, com maior densidade domiciliar e maior taxa de analfabetismo [...]” (CEARÁ, 2015, p. 9).

O relatório também faz correlação direta do número de homicídios à presença do crime organizado no estado e a rivalidade entre as facções por territórios do tráfico de drogas ilícitas.

A conclusão da análise resultou em o entendimento que não há forma mágica ou intervenção em um único fator causal responsável pelo crime ou violência, haja vista que ambos são fenômenos multicausais. Então, na busca de uma política que buscasse êxito, focou-se em seguinte um tripé para se reduzir os homicídios: aproximação com a população, uso intensivo de informações e aperfeiçoamento da inteligência e da investigação, e ações de articulação e integração das agências de segurança pública e justiça (CEARÁ, 2015, p.8).

Assim, instituído pelo Decreto nº 31.787, de dezembro 2015, o pacto Ceará Pacífico objetiva:

a construção da Cultura de Paz no Ceará, através da definição, da implantação, do monitoramento e da avaliação contínua de políticas públicas interinstitucionais de prevenção social e segurança pública, para a melhoria do contexto urbano, acolhimento às populações mais vulneráveis e enfrentamento à violência, com a atuação articulada, integrada e compartilhada dos órgãos e entidades públicas estaduais, municipais e federais, e da sociedade civil.

O pacto se baseia em um trabalho inovador por meio do fortalecimento das instituições (poderes) e na promoção da segurança como compromisso de todos. Ao

reconhecer a violência como um fenômeno complexo e multifacetado, sendo então necessário esforços e investimentos em diversas áreas, tudo isso em conjunto com ações de prevenção.

Segundo o pacto, a construção de uma cultura de paz não irá almejar comunidades livres dos conflitos sociais, ao contrário, se quer aumentar o fortalecimento dos canais, técnicas e metodologias que sensibilizem e empoderem os cidadãos na busca por canais de solução não violenta (CEARÁ, 2015).

Desta maneira, o pacto nega os modelos tradicionais de combate à violência que inspiram mais valores violentos e autoritários, valorizando a reflexão, democracia e diversidades praticadas pelos próprios agentes da ação, os cidadãos.

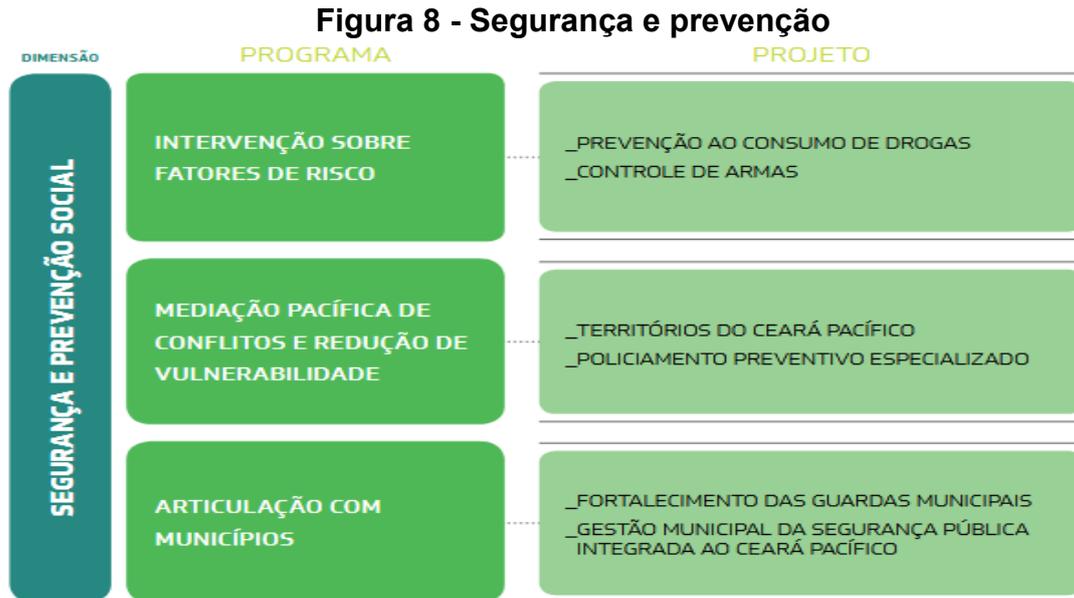
De acordo com o pacto, então, as diretrizes são:

- “Compreender e tratar a violência como fenômeno multifacetado, demandando, portanto, a construção de iniciativas articuladas e intersetoriais;
- Promover as condições que venham ampliar a garantia de direitos e priorizem a resolução não violenta de conflitos;
- Adotar metodologias de gestão por resultados nas iniciativas que compõem o Pacto;
- Fortalecer as instituições de segurança pública do Estado;
- Instituir e consolidar processos de avaliação, prestação de contas e controle social no âmbito das iniciativas do Pacto;
- Priorizar o investimento de esforços e recursos nos territórios escolhidos para atuação do Pacto, de modo a garantir a consecução de seus objetivos estratégico e específicos;
- Priorizar a atuação com o segmento populacional jovem, especialmente a faixa etária entre 12 e 29 anos da população negra, que concentra o maior número e as maiores taxas de mortes violentas do Ceará;
- Adotar metodologias participativas para realização de diagnósticos que venham subsidiar o desenho das iniciativas locais, com ênfase na participação da população jovem.” (CEARÁ, 2015, p.38-39).

Logo, se verifica que o Ceará Pacífico agrega articulações de forma horizontal, priorizando ações não violentas com vistas da participação popular e resgates dos grupos mais vulneráveis.

Especificamente na dimensão⁹ segurança e prevenção social o pacto propõe a aglutinação de instituições e iniciativas que atuem na prevenção da violência e proteção da juventude, reduzindo assim a sua vulnerabilidade. É composto por três programas, conforme afigura abaixo:

⁹ O pacto apresenta duas dimensões, a saber, segurança e justiça; e outra segurança e prevenção social.



Fonte: Ceará Pacífico (2015).

Por fim, o plano de ação do Pacto Ceará Pacífico prevê a integração com outras políticas públicas como cultura, esporte e educação, merecendo destaque esta última uma vez que representa o lócus dessa pesquisa. A SEDUCE integra o pacto através de seis ações diretas ao enfrentamento da violência e a criação de uma cultura de paz, são elas: Estruturação do Programa Nem Um a Menos, Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, Fortalecimento das Competências Socioemocionais, Mediação Social de Conflitos e garantir apoio para as escolas ampliem atividades de esporte e cultura.

5.2 MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ – PROJETO DE IMPLEMENTAÇÃO DE MEDIAÇÃO ESCOLAR

Por meio da procuradoria-geral de justiça, o Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE) criou em 2016 o projeto Implementação da Mediação Escolar, o objetivo do projeto foi transformar a escola em um ambiente disseminador da cultura de paz, promovendo relações humanas mais solidárias, não-violentas e que promovam a cidadania. Segundo o projeto a mediação:

“[...] promove a redescoberta de valores como a tolerância, a cooperação, a humildade e o respeito ao outro, na medida em que conduz as partes conflituosas a uma construção consensual e espontânea possibilitando a manutenção do vínculo; além de se apresentar como uma excelente ferramenta de emancipação humana, pois evita a transferência de responsabilidades ao estimular a autonomia e a participação consciente dos

mediados na solução dos seus próprios conflitos, os empoderando ” (MPCE, 2016).

O ambiente escolar, hoje, é um ambiente peculiar e diverso, com contexto próprio de acordo com sua inserção local e público. Por esse motivo, a mediação pode prevenir violências na escola e propor resolução pacíficas para os conflitos. Por meio de técnicas, saberes, comportamentos e habilidades, os procedimentos procuram e objetivam a construção de uma cultura de paz. Criando assim, um ambiente de paz, seguro, acolhedor os todos os envolvidos no processo educativo (BRASIL, 2014).

Desta maneira, podemos compreender que a mediação escolar corresponde a um conjunto de técnicas e práticas de colaboração que possa transformar e oportunizar o conflito, para transformá-lo em crescimento e aprendizagem.

A justificativa desse projeto nasceu, da necessidade das autoridades públicas e todos os segmentos da sociedade combaterem os alarmantes níveis de violência e desrespeito à vida.

Desta maneira, o MPCE, por meio do Projeto Implementação da Mediação, acredita na força de transformação da ação educativa e na verdadeira essência humana existente em cada um. Por isso, ele propõe a Mediação Escolar agregado com os trabalhos já realizados pelos profissionais da educação, comprometidos com a defesa dos direitos humanos, promoção harmoniosa das relações e pacificação da escola.

Compreendendo o conflito como algo natural, que não se pode ser excluído ou eliminado e que a escola é um ambiente construído a partir da convivência de diversos grupos de pessoas que possuem características distintas, propõe o MPCE (2016):

“Aprender estratégias de convivência, de tolerância e de respeito ao que é diferente, ao que, à princípio, pode nos causar estranheza e não aceitação. Precisa-se aprender a distinguir a manifestação violenta da manifestação legítima contra a ausência de direitos, quer sejam individuais ou coletivos. ”

É preciso entender que a escola, assim como a família precisa ensinar as crianças e adolescentes a lidarem com o conflito de forma pacífica. Contudo, sem estrutura familiar e sem formação que habilitem os profissionais da educação a lidarem com o conflito, essa ação de pacificação poderá, simplesmente, não lograr êxito.

Assim, percebeu o MPCE que as Secretárias de Educação do Estado do Ceará não apresentavam de formação e orientação relativo à violência sofrida e aplicada no interior da escola e pela escola. Logo, acreditando no poder transformador da educação e na Mediação como política pública capaz de mudar e conduzir as relações e a paz individual, familiar, profissional e social, o MPCE propõe:

“Uma política de implantação da Mediação Escolar oferece estratégias para enfrentar estas questões, pois oportuniza aos profissionais da educação o conhecimento técnico e específico para lidar com o fenômeno da violência escolar de forma mais assertiva e produtiva, promovendo a co-responsabilização do Sistema de Ensino, das famílias, da escola e dos educandos na resolução de seus conflitos” (MPCE, 2016). ”

Com objetivo geral de:

“Implantar no Estado do Ceará e em seus municípios o Projeto de Mediação Escolar (que abrange todas as práticas de colaboração pacíficas como, por exemplo, mediação e processos circulares) como uma política de redução dos impactos da violência urbana no ambiente escolar e de promoção da qualificação técnica necessária para a criação da Célula de Mediação nas SEDUC/SMEs” (MPCE,2016).

O projeto partiu das experiências da célula de mediação do social de Fortaleza e experiências, primeira do Ceará a ter um cronograma na Secretária Municipal de Educação (SME) na área de mediação e experiências exitosas do município de Horizonte (MPCE, 2016).

No caso concreto da Secretária de Educação do Estado do Ceará (SEDUCE) foi assinado o acordo de cooperação técnica nº15/2016 celebrado entre a secretaria e o MPCE, por meio da Procuradoria Geral do Ceará, no qual a SEDUCE se compromete a:

- a) Instalar na sua organização administrativa, no prazo de 60 dias, a Célula de Mediação Escolar, órgão responsável pela articulação, implementação, capacitação interna, fortalecimento e acompanhamento das ações referentes à Mediação Escola, como política de prevenção dos impactos da violência no ambiente escolar;
- b) dotar referida Célula de Mediação de servidores públicos lotados da **SEDUC** que sejam sensíveis ao assunto em tela, possuam habilitação técnica para, posteriormente, gerirem suas próprias capacitações e se dedicarem exclusivamente a essa atribuição;
- c) garantir que todos os servidores que trabalharão na célula de mediação, bem como os representantes deste órgão perante as **CREDES** participem de capacitação inicial e da formação continuada que serão ministradas[...];
- d) adotar ações com vistas a implementação, à manutenção e à ampliação gradativa do Programa de Implementação da Mediação Escolar[...];
- e) garantir que, em todas as escolas estaduais, tão logo seja implementada a Mediação Escolar:

- 1) que os profissionais e alunos sejam capacitados pelos integrantes da célula de Mediação Escolar da **SEDUC**;
- 2) que haja salas devidamente reservadas e fluxos para aplicação dos procedimentos devidamente estabelecidos;
- f) troca de informações, documentos e apoio técnico-institucional necessários estabelecendo intercâmbio entre as instituições participantes do projeto em tela, com objetivo de ampliar o conhecimento técnico dos Mediadores e dos instrutores em mediação;
- g) acompanhar, avaliar e supervisionar, constantemente, a execução pelos profissionais e alunos das ações de mediação de conflitos e círculos de construção de paz;
- h) dar publicidade às ações advindas deste Acordo, desde que não possuam caráter sigiloso.

5.3 CÉLULA DE MEDIAÇÃO DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Criada em 2016, a Célula de Mediação da SEDUCE, foi capacitada pela TDH (Terre des hommes Lausanne) a atuar nas escolas do estado do Ceará. Advinda do resultado do acordo de cooperação da SEDUCE, MPCE e TDH, a célula trabalha na perspectiva de levar o processo de mediação para todas escolas do estado.

Segundo entrevista com orientadora da célula de mediação, embora a célula tenha sido criada em 2016, desde 2007 através da Secretária Izolda Cela¹⁰, por meio do Programa Geração da Paz; o projeto “era justamente para trabalhar para esse clima de harmonização de transformação de conflitos na escola gerar uma cultura de paz” (Orientadora da Célula de Mediação).

Assim, percebemos que há alguns anos já havia a necessidade de se implementar políticas públicas que transformassem o conflito no interior da escola e que desde de 2007 há a preocupação com o referido tem. Contudo, foi apenas em 2016 através do acordo de cooperação técnica nº15/2016 que se instalou uma política de medição nas escolas que previu corpo técnico, formação, acompanhamento e crescimento e ampliação gradual; além do da ampliação dessas políticas para todas as escolas do estado.

Hoje, foi verificado que não há mais nenhuma relação formal entre a SEDUCE e a TDH, as metodologias foram passadas através das formações e a célula aplica seus próprios procedimentos. Desde maneira, a célula de mediação da

¹⁰Maria Izolda Cela de Arruda Coelho é uma professora, psicóloga e política brasileira. Exerce, atualmente, o cargo de vice-governadora do Estado do Ceará.

continuidade do Projeto Geração da Paz com a incorporação da metodologia da TDH. Nas palavras da entrevistada:

[...] estamos é bebendo nesse legado que é TDH deixou!
Nós temos uma dívida de gratidão toda experiência que ela plantou na escola. O Legado deles, é de lá que lançamos luzes para nós, para o trabalho que a gente tá precisando desenvolver” (Técnica da célula de mediação).

Desta maneira, pode se verificar como ponto positivo a metodologia aplicada e a cultura restaurativa. Já acerca dos pontos negativos, foi colocado como desafios: a impossibilidade de replicação do Projeto da TDH pela célula, nos mesmos moldes, que fizeram a TDH.

Eles sistematizaram eles criaram um plano de prevenção, plano de formação, agora é o modelo que é fantástico, mas da forma como foi feito nós enquanto rede e a gente não tem como replicar de igual modo, por exemplo, eles estavam toda semana na escola ajudando a escola pensar formar, reunir um professor acompanhando, nós SEDUC ou nós SEFOR ou crede não temos condição de estamos toda semana, não ainda que que a gente tenha como solicitar um técnico toda semana religiosamente na escola (Técnica da célula de mediação).

Contudo, em relatório final do projeto a TDH cita:

“[...] o fortalecimento das capacidades das instancias públicas mostra-se eficaz na medida e, que cumpriu seus objetivos e permitiu a continuidade do trabalho desenvolvido pelo Projeto pelo poder público, **sem criar dependências institucionais**” (TDH, 2017, p.11, grifo nosso).

A célula, hoje, contém apenas cinco membros, sendo uma orientadora e quatro técnicos, que cuidam de 726 escolas. Tais dados demonstram a impossibilidade total de se replicar o modelo apresentado pela TDH, haja vista, sua presença constante nas escolas durante a implantação do projeto.

É importante compreender que não foram encontrados problemas relativo a metodologia e plano de ação, mas sim problemas logísticos e de pessoal da própria SEDUCE ao replicar o projeto. Contudo, ainda que com recursos reduzidos, a política de mediação nas escolas tenta se recriar ao procurar adapta-se a condição e limitação atuais, no sentido de continuidade e até ampliação por meio de parcerias e formações.

Em 2018 houve uma etapa da ampliação para todas as escolas do “Grande Bom Jardim”, aos professores do centro de medidas socioeducativas, técnicos da SEDUCE, para os técnicos regionais do PDT, concomitante mente nesse processo foi

feito acordo de cooperação da SEDUCE, MPCE e secretarias municipais para instalar também criar na estrutura célula de mediação em 21 municípios 2018 e posteriormente em outros 21 municípios.

Sobre a ampliação da mediação a todas as escolas do “Grande Bom Jardim”, o projeto proposto pela célula foi a formação de dois integrantes da escola que seriam os replicadores na mesma em suas próprias escolas.

Essa ação tenta resolver, em parte, o problema da falta de pessoal da célula de mediação, contudo, não há processo de monitoramento, avaliação ou se quer o controle se tais membros o aplicaram na escola. Desta maneira, podemos verificar que as aplicações das ações são reais, e que em algumas escolas efetivam do processo, porém para um ambiente tão complexo como a escola, a formação e aplicação da proposta pode rapidamente perder seu significado, não em decorrência dos profissionais, mas sim da ausência de suporte de pessoal e logístico e de formação continuada.

Outra ampliação do projeto mediação nas escolas, no ano de 2019, será a formação das escolas pertencentes ao CREDE 8 (região do maciço de Baturité), contudo, se espera a adesão dos municípios locais para implementação de suas próprias unidades de mediação.

[...] a gente que tem um acordo, secretário de educação agora mesmo a gente vai fazer o acordo 2019 com os municípios da região da crede 8, Baturité, então devagarinho a gente vai alargando, porque SEDUC, nós asseguramos formação, mas a célula de mediação a prefeitura precisa instalar célula, designar servidor que vai fazer esse trabalho nas escolas (Técnica da célula de mediação).

Um ponto bastante interessante colocado pela célula de mediação, foi a recepção da gestão escolar ao trabalho da TDH, para a orientadora o fortalecimento da gestão e sua sensibilização são elementos chave para o maior sucesso do projeto.

[...] o terreno da escola tem a ver com recepção da gestão escolar mesmo que a TDH presente lá mas a gente sabe que a pegada, a grande pegada transformadora ela é diretamente proporcional ao engajamento da gestão da escola, escolas onde gestão se envolveu muito, apoiou o professor, parece assim que já entrou no DNA da escola e tem outros que não tanto mesmo com trabalho assim a gente sente que não tanto porque eu acho que então foi um pouco mais refrativa, então eu acredito que me discutivelmente trabalho da TDH é fantástico foi fantástico e deixa esse legado para a gente mais é um ponto uma lição, que nós tiramos é da gente fortalecer a gestão da escola sensibilizar muita gestão da escola para que essa coisa seja abraçada por todo mundo (Técnica da célula de mediação).

Destarte, a gestão democrática é decisiva na participação efetiva dos membros da comunidade escolar, é imprescindível que todos aqueles que integram a escola trabalhem em conjunto para fortalecer o processo pedagógico e vencer o clima de medo criado dentro da escola. É indispensável que a comunidade escolar tenha condições de se organizar, se mobilizar e se articular, com todos os recursos materiais e humanos necessários ao processo.

Sobre isso Taboza e Silva (2017, p.95) explicam a importância do gestor na gestão democrática dos conflitos escolares:

A construção de uma escola democrática e participativa não é fácil, depende de decisão política de seu gestor, pois ele é o grande referencial que vai influenciar os outros atores escolares. Para ser democrático, o poder deve ser partilhado com todos, e as decisões devem ser discutidas e tomadas coletivamente. Quando se fala em coletividade escolar, deve-se incluir o aluno e seus responsáveis. É importante que todos os segmentos da escola se sintam acolhidos, valorizados e ouvidos em suas expectativas e necessidades. Deste modo se divide com a equipe as responsabilidades das decisões tomadas e estimula o grupo a se fazerem co-participantes dos processos educacionais que acontecem dentro do território escolar buscando uma unidade em favor do objetivo comum que é o sucesso do aluno.

A célula, atualmente, trabalha com a execução de círculos e mediação que variam de acordo com o caso concreto. Podendo ser feita na própria secretaria aos seus membros, ou em outras entidades, como os centros de medidas socioeducativas, contudo, foi verificado um possível retorno da parceria com TDH para ampliação e formação da metodologia, sobretudo, dos círculos.

[...] estava em uma reunião e a gente justamente pensando em construir um outro acordo trabalho voltado para poder fazer um trabalho com círculos nas nossa escolas, que é trabalho da Kay Pranis, a mentora dos círculos que vem para cá para cá para Fortaleza em outubro e a gente vai começar esse trabalho pras escola... tá então círculo em movimento aí a gente tá pensando em formatar um acordo que nós vamos lançar o projeto nosso da sala de mediação com o Projeto pazes e dentro do projeto pazes tá esse trabalho com círculo em movimento, como a TDH é que está conduzindo esse processo no estado em articulação com Rio Grande do Sul, eu acredito que a gente vá formalizar uma parceria novamente (Técnica da célula de mediação).

5.4 TERRE DES HOMMES: JUSTIÇA JUVENIL RESTAURATIVA

Em 2013, foi assinado um acordo de cooperação técnica entre o MPCE, SEDUCE e Terre des Hommes Laisanne¹¹ no Brasil para criação do Projeto por uma cultura de paz, através do Programa Geração da Paz¹². Procurando formas de gerir os conflitos e a convivência de maneira mais pacífica, no ambiente escolar, o projeto propôs o fortalecimento de estratégias que semeasse e valorizasse o diálogo e a reparação ao dano, em suma, se buscou fortalecer a convivência escolar, prevenir a violência no espaço das escolas, gerenciar positivamente as situações de conflitos. Inicialmente, foram aplicadas em 4 escolas da regional 6¹³ de Fortaleza com alto índice de vulnerabilidade.

Em entrevista ao presidente do instituto TDH Brasil, este relatou sobre o processo de implementação o seguinte:

[...] Resultou desta articulação um termo de parceria entre Tdh e o MP (ano de 2013), através da coordenação dos núcleos de mediação comunitária no território do Grande Bom Jardim. Resultante desta parceria as práticas restaurativas, especialmente os círculos de paz, foram difundidas na comunidade do Bom Jardim, articulando a rede comunitária local e as escolas do território, a princípio escolas municipais do bairro. Disso resultou a capacitação de servidores e profissionais de escolas municipais e das secretarias de educação municipal e de segurança pública e defesa social, através de termo de parceria estabelecido entre Tdh, MPCE e as referidas secretarias. Daí resultou a implementação das células de mediação social das secretarias municipal de educação e segurança e defesa social que permanecem atualmente (Presidente da TDH).

Posteriormente, foi assinado acordo de cooperação técnica nº15/2016, como citado anteriormente, onde a organização formou os integrantes da célula de mediação da SEDUCE e aplicou sua metodologia em 4 escolas de Fortaleza.

¹¹ A *Terre des Hommes* (TDH) é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que tem como missão promover, garantir e defender os direitos das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Criada em 1960 por Edmond Kaiser, a associação já está a mais de 35 anos de atuação no Brasil. Sua primeira intervenção no Brasil foi em solo cearense, o suporte as crianças vítimas da seca na cidade de Tauá (CE) em 1984, por meio da assistência alimentar e médica de urgência.

¹²“O Programa Geração da Paz foi criado em 22 de setembro de 2010 visando à celebração de cooperação técnica entre a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em parceria com organizações governamentais e não-governamentais.” (SEDUC, 2011)

¹³ Bairros da regional 6: Sabiaguaba, Edson Queiroz, Sapiranga, Alagadiço Novo, Curió, Guajerú, Coaçu, Paupina, Parque Manibura, Cambeba, Messejana, Ancuri, Pedras, Jardim das Oliveiras, Cidade dos Funcionários, Parque Iracema, Auto da Balança, Aerolândia, Dias Macedo, Castelão, Mata Galinha, Cajaeiras, Barroso, Jangurussu, Passaré, Parque Dois Irmãos e Lagoa Redonda .

Segundos relatórios Análise Situacionais das escolas estaduais de Fortaleza (2015), foram analisadas 3 escolas, porém após entrevistas a Célula de Mediação e TDH, foi verificado que a previsão do projeto era para 4 escolas e assim foi feito, este fato decorreu porque uma escola onde foi feita a análise situacional decidiu em coletivo pela não adesão ao projeto, conseqüentemente o projeto foi transferido a outra escola, a citar, a EEMTI Matias Beck.

Assim a TDH, em parceria com O MPCE, desenvolveu um projeto de mediação Escolar junto com as secretarias do município de Fortaleza e do estado do Ceará. Este projeto teve como base o modelo de ação construído após a análise da situação problema encontrada, respondendo assim a problemática referente a situação das crianças e adolescentes de forma mais eficiente.

Segundo seu relatório análise situacional das escolas estaduais de Fortaleza, as manifestações de violência mais encontradas na escola são: *bullying*, ameaças, violência e agressão física, uso de armas, exposição a situações vexatórias (humilhação, discriminação), violência sexual, conflito de gangues e dano ao próprio patrimônio. Assim a ONG trabalha com intuito de fortalecer as competências das instituições educativas para evitar a violência ou saber como melhor tratá-la quando necessário.

Desta forma, a TDH apoia as crianças e adolescentes a gerenciar seus conflitos de maneira positiva, resolvendo por um viés não violento, ou fazendo com que haja verdadeiramente a responsabilização do ato diante daqueles que sofreram, procurando restaurar os vínculos. Na escola, dar subsídios teóricos, metodológicos e normativos para, quando possível, resolverem os casos de violência e atos infracionais leves sem uso de medidas punitivas do Sistema de Justiça Juvenil. E por último, apoiar a escola na integração dos adolescentes que se encontram em medidas socioeducativas, sobretudo, evitando sua evasão.

Para atingir esse fim há um processo de sete ações:

1. Análise situacional da escola;
2. Plano de ação para proteção de crianças e adolescentes e prevenção à violência;
3. Formação da comunidade escolar
4. Política institucional para proteção de crianças e adolescentes;
5. Medidas disciplinares restaurativas;
6. Articulação com a rede apoio;
7. Monitoramento (TERRE DES HOMMMES, 2015, p.10).

Para este processo são usados os conceitos norteadores: enfoque educativo de Paulo Freire, a ênfase por uma cultura de paz, educação para a paz, justiça restaurativa, disciplina restaurativa no ambiente escolar, práticas restaurativas, enfoque psicossocial, enfoque sistêmico, abordagem de gênero, enfoque em direitos humanos e protagonismo juvenil (TERRE DES HOMMES, 2015).

A prática restaurativa priorizada por Tdh foram os círculos de construção de paz tendo profissionais da equipe capacitados pela especialista norte-americana Kay Pranis; sendo processo formativo totalmente vivencial e com horas de estágio com fins de certificação. Os processos formativos realizados por Tdh tiveram um público de acordo com os eixos de intervenção do Programa Brasileiro de JR, isto é, em âmbito preventivo envolveu adolescentes e jovens, familiares, lideranças comunitárias, professores, gestores escolares, profissionais da assistência social entre outros. Em âmbito do sistema de justiça juvenil as formações de Tdh têm o público de promotores, defensores públicos, magistrados, servidores públicos e técnicos do judiciário. Tais processos formativos com abrangência nacional. (Presidente da TDH)

A implementação do projeto foi feita em 4 passos: 1. A sensibilização e fazer a parceria – nesse momento a gestão da secretaria de educação assina o termo de cooperação e organizam encontros sobre a proposta do projeto, com toda a comunidade escolar que tendo o direito de opinar. 2. Conhecer o contexto escolar – a comunidade escolar fornece informação sobre os problemas e competências da escola. 3. Formação, aplicação das práticas restaurativas e acompanhamento das escolas – capacitação dos grupos que farão o sistema restaurativo, realização das mediações e círculos restaurativos com registros de procedimentos e acordos, monitoramento dos acordos, execução continuada do projeto e realização de encontros para estudo de apoio. 4. Monitoramento e avaliação – monitoramento mensal e anual, sistematizar as boas práticas aprendidas, dar viabilidade do projeto através de seminários, mídias, redes sociais.

A ONG utiliza em sua metodologia: Círculos de Diálogo, Círculos Restaurativos – com base na teoria da CNV (Comunicação não-Violenta), Círculos Restaurativos – com base na construção de paz e Mediação. Por meio do Sistema Restaurativo¹⁴ e procurando articulação com a rede de apoio, o projeto mediação procura contribuir para melhorar a relação entre os integrantes da comunidade escolar

¹⁴ “É um conjunto de pré-condições necessárias para que as práticas restaurativas possam ser aplicadas dentro da escola” (Terre des Hommes, 2015b).

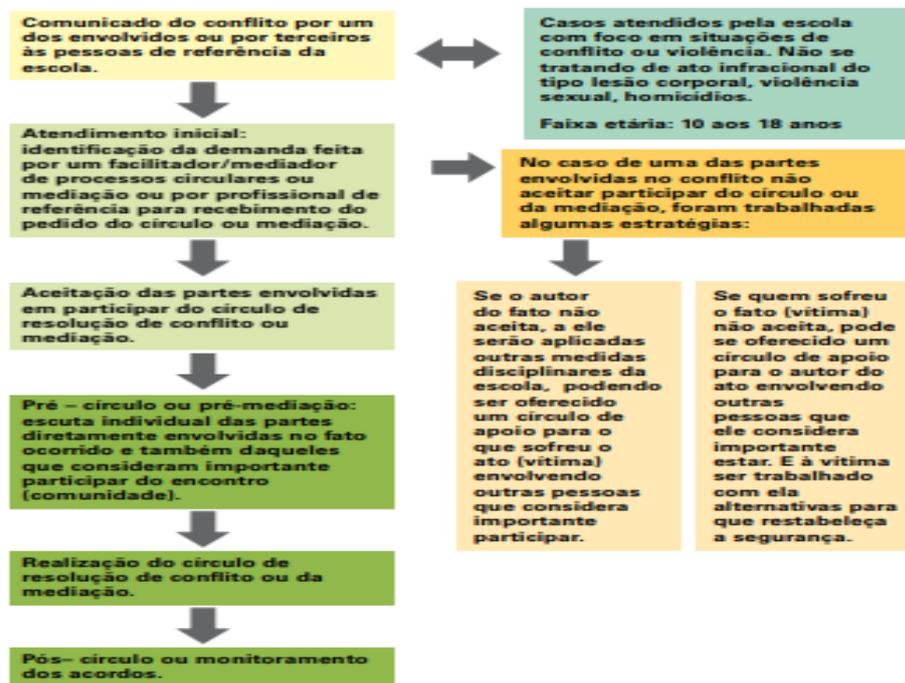
através de técnicas próprias de mediação, na tentativa de promover a paz e a compreensão de suas próprias necessidades e as do outro.

Figura 9 - Modelo de ação para prevenção da violência e implantação das práticas restaurativas



Fonte: Terres des Hommes (2015b)

Figura 10 - Modelo de fluxo de práticas restaurativas para escolas



Fonte: Terres des Hommes (2015b).

Mesmo com todo planejamento e técnicas, em seu relatório final, a ONG apontou os seguintes problemas: “Houve a necessidade de recuos e de conviver durante meses com questões estruturais das escolas e da Secretária de Educação em que o projeto não tinha como intervir, como por exemplo, a falta do quantitativo de professores para as disciplinas, falta de espaço específico para as práticas restaurativas, greve de geral, as reformas nos prédios, etc. (TERRES DES HOMMES, 2017).

Tais problemas, constantemente encontrados nas escolas públicas, apresentam empecilhos para implementação de qualquer projeto, contudo, foi verificado que em todas as escolas houve redução considerável dos encaminhamentos relativos ao conflito e violências. A citar: 65% na escola Matias Beck; 17,6 na escola Murilo Borges; 32,3% na escola Osires Pontes e 78,11% na escola Santo Amaro (TERRES DES HOMMES, 2017).

Desta forma, segundo os relatórios da TDH, os ganhos e lições realizadas nas escolas modificaram a forma como as mesmas viam o conflito. Os processos restaurativos conseguiram reduzir o conflito e/ou tratá-lo de maneira diferente por meio do diálogo e a compreensão do próximo. Demonstrando eficácia e eficiência na sua aplicação.

6 EXPERIÊNCIAS DA MEDIAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

6.1 EEFM GENERAL MURILO BORGES MOREIRA (EEFM MB)

A Escola de Ensino Fundamental e Médio General Murilo Borges Moreira, criada em julho de 1984, pertence à Rede Estadual de Ensino, mantida pelo Governo do Estado do Ceará, e subordinada técnica e administrativamente à Secretaria da Educação Básica, segmento SEFOR - Secretaria de Educação de Fortaleza. O Estabelecimento distribui suas atividades em Regimento Anual, nos turnos manhã, tarde e noite, oferecendo o Ensino Regular: Fundamental e Médio de forma presencial inclusiva, organizado em Anos (séries).

De acordo com a secretária da escola, esta conta com aproximadamente 1035 alunos distribuídos nos três turnos (manhã, tarde e noite), cujas séries vão do 9º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, a distribuição das séries acontece da seguinte maneira: 2 (9º anos), 8 (1º anos), 6 (2º anos) e 6 (3ºanos).O horário do funcionamento da escola ocorre das 07h10min às 12h30min no período da manhã, das 13h10min às 17h40min e no período da noite das 18h50min às 21h50min. A escola tem atualmente 46 professores dos quais 27 são temporários e 19 são efetivos, já a gestão é composta por uma diretora, três coordenadores, uma secretaria e um agente financeiro, além disso, conta com 12 funcionários distribuídos em serviços gerais, cozinha e vigilância.

Em sua estrutura física apresenta 9 salas de aulas, sala de multimeios, laboratório de informática, laboratório de ciências (atualmente não utilizado em razão de reforma), sala de professores, sala do grêmio repartida com sala do Projeto Diretor de Turma, secretária, sala de direção/coordenação (está contém em seu interior uma pequena sala onde eram feitas as mediações e reuniões de pequeno porte) e pátio com três ambiente possíveis de utilização em forma de “t”. A escola ainda apresenta uma pequena quadra com dimensões 18x6 metros quadrados, contudo há também uma quadra maior ao lado, segundo a gestão, pertencia ao antigo projeto ABC e foi repassando a Secretária do Trabalho que a administra hoje o espaço e quando possível é utilizado pela escola. Um fato curioso foi encontrado na quadra da escola, na mesma havia um portão que deveria ligar a outra quadra, contudo não havia local de passagem, ou seja, havia o portão, mas não o “buraco” para se passar. Quando perguntado a gestão sobre o fato, foi dito que o espaço pertencia a Secretária do

Trabalho do estado, em decorrência de projetos passados, e que havia uma solicitação da escola e SEDUCE para incorporação do espaço à escola, porém após sucessivas reuniões o pedido foi negado e o espaço hoje é utilizado em horários fixos pela escola, nos demais casos seria utilizada por entes da comunidade para o uso de entorpecentes e ações afins.

Figura 11 - Entrada da EEFM Murilo Borges



Fonte: Arquivo próprio (2019)

Figura 12 - Quadra e pátio da EEFM Murilo Borges



Fonte: arquivo próprio (2019)

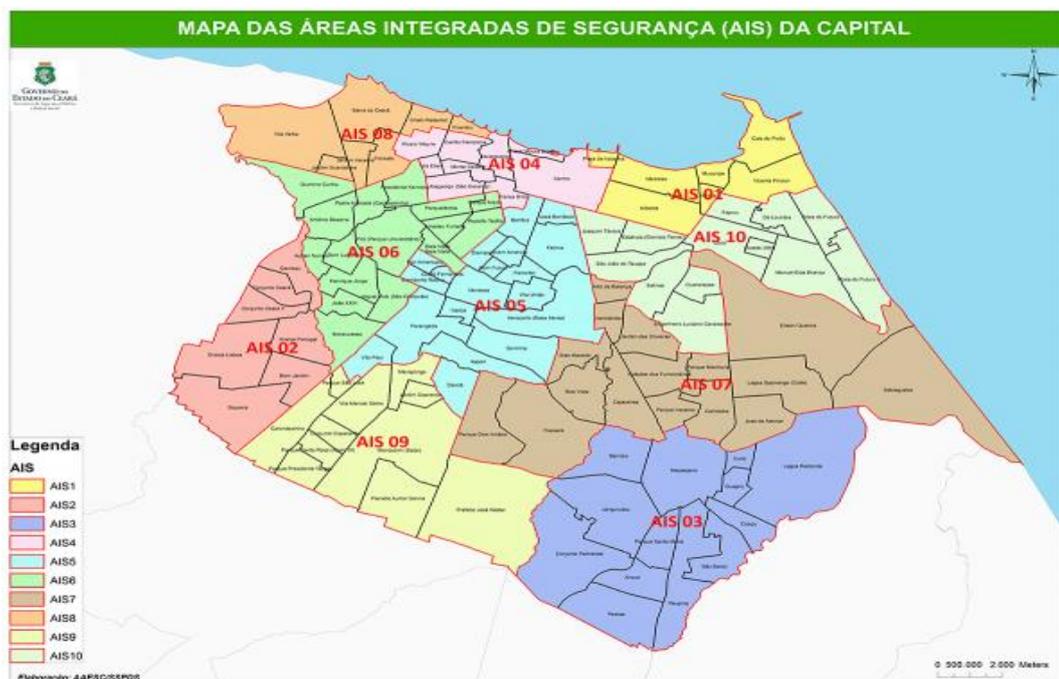
Figura 13 - Uma das bifurcações do pátio



Fonte: arquivo próprio (2019)

Vale ressaltar que a escola pertencente a AIS I (Aldeota, Cais do Porto, Meireles, Mucuripe, Praia de Iracema, Varjota e Vicente Pinzon), uma das áreas menos violentas da capital e cercada de bairros “nobres”, contudo, a escola fica localizado em uma área de periferia cujo entorno é caracterizado por vulnerabilidade, problemas sociais, violências e desigualdades.

Figura 14 - Mapa das áreas integradas de segurança (AIS) da capital



Fonte: SSPDSCE (2018)

Em relatório expedido pela TDH em 2015¹⁵, no qual participaram diretamente 53 pessoas (entre alunos, professores, gestão e funcionários) foi verificado através da metodologia de observação participativa da dinâmica escolar por meio de questionários, rodas de conversas, entrevistas e análise de livro de ocorrências, a análise situacional da escola naquele momento.

Neste foi verificado após análise documento que os pontos fortes e as potencialidades da escola segundo os professores eram o gosto do aluno em permanecer na escola, gestão democrática, escuta de ambas as partes durante a relação de conflito, o diálogo como potencialidade com os pais, alunos, gestão e professores de forma harmoniosa entre a comunidade escolar e comprometimento dos profissionais da escola. Contudo houve incoerência e incongruências entre os questionários aplicados e o círculo de diálogo, neste último foram citados que faltava disciplina escolar; a escola deveria acompanhar mais de perto os alunos, falta comunicação e companheirismo entre os profissionais e falta capacitação para lidar com o conflito. Já o aluno, afirmaram gostar dos colegas de classe, aulas de história, arte, educação física, artes marciais, biblioteca, multimeios e feira escola; outras afirmaram gostar quando não tem aula. Por último, foi posto como positivo a existência na escola de da Comissão de Maus Tratos contra crianças e adolescentes.

A cerca das fragilidades, os estudantes indicaram que havia falta de respeito, professores ignorantes, agressões, falta de limite dos colegas de classe, a direção e funcionário da portaria, também foi posto a utilização de linguagem de cunho violento e autoritário dos funcionários, professores e gestão com os alunos. Outro ponto a considerar foi a ausência de atividades recreativas. Já os professores apontaram com fragilidades: estrutura física, lentidão na resolução dos problemas relativos aos órgãos governamentais, alunos ingressos de comunidades carentes e de certa forma problemática, a escola está situada em área de risco, alguns alunos estariam usando e vendendo drogas no ambiente escolar, falta de comunicação, falta de companheirismo, falta de trabalho em equipe, falta de profissionais da área de psicologia, falta de capacitação para lidar com o problema, desajuste familiares e ausência de família no acompanhamento escolar.

A cerca dos comportamentos indisciplinados na escola e medidas adotadas verificadas que entre os meses de fevereiro e maio foram registrados 468 casos de

¹⁵ Relatório Análise situacional das escolas estaduais de Fortaleza – Terre des Hommes (2015a) foi cedido pela célula de mediação.

indisciplina (não trazer livro, uso de celular em sala de aula, desrespeitos a professor, baderna, algazarra, sair sem autorização...), 10 casos de violência física, 02 furtos, 01 pichação e 01 ameaça. As medidas adotadas em ordem crescente foram: advertência verbal, comparecimento do responsável pelo aluno, transferência de turma, suspensão e por último encaminhamento a psicopedagoga.

Com relação a sensação de insegurança, 47% dos professores se sentiram inseguros na escola e 63% presenciaram alguma forma de conflito nos últimos 12 meses. Ao contrário dos professores, 79% dos alunos se sentiam seguros na escola, já no entorno escolar apenas 6% se sentiam seguros. Para os estudantes as principais situações de conflitos vivenciados foram: ameaças, discussão com colegas e professores, agressão verbal, agressão física, *bullying* e xingamentos, assédio de professor, falta de respeito de colegas em sala de aula, tiroteio em frente a escola e roubo.

Também foi verificado, o conhecimento da gestão da rede de apoio local, Conselho Tutelar e Delegacia da infância e do adolescente; contudo não há participação efetiva da rede junto a escola. Outro ponto relevante foi o desconhecimento da gestão e professores dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, ou seja, segundo relatório não foi encaminhado nenhum documento oficial à escola.

6.2 EEMTI SENADOR OSIRES PONTES (EEMTI OP)

A escola está situada no Bairro Canindezinho na Rua Divina, 150, atendendo às seguintes comunidades: Canindezinho, Alto Alegre, Tatumundé, Miguel Arraes, Marrocos, Nova Canudos e Siqueira II. Segundo a Secretária de Segurança Pública do Estado do Ceará a escola está situada na Área Integrada de Segurança 9 (AIS 9) representando apenas em 2017 o montante de 261 crimes violentos intencionais (ver figura 7 - Mapa das áreas integradas de segurança (AIS) da capital).

A escola se localiza em um bairro na periferia de Fortaleza, cujo entorno apresenta grande vulnerabilidade socioeconômica. Homicídios, tráficos, confrontos de grupos rivais, desigualdade social e outras formas de violências são apenas algumas formas de violências vivenciadas pela comunidade escolar.

Criada pelo Decreto nº17.547 de 19/11/1985 e publicado no Diário Oficial do dia 20/11/1985, a escola, foi reconhecida pelo Conselho de Educação do Ceará no dia 25/02/1997 com parecer nº222/97 e é mantida pelo Governo do Estado do Ceará.

Figura 15 - Entrada da EEFM Senador Osires Pontes



Fonte: Arquivo da escola (2017)

Apresenta uma estrutura física de 4.000 metros quadrados, sendo 8 salas de aulas, uma sala de multimeios, um laboratório de informática, laboratório de ciências, refeitório, uma sala de música, sala de jogos, uma sala para os professores e coordenadores de área planejarem, sala de professores, um espaço para o banco de livros sala da direção, secretaria, uma quadra poliesportiva coberta e uma descoberta, dois banheiros adaptados para deficiente, dois vestiários adaptados para deficiente, e um banheiro exclusivo para pessoas com deficiência, além de áreas livres comuns. Foi verificado também que a escola estava construindo uma sala que servirá ao grêmio estudantil.

Figura 16 - Intervalo da escola – refeitório



Fonte: Arquivo próprio (2019)

Figura 17 - Intervalo da escola, refeitório, área comum (pátio)



Fonte: Arquivo próprio (2019)

A escola apresentava sala de mediação, contudo, segundo a gestão, em decorrência da falta de uso e necessidade de espaço, a mesma foi transformada área de depósito de freezers, pois há escola ao se tornar integral não ampliou físico de seu espaço, porém houve ampliação da demanda da cozinha, refeitório e depósito, haja vista a atual necessidade da escola de oferecer três refeições aos alunos que permanecem o dia todo na mesma.

Segundo a gestão escolar, atualmente, a escola atende a 511 alunos no total. O ensino diurno é formado pelo Ensino Médio Profissional e apresenta em suas distribuições 4 (1º anos), 3 (2º anos) e 3 (3º anos), totalizando 10 salas de aulas na modalidade integral. A escola ainda apresenta o turno da noite com 1 turma (2ºano),

1 turma (3º) com Ensino Regular e 2 turmas de Educação de Jovens e Adultos Médio (EJA - Médio). O horário de funcionamento pelo turno manhã-tarde é 7:10 às 16:50 e no turno da noite de 18h 45 min às 21h 30min.

O Núcleo Gestor é composto de uma diretora, três coordenadores, pela secretária e um agente financeiro. O seu corpo docente é formado por 33 professores, dos quais 14 são efetivos e 19 temporários, além das disciplinas obrigatórias, há também as disciplinas eletivas e a parte integral, nas áreas artísticas, empreendedorismo, tecnológica e científica. Apresenta ainda 15 funcionários divididos em serviços gerais, portaria, cozinha e secretaria.

Em relatório expedido pela TDH em 2015, no qual participaram diretamente 104 pessoas (entre alunos, professores, gestão, funcionários e familiares) foi verificado através da metodologia de observação participativa da dinâmica escolar por meio de questionários, rodas de conversas, entrevistas e análise de livro de ocorrências, a análise situacional da escola naquele momento.

A escola durante o período do relatório apresentava as modalidades de ensino fundamental, médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos), apresentando em seu interior diversos projetos, a cita: Programa Mais Educação, Programa Escola Aberta, Projeto E-Jovem, Projeto Diretor de Turma (PDT), Programa Jovem de Futuro, Projeto Anjo da Guarda, Feira de Ciências Osires Pontes, Feira Literária Osires Pontes, Projeto Consciência Negra e Cinema Osires Pontes.

Como forças e competências da escola, o relatório, citou os programas e projetos citados acima, com destaque para o projeto PDT¹⁶ que segundo os entrevistados foi um diferencial pois trata do atendimento do aluno “dentro da sala de aula” e busca uma concepção de trabalho, tanto individual como coletiva. Outro ponto colocado foi o apoio do JAP (Jovens Agentes da Paz) e da CDVHS (Centro de Defesa da Vida Herbert de Sousa) através do Programa Geração da Paz da SEDUCE. O núcleo gestor identificou como positivo a realização em 2014 do Curso de Mediação de Conflitos e Direitos Humanos¹⁷. Outro ponto relevante considerado foi o bom

¹⁶ Vigente desde 2008, o projeto propõe que o professor, independentemente da sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a turma e os demais seguimentos da escola, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais junto aos estudantes (SEDUCE, 2018).

¹⁷Uma Iniciativa da SEDUCE através do Programa Geração da Paz por meio da Terre des Hommes (TDH) e Universidade Federal do Ceará. (RELATÓRIO TDH, 2015)

relacionamento entre os profissionais e a equipe gestora por meio da gestão democrática com foco no respeito e a colaboração. A cerca dos alunos e familiares, foi verificado o interesse em contribuir com ações concretas, por meio da escola, na diminuição da violência nas comunidades em geral. Já os professores houve o reconhecimento da necessidade maior de conhecer a realidade dos alunos para melhor intervir em sala de aula.

Acerca das fragilidades foram relatadas: falta de articulação com a rede local, o Programa Mais Educação necessita contar com apoio das famílias, espaços de escuta e diálogo sobre o cotidiano e sala de aula como momentos de reflexão sobre a sala de aula, o elevado índice de violência no bairro, as posturas punitivas das famílias com relação a responsabilização aplicada ao adolescente, inexistência ou fragilidade no mecanismo de participação juvenil, ausência de padrão nas fichas de registro de ocorrências e falta de conhecimento das medidas socioeducativas, além da não diferenciação de ato infracional e ato disciplinar.

Especificamente para os professores: faltava segurança na escola, estrutura física deteriorada, aluno com vários problemas familiares, apoio do governo nos projetos, faltava de compromisso das famílias, faltava compromisso dos adolescentes, falta de mediação na escola e de polícia. Os alunos, por sua vez, responderam não gostar da escola, dos professores, das aulas chatas, agressões verbais entre alguns alunos, estrutura física, alimentação, calor, organização da escola, falta de espaço e participação nas decisões da escola, não preparo dos professores e a atraso no repasse das informações.

Quanto aos conflitos, a maior parte dos alunos relataram brigas, agressões verbais e xingamentos entre os próprios estudantes; já os conflitos entre professores e alunos algumas famílias relataram falta de respeito dos professores com os alunos e 27% dos professores declararam vivenciar alguma forma de conflito com alunos, nos últimos 12 meses, e metade deles vivenciaram conflitos na escola.

O livro de registro de ocorrências, nos meses de fevereiro a maio, alistou 284 atos indisciplinados entre os quais estão: desrespeito a professores, o uso de celular em sala de aula, jogar bola de papel em colega, conversas paralelas durante as aulas, não entrar no horário estabelecido e esquecer material didático; três foram os casos de agressão física, seis conflitos diretos entre alunos e três casos de *bullying*.

A observação dinâmica da TDH percebeu no relatório que: faltavam equipamentos propícios para pratica de esporte e atividades recreativas, má

conservação do totó e pingue-pongue, formação de círculos que empurram os colegas, xingamentos entre alunos são banalizados, demora dos alunos em entrar na sala de aula após intervalo e troca de professores, já na sala de aula alguns alunos conversam muito alto, gritam, falam alto, não trazem materiais, usam celular, em resposta das ações, os professores chamam a atenção dos alunos, gritam alto, pedem silêncio e a todo instante, retiram alunos de sala. Essa relação constantemente termina com xingamentos recíprocos.

A gestão salientou ainda o problema comunitário acerca da demarcação de território e o conflito entre gangues que impede a ida do aluno à escola. Por meio de questionários os alunos disseram que 57% dos alunos se sentiam seguros na sala de aula, já escola em outros espaços (quadra, pátio...) o índice caiu para 40%. No quesito segurança ao redor da escola apenas 10% se sentiram seguros e no caminho entre escola e casa ainda há a redução para 8%.

Quanto às situações conflituosas 70% dos alunos já sofreram xingamentos ou receberam apelidos, mais apenas 60% relatam terem sido feito por alunos, 60% relata envolvimento com brigas com agressão verbal e 40% com agressão física. Salienta-se ainda que 46% já foram roubados e 40% acreditam serem os próprios colegas.

Em roda de conversa com os professores a TDH verificou a que a punição é a forma mais recorrente de resolução dos conflitos por parte de alguns professores (tirar de sala, suspensão, transferência...)

Com relação aos professores, 75% apontam que se sentiam inseguros ou com medo na escola por diversas situações como: tiroteio próximo à escola, ameaça de morte (feita por aluno), violência na comunidade, ameaça de invasão à escola, alunos que vendem drogas, colocaram uma bomba no multimeios, porte de arma dos alunos, furtos, agressões físicas.

Por sua vez, às famílias identificaram as relações de conflito como: agressão entre alunos, suspensão, comentários levianos, *bullying*, agressão verbal, influência de más amigas e xingamentos e desrespeito de professores para com alunos.

As medidas disciplinares são anotadas no livro de ocorrência por algum membro do núcleo gestor não seguindo um padrão pré-determinado, tal fato dificultou o entendimento sobre as ocorrências e medidas adotadas por parte da TDH.

As ocorrências foram classificadas em seis tipos, a saber, indisciplina, *bullying*, agressão física, conflitos com colegas, uso ou porte de arma; uso, porte ou venda de drogas. A principal medida aplicada foi a advertência verbal seguida de suspensão, chamar a família, ficar na coordenação fazendo alguma atividade didáticas, trocar o aluno de sala e/ou turno e por última transferência.

Não foram encontrados registros de acionamento da Segurança Pública e registro do diálogo como forma de resolver o conflito, embora gestão, houvesse respondido que havia o procedimento. Os professores, em roda de conversas, responderam que a escola dialoga com os alunos por meio da gestão e em sala de aula, intervém no conflito com os dois pedindo desculpas, reuni os pais e alunos para debate o ocorrido, existindo assim mediação por meio do diálogo, gestão e acordos, embora tenham sido citadas também as transferências.

Acerca da responsabilização dos atos de indisciplina foi verificado que 100% dos alunos que responderam o questionário já haviam sofrido alguma medida pedagógica, sendo as mais comuns advertências, encaminhamento a direção e suspensão. Foi verificado também que segundo os alunos o mais comum é o encaminhamento a direção e a adoção no livro da suspensão.

Quanto a alunos que cumprissem medidas socioeducativas a escola informou que tinha um aluno que ao decorrer da pesquisa foi apreendido onde ficou em internação provisória. A informação adveio da mãe e não do CREAS (Centro de Referência Especializado da Assistência Social), desta maneira, a pesquisa salienta a ausência de ligação entre as Políticas Públicas de Educação e Assistência Social. Corroborando com a problemática foi identificado que 78% dos profissionais escolares não tinham conhecimento dos alunos que cumprem medidas socioeducativas e 55% não sabiam diferenciar ato infracional de ato disciplinar.

Por último, verificou-se que a escola não contava com Comissão de Maus Tratos contra Crianças e Adolescentes e não contava com rede de apoio local.

6.3 AS PERCEPÇÕES DAS COMUNIDADES ESCOLARES E SUAS RELAÇÕES COM A MEDIAÇÃO

Iniciando a reflexão sobre o tema analisaremos as características comuns aos tipos de violência que existem no entorno escolar, segundo a visão dos entrevistados. Então acerca disso, foi verificado que ambos os bairros apresentam a

presença de facções, tráfico de drogas e territorialidade¹⁸, foi enfatizaram a o alto nível de violência e a dificuldade de trabalhar em decorrência de problemas externos a escola. Além disso, foi comentado por todos os entrevistados que por causa da territorialidade muitos alunos não podiam estudar nas escolas da pesquisa ou mesmo precisaram se transferirem ou então abandonaram por temerem por suas vidas.

É relevante também citar que já houve um caso recente em uma das escolas que o aluno não teve nem a possibilidade de se transferir da escola, sendo cita a gestão:

[...] já tivermos alunos que desistiram, que foram assassinados, teve um aluno assassinado na parada do ônibus porque morava em uma outra área de outra facção, tá com uns três anos e vários alunos desistiram devido a localidade onde eles moravam (Gestão MB).

Houve também uma resposta paradoxal sobre a violência local, haja vista que foi relatado pelo entrevistado:

É um bairro calmo, entre aspas, calmo, porém como não é um bairro perfeito, tem seus conflitos, às vezes tem vizinhos que brigam, às vezes até tem facções, mas tá até tranquilo, tá menos desse jeito, que você não pode entrar no meu bairro por causa disso, daquilo outro, mas aqui, aculá, acontece um ocorrido, às vezes por cima do Conjunto São Pedro tem tiroteio ou alguma coisa do tipo, mas é um bairro totalmente calmo, é um bairro que não tem muitos conflitos. (Aluno MB)

Tal fato, deve decorrer possivelmente da banalização da violência local, no qual os jovens estão sujeitos naquelas comunidades, como citado pelo próprio entrevistado, “briga de vizinhos”, “facções”, “não pode entrar no bairro”, “tiroteio”; ou decorrência de situações anteriores bem piores que as vividas na atualidade, ou seja, em uma comunidade que impera a violência, o simples reduzir pode representar para seus moradores “totalmente calmo”.

É inadmissível que um *lôcus* social que “às vezes acontece tiroteio”, que tenha facções, territorialidade e homicídios possa ser considerado “calmo”. Neste contexto percebe-se o descumprimento dos direitos da criança e do adolescente previstas no Art.4º do ECA:

¹⁸ Territorialidade - “[...] rivalidade entre facções provoca disputas territoriais relacionadas ao tráfico de drogas, causando aumento no número de homicídios. Este cenário é reflexo da disputa que ocorre em âmbito nacional e que tem interferido nas dinâmicas da criminalidade violenta nas diferentes Unidades da Federação, especialmente em alguns Estados do Nordeste que se configuram não apenas como mercado consumidor, mas também como rotas internacionais de tráfico” (CEARA, 2015, p.9.)

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Na Constituição Federal de 1988, no seu art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Ainda que amparado na Constituição Federal e diversas leis, percebemos que ainda temos um largo caminho a percorrer para se gerarem ambientes sociais saudáveis, pelo menos em parte, a nossa juventude que vive em periferias.

Quando perguntado aos alunos sobre a juventude na escola e as perspectivas de futuro foi verificado por ambos os entrevistados a possibilidade de se “fazer uma boa faculdade”, “ENEM” (Exame Nacional do Ensino Médio), em procurar uma postura protagonista, contudo, quando perguntado sobre os colegas foi dito:

[...]o bairro não é a melhor coisa do mundo, então a gente tem muito aqueles lados de pessoas que vão para um caminho que a agente acha que não deve, caminhos que acham que é o certo [...].

[...]construção tem pontos que ajuda e pontos que atrapalha, se a pessoa não tiver uma mente fixa [...]. (Aluno OP).

O pensamento dos alunos da escola pública cearense ingressarem na universidade não é novo, contudo, o advento de políticas públicas de estímulo a estes alunos nos últimos anos tem logrado êxito na ampliação desse acesso e na própria fé do aluno na possibilidade de ingresso ao ensino superior. Apesar disso, a maior parte dos alunos da rede estadual não logra acesso e alguns ainda trilham o caminho “duvidoso”.

Figura 18 - Número de aluno egressos no ensino superior 2016 - 2018



Fonte: CENSO – SEDUC. (Ceará, 2019)

Ambos os estudantes também compreendiam a escola como uma das maneiras de se mudar essa realidade:

“[...] base para o meu futuro e de várias outras pessoas que estão envolvidas com a escola” (Aluno MB);
 “[...] a escola ajuda então a escola é um contraponto de mudar essa realidade social” (Aluno OP).

Sobre disso, Freire (1980; 2003) salienta a escola como um lugar de transformação, onde o trabalho, o ensino e a aprendizagem estariam juntos em um espaço pensante. Ele acreditou na capacidade criativa da humanidade, no diálogo através de um currículo cultural, cuja comunidade escolar faça parte, uma educação verdadeira que se complementa ao decorrer da vida, compreendendo a realidade e colocando-a em possíveis mudanças.

Acerca da realidade anterior ao projeto foi percebido que nas escolas apresentavam microviolências, incivildades, desrespeitos, ofensas, xingamentos, *bullying*, e ações de preconceito. Fora solicitado durante as visitas os relatórios e ocorrência desse período, contudo, não foram disponibilizados em nenhuma das duas escolas em razão da mudança dos gestores, em uma escola a responsável, na época, uma pessoa do núcleo gestor havia se aposentado e na outra escola o membro da gestão responsável estava de licença.

Desta maneira, verificou-se a situação por meio das entrevistas aplicadas, seguem então as falas mais relevantes:

Antigamente nós tínhamos um alto índice de indisciplina, nós tínhamos muito desrespeito a professores e funcionários e conseqüentemente um alto índice de expulsões, então era um contexto realmente caótico (Gestor MB).

Sempre tem aquelas briguinhas de alunos, bate-boca (Professor MB)

A violência da falta de respeito, a questão do bullying, era mais a questão do respeito que merecem os professores. (Aluno MB)

A gente tinha muita situação de conflito entre os meninos mesmos, nas relações interpessoais, chegavam a ter brigas, assim mais de meninas, elas chegavam mais a via de fato que os meninos, mais tinham discussões bate boca, muitas situações que geravam bullying, muitas situações que a gente tinha que trazer para escola para tentar resolver (Gestor OP).

Nós já tivemos casos de briga porque é de outra área, de porrada mesmo ou então por causa de bobagem ah fulando diz que gosta da namorada de cicrano, essas coisinhas bobas de relacionamento, eu acho que a maioria das confusões era mais por causa disso. (Aluno OP)

A esse respeito Debarbieux (1999) vincula três dimensões sócio organizacionais ligados a escola: o desgaste do ambiente escolar em decorrência da gestão e estruturas deficitárias, a violência externa a escola que se move para dentro da escola (tráfico, drogas, gangues) e a violência interna que acontece dentro da escola.

Já Schilling (2004) ao considerar a violência na escola, enumera dois tipos de escolas, quanto a sua forma de resolver essa realidade: a primeira são as escolas que perderam a centralidade no ensinar e aprender, são na realidade verdadeiras prisões, onde os processos são criminalizados e busca constante por mediações autoritárias externas (Polícia, Ministério Público, Poder Judiciário), ampliando assim a sociedade da insegurança, aumentando o medo e desistindo da sua própria capacidade de resolver os conflitos. Já o segundo tipo, são escolas que refletem sobre a realidade, compreendendo as contradições, estimulando a participação, acolhendo, apoiando, procurando modificar o sentimento gerado pelo medo fora da escola.

Segundo Terres des hommes (2017) para se iniciar o modelo de ação foi realizado uma capacitação de 30 horas com os membros da comunidade escolar, a fim de dá-lhes subsídios teóricos-metodológicos das práticas restaurativas, com ênfase em dois procedimentos, a citar: círculo de paz e mediação de conflitos.

Ao verificar a análise das entrevistas foram percebidas algumas variações quanto a implementação de cada escola, na EEFM MB, a formação se deu inicialmente para membros da gestão, apoio do laboratório de informática e PDTs, posteriormente alunos; já na EEMTI OP a capacitação foi oferecida a toda a comunidade escolar, ou seja, todos aqueles que quisessem aderir, poderiam.

Outra situação divergente nas escolas se deu em relação à condução da mediação, na EEFM MB o processo ainda era feito por alunos e professores enquanto

que na ETI OP era somente professores. Foi percebido também que a ONG *Terres des hommes* ainda realiza o trabalho na região da EEFM MB através do Projeto Mucuripe da Paz¹⁹ com ações distribuídas na região do “Grande Mucuripe”, logo, ainda há, ainda que informalmente, ações conjuntas entre a EEFM MB e a TDH.

No que se refere aos pontos positivos foram encontrados relevantes os seguintes registros:

Os pontos positivos principalmente é justamente a resolução de conflitos, antigamente nós aplicávamos suspensões, expulsões, mais o problema não era resolvido, por exemplo, um aluno agrediu o outro lá expulsava ou dava uma suspensão e ficava por isso mesmo hoje em dia não, a gente faz a mediação e os alunos saem praticamente amigos ou pelo menos entendendo um ao outro. (Gestor MB)

Ao contrário ela só contribuiu com a nossa convivência escolar de forma geral funcionários, alunos e professores, professores e coordenação. (Professor MB)

Os pontos positivos são as experiências que as pessoas tiveram, por exemplo, um caso de a gente fazer um círculo de diálogo e respeito havia duas alunas nesse círculo, tinham outras pessoas, que não estavam mais se falando, mas que eram grandes amigas, antes do ocorrido, aí depois do círculo elas se abraçaram voltaram a conversar (Aluno MB)

Positivo tem muitos, primeiro foi realmente diminuição a sem olhos vistos das situações de conflitos, segundo a gente passou as situações até mesmo de indisciplina com outro viés, olhar então a gente já não fazia mais aquela abordagem punitiva a gente fazia uma abordagem de diálogo realmente fazendo com que o aluno se sentir responsabilizado pelo que tinha feito. (Gestão OP)

Positivo foi muito forma de implantar o projeto, foi democrática e participativa, a própria mediação né porque ela posteriormente ao curso elas também acompanham as primeiras rodas e eu tive uma experiência que consta nos relatórios da TDH. (Professor OP)

Os positivos que ajuda a gente a crescer um pouco, a ver que as coisas não são daquele jeito, a capacidade de diálogo, a gente aprendeu a ouvir, de conversar com a ver que a nossa realidade é parecida com outras pessoas aí por fora, e a gente faz na maioria das vezes é a roda de conversa, então é uma dinâmica que exige que fale com os colegas, o positivo foi esse, a gente tem que aprender a falar, a escutar e escutar os pontos negativos, escutar e dialogar, corretamente. (Aluno OP)

Percebeu-se através dos discursos que houve mudanças substanciais na “forma” de se ver o conflito, a punição foi substituída pela restauração, através do diálogo. A participação da comunidade foi algo decisivo no entendimento da

¹⁹ O projeto Mucuripe da Paz consiste na implementação de estratégias de resolução da violência comunitária, por meio de oficinas, cursos e escuta foi construído um modelo de ação que pudesse efetivar a proteção aos adolescentes e crianças (Terres des hommes, 2017).

responsabilização e restituição, onde os envolvidos não só saíram com o conflito resolvido mais também com relações restauradas. Desta forma, tais dados representaram a efetividade das técnicas como afirmam Brasil (2014), Calmon (2007), Ortega (2002) e Warat (2004) na redução da violência da comunidade.

Os processos restaurativos muitas vezes não se limitam à resolução do conflito entre as partes, em realidade, a implementação do diálogo e da escuta releva em seu bojo transformações nas relações interpessoais e no interior das próprias pessoas. Foi verificado que os integrantes escolares transformaram sua forma de se relacionar, como fala de um dos envolvidos: “ Depois da TDH a gente começou a rever toda essa questão de expulsão, de até mesmo suspensões, então mudou muito da água para o vinho” (Gestor MB).

Outra percepção positiva avaliada foi com relação às práticas pedagógicas, foi relatado que, embora não seja a finalidade primeira do processo, os professores utilizam os processos de círculos e diálogos dentro da sua própria aula, a fim de explicar os conteúdos, ocasionado diretamente mudança nos processos pedagógicos da escola, por esse meio, os alunos participam diretamente da construção do conteúdo pelo diálogo e confronto de ideias.

Sobre isso, Freire (2003) propõe o repensar a formação de homens ao fazê-los capazes de transformar a realidade, pelo fazer torna-se ação e reflexão, práxis pedagógica, caracterizada pela ação transformadora do mundo. Buscando a libertação do homem no contexto de reflexão, pela compreensão de ser no mundo, com o mundo e para o mundo. É o fazer junto, decidir junto e resolver junto

Quando perguntado sobre a ampliação dessas ações aprendidas nas escolas, todos os entrevistados foram unânimes em dizer que tais técnicas deveriam ser utilizadas em todos as escolas e poderiam ser usadas outros locais. Especificamente, na área do “Grande Mucuripe” foi relatado pelo aluno já ter passado por situações semelhantes em outros espaços como: NAPAZ (Núcleo de Ação pela Paz) e CITES (Centro de Inclusão Tecnológica).

[...] nós fazemos a mediação em núcleos como o CITES oferece cursos também aparece o primeiro passo, NAPAZ, às vezes com o próprio círculo da TDH. (Aluno MB)

Desta maneira, podemos verificar uma cultura local maior de ampliação dos processos na região da EEFM MB em comparação com a EETI OP. Na primeira além

do processo de mediação aplicado na escola, percebe-se que fora da mesma há replicação de processos semelhantes que conseqüentemente auxiliam o processo escolar.

Sobre isso, vale a pena, retomar a presença constante da TDH, com os projetos ativos: Projeto Mucuripe da Paz, Construindo Comunidades Escolares Restaurativa, Comunicação + Direitos da Infância. Assim como explica o presidente da TDH:

O monitoramento e avaliação das ações do Projeto após sua execução teve a participação dos parceiros envolvidos. E embora não havendo um termo de cooperação atualmente protocolado tais parceiros acima citados permanecem em articulação com Tdh em decorrência dos projetos atualmente desenvolvidos por ela tanto em âmbito comunitário como no sistema de justiça juvenil (presidente da TDH).

Já em relação aos pontos negativos forma destacados os seguintes:

Cara! Negativo acho que é isso, em toda nossa vida precisamos está renovando e está reciclando conhecimento para poder fazer com que as pessoas aconteçam, no momento que eu faço um projeto e tai agora é com vocês! E não há essa reciclagem que eu falei, a tendência das pessoas é aos poucos ir parando, é preciso pelo menos de ano em ano que a gente tenha essa formação para que a gente possa se está reciclando e se energizando para continuar o ritmo da mediação e do círculo de paz ou de diálogo, acho que o principal ponto negativo é esse, é preciso ter uma continuidade do projeto, uma formação continuada. (Gestor MB)

Eu não, eu não consigo ver. Mais devem ter porque tudo tem um lado negativo, mas se tiver, eles se tornam no mínimo em relação aos inúmeros benefícios. (Gestão OP)

Um ponto negativo sinceramente eu não vi, a não ser o fato de que a gente não continuou, à medida que a ONG se se retira se a gente entrar na rotina louca da Escola e aí vai ficar muito por conta de cada escola e a orientadora também que se formou se aposentou e era ela que fazia a mediação era a cabeça do projeto, ela vivia dizendo assim já no fim a carreira, né! Foi uma experiência muito bacana. (Professor OP)

Acho que não deveria acabar, deveria continuar, é porque, tipo assim, agora é feito dentro de sala, com alguns professores fazem na sua própria sala, mas tinha uma coordenadora aqui que ela fazia mediações com pessoas específicas em uma sala reservada que geralmente era uma pessoa que passava por algum problema em casa, questões de violência, ações mais específicas só que agora eu pelo menos não vendo mais, ela se aposentou e não foi feito mais do jeito que ela fazia. (Aluno OP)

Isto posto, constata-se a necessidade e solicitação dos entrevistados de formações continuadas a fim de resgatar a “energia”, “motivação” e o planejamento inicial, como fala um professor “a gente entrar na rotina louca da escola e aí vai ficar muito por conta de cada escola”. Além disso, pode-se averiguar que há naturalmente

a rotatividade de professores no interior das escolas, por diversos fatores (fim de contrato temporário, pedido de remoção, ocupação da vaga temporária por professor efetivo, saída da rede, aposentadoria...), isso faz com que os novos professores não tenham participado das formações. Semelhantemente acontece com os alunos, pois os mesmos terminam o ensino médio e chegam novos alunos que não participaram do processo.

Outro fator relevante verificado foi a retirada das salas de mediação. Ambas as escolas possuíam ambientes próprios para os processos de mediação durante a aplicação do projeto, porém foram justificados pelas próprias gestões que como já se havia pacificado as escolas e as ocorrências diminuíram consideravelmente, os espaços foram utilizados para outras finalidades e necessidades escolares. Assim sendo, os processos hoje são feitos no interior das salas de aulas (círculos) e quando necessário se adapta uma sala para mediação.

A escola hoje apresenta funções múltiplas e demandas cada vez maiores, a ausência de formações continuadas acerca do tema pode fazer com que lentamente se vá perdendo os frutos e resultados das lições aprendidas. Os profissionais da educação e a comunidade escola devem sempre estar engajados em processos de aprimoramento que lhes permitam atualizar o conhecimento aprendido, além disso, faz-se necessário a formação dos novos membros da escola para que os mesmos se aposses das metodologias e processos incorporados à escola.

É necessário também lembrar que o processo de mediação é um processo voluntário, onde os partícipes tentam em conjunto encontrarem solução para contenda, seja sozinhos com mediador ou em círculos com facilitadores. Porém, nem sempre esse processo é tranquilo e fácil de se aplicar como citam os entrevistados:

A sim nas rodas com os alunos alguns é de imediato já não querem ir, já imaginam que não tem que participar vão ter que se expressar, a gente já prevê isso e ninguém força, não quer fica fora tudo bem. (Professor OP)

São negativo, às vezes, as farpas que são trocadas, aqueles olhares de tipo de raiva, de ódio, de ranço que são trocados. (Aluno MB)

Contudo, quando bem aplicado traz resultados imensuráveis:

Sim, porque além da mediação nós trabalhamos com círculo de diálogo e de paz, então, por exemplo, nós temos o 3ºb, uma turma altamente desmotivada, então teve um dia que a gente parou um dia, levamos todos os professores e fizemos um círculo de diálogo, para tentar entender, as demandas deles e foi muito legal, então realmente a gente trabalha para questão da motivação da sala sobre a questão de disciplina, a turma lá é muito danada, alto índice de

indisciplina, então nós sentamos lá e fazemos o círculo de paz, círculo de diálogo e é interessante e traz resultados bons. Outro exemplo, no ano passado teve o 9ºE que era uma das turmas mais indisciplinadas da escola, então fizemos o círculo e conseqüentemente a postura deles mudou completamente eles saíram da última posição e ficaram na segunda posição em termo de nota e houve uma melhora significativa da disciplina deles, então foi um sucesso. (Gestor MB)

Eu sou professora de artes que eu tive um problema de relacionamento mesmo, eu solicitei a mediação depois porque eu tive uma reação explosiva com ele e eu senti que ele ficou muito, que ele engoliu a raiva, eu fiquei com aquela ideia, ele não ficou bem e foi muito interessante a prática em si, é completamente fora da nossa cultura, você não tá acostumado a ouvir o outro, o que é uma das linhas fortes, tanto nas rodas como na própria mediação, ou seja, educa-se para ouvir o outro, para ouvir o lado do outro, tão simples, mas você precisa dessa investida para que esse momento mágico aconteça, e foi muito legal, foi muito bacana, fomos conciliados mesmos, eu o ouvi e ele me ouviu também tive oportunidade de esclarecer, ele me acusou de certas, eu tive direito ao contraditório aí no final nos abraçamos e realmente saímos bem. (Professor OP)

Outro limite sinalizado por um dos gestores foi a presença de situações que põe em risco a integridade dos membros da comunidade escolar, neste caso, não há a possibilidade de aplicação dos processos restaurativos:

A gente tenta atender todos os casos, por exemplo, a gente tem casos que é caso de polícia, dependendo da gravidade a gente tenta atender aqui, mas também há casos que a escola ver e diz, gente isso aqui já está passando da nossa ossada, coisa perigosa que pode botar em risco a vida de uma pessoa ou grupo de pessoas, então, assim, nunca houve um caso que a gente não tenha podido resolver, mas caso aconteça um caso assim, a gente já tem o entendimento de que não ficar aqui na escola e vai a uma delegacia. (Gestor MB)

A esse respeito, Abramovay (2012) chama, como dito anteriormente, de “violência dura”, ela pode resultar danos irreparáveis aos indivíduos, destacam-se nesse rol as gangues e o tráfico de drogas, assim como também a entrada de armas na escola.

Outro exemplo de violência-dura amplamente difundido é a ameaça, que consta como crime segundo o Código Penal Brasileiro, artigo 47. Segundo Abramovay (2012), esse tipo de violência não pode ser considerado irrelevante, pois alimenta o abuso de poder do agressor e o medo da vítima, além de ser indício do nível de violência vivenciado no local. A respeito disso, ao perguntar a um dos entrevistados se o mesmo já havia sido ameaçado, esse respondeu: “O tempo todo, porque quanto a gente está em cargo de chefia e contraria a vontade de outra pessoa sempre existe”. Contudo, os demais entrevistados relataram não sofrerem ameaças na escola.

Em relação ao ano de 2019, foi constatado que em ambas as escolas houve alunos transferidos por problemas disciplinares, segundo os gestores foram feitos acompanhamentos com os alunos, conversado, feito acordos, chamado as famílias, ou seja, após esgotadas as possibilidades houve a transferência, uma vez que havia a presença dos mesmos acarretaria em prejuízo a comunidade escolar.

Continuando nesse viés, foi constatado que os alunos “mais problemáticos”, as famílias não respondiam a solicitação de presença na escola e os mesmos, por diversas vezes, deixavam de frequentar até “um dia futuro” onde responsável necessitar da declaração que aluno estava matriculado para ser levado alguma instância judicial. Isso representa a omissão do papel da família proposto por Winnicott (2001) que coloca os familiares com importantes do processo educacional de seus membros.

Quando pergunta sobre os alunos que respondiam a medidas socioeducativas foi contestado que não há nenhum vínculo entre o sistema judiciário e a escola, os adolescentes simplesmente se matriculam na escola, alguns casos as mães vão à escola para avisar a situação do filho e pedir acompanhamento da escola, porém é por livre e espontânea vontade. Ou seja, não há nenhum tipo de parceria entre os órgãos para recuperação dos adolescentes infratores. Foi verificado também, ainda que não haja acompanhamento judicial ou comunicação à escola, a comunidade escolar sabe naturalmente quais adolescentes frequentam à escola cumprem ou já cumpriram medidas socioeducativas. Desta maneira, percebe-se que não há nem o sigilo resguardado ao adolescente, nem sequer um acompanhamento para facilitar sua restauração à sociedade.

Já em relação a rede de apoio (Conselho Tutelar, Centro de Referência da Assistência Social, Defensoria Pública, Ministério Público, Órgãos não-governamentais, lideranças comunitárias...) prevista como necessária ao apoio das limitações internas da escola mostrou-se inerte em relação as duas escolas. Não houve registro de nenhuma ação, além do Projeto Medição nas Escolas, conjuntas com a escola ou parceria firmada entre as instituições e a escola. Ao contrário, foi constatado nas escolas que não havia mais as Comissões de Maus Tratos contra Crianças e Adolescentes e no caso da EEMTI OP foi verificado que as parcerias que havia em 2014 do JAP (Jovens Agentes da Paz) e da CDVHS (Centro de Defesa da Vida Herbert de Sousa) não existem mais.

Por fim, ao perguntar aos entrevistados sobre a sensação de insegurança, hoje, no interior da escola e fora foi percebido através das falas dos entrevistados que os mesmo não se sentiam seguros na escola como também em qualquer outro lugar, para eles não há mais locais seguros.

Sobre isso, vale a pena, retornar os conceitos de Bauman (2001; 2008a; 2008b) de mundo líquido e medo líquido, o medo é nome que damos as nossas incertezas, temos medo de tudo e em todo canto, seja em nossos lares, na rua no trabalho, de nossa saúde, de perder o emprego e etc. Ainda que vivamos em um clima de *barbárie* como ensina Theodor Adorno, não estamos preocupados em prevenir possíveis ameaças, ao contrário, consideramos tudo ameaçador, vivemos em um momento que excluimos e julgamos as pessoas sem ao menos conhecer a realidade e veracidade dos fatos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas restaurativas têm ganhado cada vez mais destaque na área educativa, advinda do meio jurídico, elas procuram modificar a forma de se ver o conflito, caminhado para um processo de construção de paz através de técnica e procedimentos com a participação de toda a comunidade escolar na construção de novas relações sociais mais compreensivas e restaurativas.

A escola por ser um espaço que agrega valores, crenças, culturas e personalidades distintas, frequentemente apresenta “atritos”, “divergências” e “conflitos”, precisando desta maneira de ações que possam integrar a comunidade no entendimento que as diferenças não são problemas e que os conflitos são situações naturais que podem trazer grandes aprendizagens para todos os envolvidos. Nessa perspectiva, foram verificadas que as práticas restaurativas, através do diálogo, escuta ativa, respeito, círculos restaurativos e de paz, e a medição, auxiliam de forma direta na construção de reflexões positivas, desenvolvendo o processo de tolerância e o crescimento pessoal e coletivo.

Neste processo, a gestão escolar precisa de muita determinação na condução do processo e sensibilização do grupo docente e discente. É preciso entender que o transformar do conflito em oportunidade de aprendizagem, requer o envolvimento das partes e conseqüentemente seu amadurecimento após o processo. Para isso, é preciso um profissional competente que utilize as técnicas de forma eficiente e eficaz.

No caso específico do estado do Ceará, foi verificado que há uma política eficaz quanto a instauração desses processos, contudo, pode-se verificar que em comparação com o processo aplicado pela *Terre des Hommes (TDH)* o processo replicação da Célula de Mediação de Secretária de Educação do Ceará é bem inferior ao aplicado. Esse fato não decorre da falta de capacidade e preparo dos membros da Célula de Mediação, mais sim, da falta de pessoal para “abraçar” o tamanho da demanda da secretaria.

Ainda que o estado do Ceará haja avançado na implementação de tais práticas e os resultados apresentação tenham sido de grande valia, percebe-se que a possibilidade de ampliação e continuidade das ações propostas ainda é muito tímida. Isso demonstra a falta de visão dos gestores do governo do estado, uma que o processo demonstra inúmeras vantagens (envolvimento social, restauração do dano,

não judicialização do processo, restituição do jovem a comunidade, estimulação ao diálogo) à comunidade escolar e seus custos apresenta-se mínimo comparado aos seus inúmeros benefícios.

Acerca das escolas pesquisadas, notou-se que não houve acompanhamento posterior a saída da TDH as escolas participantes do ciclo, e foi exatamente neste ponto que as comunidades escolares foram incisivas ao colocar como ponto negativo do projeto, a ausência de formação continuada. Através das falas dos entrevistados pode-se perceber que houve mudança substancial na cultura e forma de se ver o conflito, contudo, ficou também claro que a alternâncias das pessoas pertencentes à comunidade escolar e a ausência formações continuadas podem fazer com que todo o processo seja perdido ao decorrer do tempo.

Pode-se perceber também que embora tenha havido formações para vários membros da comunidade escolar por meio de círculos restaurativos e de paz, ambas as escolas haviam formado apenas um mediador e este acumulava funções com a gestão escolar, sobrecarregando, naturalmente, a pessoa encarregada. Vale a pena também ressaltar também a possibilidade de ocorrer situações atípicas (problemas de saúde, licenças, problemas familiares) em que o responsável pelo processo de mediação fica indisponibilidade por algum tempo ou definitivamente. Desta maneira, seria ideal o preparo de mais pessoas ao exercício da função.

Outro ponto relevante encontrado como decisivo ao sucesso do processo, foi o engajamento da gestão escolar e o Projeto Diretor de Turma (PDT). É preciso que a gestão acredite nos processos de restauração e traga toda a comunidade escolar a participar, assim como, aos PDTs incumbe o processo de desenvolver junto com os demais professores a cultura restaurativa em sala de aula.

Desta forma, pode-se perceber que a implementação da mediação nas escolas não apresenta um processo fácil nem simples, através da atuação democrática da gestão por meio da participação ativa da comunidade escolar e o diálogo, as escolas lograram reduzir consideravelmente o conflito e a violência em seu interior, além de gerar mudanças de comportamentos e transformações na forma de se ver o conflito, modificando assim as relações interpessoais, a compreensão do próximo e o sentimento de pertencimento comunitário.

Essa mudança cultural pode-se ser verificada através da mudança nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas e nas falas dos entrevistados. Contudo, averiguou-se que ainda assim, após a aplicação do projeto, em ambas as

escolas houve a necessidade de se transferir algum aluno por problemas disciplinares, porém, tal ação acontece em última instância, após exaurirem todas as possibilidades para se resguardar os demais alunos. Desta maneira, nota-se a limitação da restauração em alguns casos minoritários.

Assim, ao final da pesquisa, pode-se perceber que as práticas restaurativas apresentam uma forma de se resolver o conflito através do diálogo e da escuta, por meio do respeito e da tolerância, caminhando para construção de uma cultura de paz. Que os conflitos não são ruins, ao contrário, são apenas obstáculos existentes para o crescimento das comunidades escolares. Que a gestão precisa desenvolver uma cultura democrática com ações que criem um novo significado a comunidade escolar através da participação de todos os seus membros. Que o processo pode e deve ser ampliado a todas as escolas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, Maria Virginia de; SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude em debate**. [S.l.: s.n.], 2000.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, M. **Violência nas escolas**. [S.l.:s.n.], 2015. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf>>. Acesso em: 22 jul 2019.
- _____. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. [S.l.:s.n.], 2012. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/conversando_sobre_violencia.pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.
- ADORNO, S. Conflitualidade e violência: reflexões sobre a anomia na contemporaneidade. **Tempo soc.**, v.10, n.1, p.19-47, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701998000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 maio 2018.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGAMBEM, G. **Homo Sacer I: o poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2007.
- ARENDT, H. **Da Violência**. Brasília: Ed.UnB, 1985.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; LDA, 2009.
- BALAGUER, G. As práticas restaurativas e suas possibilidades na escola: primeiras aproximações. **Rev. Subj**, v.14, n.2, p. 266-275, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692014000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 mar.2018.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. **Vida para o Consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- _____. **Medo Líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- _____. **Vigilância Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar., 2014.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>>. Acesso em: 29 out. 2019.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

BOYES-WATSON, C.; PRANIS, K. **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. Porto Alegre: [s.n], 2011.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 1996.

CALEGARI, Luiza. **Entenda o projeto de lei que enfraquece o estatuto do desarmamento.** [S.l:s.n],2018. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/entenda-o-projeto-de-lei-que-enfraquece-estatuto-do-desarmamento/>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

CALMON. P. **Fundamentos da Mediação e da Conciliação.** Rio de Janeiro: Forense, 2007.

CAVALCANTE, Igor. **Sete mortos na quarta chacina do ano confirmam SSPDS.** Fortaleza:[s.n], 2018. Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2018/03/ataques-a-tiros-sao-registrados-no-bairro-benfica.html>> . Acesso em: 12 mar. 2018.

CEARÁ. **Ceará Pacífico.** Fortaleza, 2019. Disponível em: <<https://www.ceara.gov.br/ceara-pacifico/>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

_____. Ministério Público do Ceará. **Implantação da mediação escolar.** Fortaleza:MPC, 2016. Disponível em: <<http://www.mpce.mp.br/caopij/projetos/projeto-implantacao-da-mediacao-escolar/>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. Secretaria de Educação. **Programa Geração da Paz.** Fortaleza: SEDUC, 2011. Disponível em:< <https://www.seduc.ce.gov.br/2011/11/10/programa-geracao-da-paz/>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. **Projeto Diretor de Turma.** Fortaleza: PPDT, 2018. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. **Programa Geração da paz.** [S.l:s.n], 2011. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/2011/11/10/programa-geracao-da-paz/>>. Acesso em: 5 ago 2019.

_____. **#Partiu Ensino Superior**: Ceará bate recorde e mais de 20 mil alunos de escolas públicas são aprovados em universidades. Fortaleza, 2019. Disponível em: <<https://www.ceara.gov.br/2019/03/28/partiuensinosuperior-ceara-bate-recorde-e-mais-de-20-mil-alunos-de-escolas-publicas-sao-aprovados-em-universidades/>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

CHAI, C. G. et al. **Mediação e Direitos Humanos**: mediation and human rights. Rio de Janeiro: Global Mediation, 2014. Disponível em: <http://www.mpma.mp.br/arquivos/biblioteca/livros/3856_mediacao_e_direitos_humanos_mediation_and_human_rights_mp.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

CHAUÍ, M. **Senso comum e transparência**: o preconceito. São Paulo: Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania, 1996.

DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir**: Relatório para a comissão internacional sobre educação para o século XXI. 8.ed. São Paulo. Cortez, 2003.

DEBARBIEUX, E. et al. **Desafios e alternativas**: violências nas escolas. Brasília: UNESCO, 2003.

FACUNDO, M.; RODRIGUES, R. Ceará teve 44 mortos em seis chacinas neste ano. **O Povo**, Fortaleza, 13 jul. 2018. Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2018/07/ceara-teve-44-mortos-em-seis-chacinas-neste-ano.html>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa.

28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROPPO. **Juventude**: ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL. 2000.

HEREDIA, R. A. S. Programas de convivência em el âmbito educativo: enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar. **Revista Proyecto**, Madrid, v.12, n. 66, p. 15-18, 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência de 2018**. Brasília: IPEA, 2018. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432>. Acesso em: 24 maio 2018.

_____. **Atlas da Violência 2019**. Brasília: IPEA, 2019. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

LEMLE, M. Sexo e poder são os principais atrativos para recrutamento de jovens para o tráfico. **O UOL Notícias**, São Paulo, 21 dez. 2009. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/2009/12/21/ult5772u6722.jhtm>>. Acesso: 08 mar. 2018.

LIMA, F.; PAIVA, T. Ceará está na rota do tráfico internacional de drogas. **O Povo**, Fortaleza, 04 nov. 2017. Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/jornal/cotidiano/2017/11/ceara-esta-na-rota-do-trafico-internacional-de-drogas.html>>. Acesso em: 28 fev 2018.

LIMA, R. O Maniqueísmo: o Bem, o Mal e seus efeitos ontem e hoje. **Revista Espaço Acadêmico**, 07 dez. 2001. Disponível em: <<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/40166/20970>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

MARCOLINO, E. C. et al. **BULLYING**: prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar. Florianópolis:[s.n], 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072018000100304&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 mar. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MATOS, K. S. A. L. Juventudes e cultura de paz: diálogos de esperança. In: PINTO, A. C.; ARAÚJO, C. J. S; COSTA, H. L. Formação do pesquisador em educação: questões contemporâneas. Maceió: Ed.Ufal, 2007.

MCCOLD, P.; WACHTEL, T. Restorative justice theory validation. In: WEITEKAMP, E; KERNER, H-J. **Restorative Justice**: theoretical foundations. Devon, UK: Willan Publishing, 2002.

MORAIS. J. L. B. **Mediação e arbitragem**: alternativas à jurisdição. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999.

MORRISON, B. Justiça Restaurativa nas escolas. In: SLAKMON, C; DE VITTO, R. C; GOMES, R. **Justiça Restaurativa**. Brasília, DF:PNUD, 2005.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NOGUEIRA, R. M. C. D. P. A. **Escola e violência**: análise de dissertações e teses sobre o tema na área de Educação, no período de 1990 a 2000. 2003. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

NOVAES, R. R. Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas. **Revista Brasileira de Educação- Juventude e Contemporaneidade**. São Paulo, v.5, n.9, p. 253-281 , 2007.

OLIVEIRA, M. G. P. **Percepção de valores e violências nas escolas pelos docentes do ensino médio**. 2003. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília/DF, 2003.

ORTEGA, R. et al. **Estratégias educativas para prevenção das violências**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128721por.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

ORTEGA, R; DEL REY, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília/DF: UNESCO, 2002.

POSSATO, B. C. et al. O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 357-366, ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000200357&lng=en&nrm=iso> . Acesso em: 30 jul. 2019.

PULIDO, R.; MARTIN-SEOANE, G.; LUCAS-MOLINA, Beatriz. Orígenes de los Programas de Mediación Escolar: distintos enfoques que influyen em esta práctica restaurativa. **Anal. Psicol.**, Murcia , v. 29, n. 2, p. 385-392, maio 2013. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S021297282013000200010&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 27 maio 2018.

ROSEMBERG, M. B. **Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.

SALES, L. M. M. **Mediação de conflitos: família, escola e comunidade**. Florianópolis: Conceito, 2007.

SANTANA, M. S. **A violência na mídia e seus reflexos na sociedade**. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, v. 9, n. 276, p.9, abr.2004. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/5062>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

SANTOS, J. V. T. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias**. [S.l:s.n], 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100008>. Acesso em: 01 fev. 2018.

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

_____. Marx e Foucault: um estudo sobre o papel da violência, das leis, do Estado e das normas na construção do operário disciplinado. **Plural**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 42-59, jun. 1997. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/75896>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

SERPA, M. de N. **Teoria e prática da mediação de conflitos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1999.

SEVERO, M.S. **Estatuto da Juventude no Brasil: avanços e retrocessos (2004-2013)**. Brasília: SNJ, 2014. Disponível em: <http://revistasnj.ibict.br/ojs_snj/index.php/snj/article/view/MIRLENE%20SEVERO>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educ Pesq**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 dez. 2018.

TABOZA, V.; SILVA, M. A. A Relevância da Gestão Democrática na Mediação de Conflitos Escolares. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, v. 7, n. 19, p. 92-110, 1 ago. 2017.

TEDESCO, J.C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Análise situacional das escolas estaduais de Fortaleza**. Fortaleza: Terre des hommes, 2015a.

_____. **Modelo de ação para prevenção da violência e práticas restaurativas em contextos escolares**. Fortaleza: Terre des hommes, 2015.

_____. **Experiências e lições que fazem a diferença na vida de crianças e adolescentes**. Fortaleza: Terre des hommes, 2017.

_____. **Modelo de Ação - Mucuripe da Paz**. Fortaleza: Terre des hommes, 2017. Disponível em: <<http://tdhbrasil.org/biblioteca/publicacoes/616-modelo-de-acao-do-projeto-mucuripe-da-paz>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

TORRES, C. A. **Sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

TRAD, L. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 abr. 2019.

VISÃO MUNDIAL. **Infância [Des]Protegida: uma consulta de percepção de segurança de crianças e adolescentes sobre a violência**. [S.l:s.n], 2019. Disponível em: <<https://visaomundial.org/infanciadesprotegida/relatorio.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2019.

WARAT, L. A. **O ofício do mediador**. Florianópolis: Habitus, 2001.

_____. **Surfando na pororoca: ofício do mediador**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEBB, J. Pesquisa de marketing. In: BAKER, Michael. **Administração de marketing**. São Paulo: Campus, 2005.

ZEHR, H.; G. A. **The little book of restorative justice**. New York: Unicef, 2003. Disponível em: <<https://www.unicef.org/tdad/littlebookrjpakaf.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2017.