



Justiça restaurativa: relatos e experiência de pesquisa em escolas públicas

Restorative justice: reports and research experience in public schools

Katury Rayane Rodrigues Ramos  

katuryrayane@gmail.com

Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC

Irene Alves de Paiva  

irenealvesp@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

 10.52521/22.11077

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 02/11/2023

Aprovação do trabalho: 19/03/2024

Publicação do trabalho: 07/06/2024

Resumo

A escola pública brasileira é o reflexo das conflitualidades experimentadas na sociedade em que temos múltiplas expressões culturais da violência. Nesse contexto, o dia a dia na escola torna-se desafiador com tensões e dificuldades em relação ao movimento de convivência. Temos como pressuposto que as práticas educativas punitivas são insuficientes para a resolução dos conflitos vivenciados no cotidiano escolar, pois ampliam as conflitualidades. Na esfera educacional o desenvolvimento de um olhar para as interações baseado na consciência e responsabilização dos danos e malefícios da cultura coercitiva é um recurso viável. Assim, verificamos ações que favoreçam o diálogo e a escuta ativa. O presente artigo é parte da pesquisa de doutorado realizada no período de 2017-2020 e tem como objetivo investigar o cotidiano escolar a partir de três categorias de análise: juventudes, participação e conflitualidades. A investigação ocorreu em duas escolas, uma localizada na cidade de Natal-RN e a outra, em Fortaleza-CE. O estudo é comparativo com abordagem qualitativa realizado com questionários, grupos focais e entrevistas semiestruturadas. Desta feita, a questão norteadora é: Como é vivenciado o cotidiano escolar em relação à aprendizagem significativa das juventudes quanto o engajamento nas ações da justiça restaurativa? A hipótese é que as práticas punitivas ampliam as conflitualidades.

Palavras-chave

Participação. Conflitualidades. Justiça Restaurativa.

Abstract

Brazilian public schools are a reflection of the conflicts experienced in society in which we have multiple cultural expressions of violence. In this context, daily life at school becomes challenging with tensions and difficulties in relation to the movement of coexistence. We assume that punitive educational practices are insufficient to resolve conflicts experienced in everyday school life, as they increase conflicts. In the educational sphere, the development of a perspective on interactions based on awareness and accountability for the harm and harm caused by coercive culture is an upcoming resource. Thus, we verify actions that encourage dialogue and active listening. This article is part of doctoral research carried out in the period 2017-2020 and aims to investigate daily school life from three categories of analysis: youth, participation and conflicts. The field of investigation is two schools, one located in the city of Natal-RN and the other in Fortaleza-CE. The study is comparative with a qualitative approach carried out with questionnaires, focus groups and semi-structured interviews. This time, the guiding question is: How is daily school life experienced in relation to the significant learning of young people regarding engagement in restorative justice actions? The hypothesis is that punitive practices increase conflicts.

Keywords

Participation. Conflicts. Restorative Justice.

Introdução

Novas formas de se relacionar no processo educativo a partir de ferramentas dialógicas apontam a interdependência entre os indivíduos no espaço escolar, pois a percepção de que existe conexão entre os atores sociais é uma saída para convivências pacíficas. Isso tem impacto imediato na instituição escolar, pois, como afirmam Berger e Luckmann (1995), ela é a segunda organização responsável pela socialização dos indivíduos e vivencia os desafios e as exigências desse cenário. A lógica das instituições passa a ser multidimensional (Giddens, 1991), pois essa é vivenciada por meio de interações entre os atores escolares que são: professores, alunos, gestores e funcionários.

Nesse viés, as práticas “educativas” punitivas ou coercitivas não possuem mais viabilidade nas situações de conflitos, pois essas legitimam a cultura punitiva e ampliam as conflitualidades. Adentrar e conhecer os atores sociais que constroem essas realidades escolares, a partir do desenvolvimento de estratégias voltadas para o paradigma restaurativo, é um caminho significativo em que a relação professor-aluno é ressignificada, por exemplo.

As iniciativas do paradigma restaurativo é um resgate de práticas de resolução dos conflitos advindos dos aborígenes da América do Norte e da Nova Zelândia (Zehr, 2015). Ligadas à justiça restaurativa, tais práticas se afirmam como possibilidade de ressignificação das relações sociais ao potencializar a participação das juventudes com a inserção da mediação de conflitos e dos círculos de paz. Com isso, este artigo se apresenta como resultado de pesquisa de tese realizada no período de 2017- 2020 com o recorte de análise voltado para a investigação da participação juvenil, as conflitualidades que os atores escolares estão inseridos e as formas de resolução que existem nesses ambientes escolares. O campo de investigação é duas escolas, uma situada em Natal-RN sendo a Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti (FC), em que não existe a implantação do viés restaurativo, e a outra em Fortaleza, que é a Escola Estadual Matias Beck, aqui chamada de Escola Restaurativa (ER), em que já se tem ações de voltadas para o paradigma restaurativo.

O estudo realizado é comparativo. A escolha metodológica está baseada na abordagem qualitativa e quantitativa com um universo de investigação em um total de 31 estudantes. Com a finalidade de caracterizar os atores em análise e adentrar na realidade em estudo foi feito o questionário de pesquisa na plataforma *google forms* com os jovens nas duas escolas. Na escola FC foram selecionados 24 jovens que participaram do curso de sensibilização à justiça restaurativa. Esse curso foi direcionado para alunos que tinham o interesse em conhecer as práticas de restauração. E na escola ER a aplicação foi realizada com os 7 facilitadores da justiça restaurativa em que as fases de implemen-

tação da justiça restaurativa já haviam sido concluídas, pois foram implementadas de forma gradual com treinamentos e práticas realizados pelo Instituto Terre des Homens Brasil (TDH)¹.

Juventudes e participação: a escola como palco de interação social

As juventudes trazem latentes os esquemas de percepção das práticas e das capacidades de articulações no interior das escolas, por meio das conexões em relação ao envolvimento nas problemáticas da comunidade escolar e com o entorno delas. Para tanto, questões sociais como cooperação, paz e empatia são fundantes para a mobilização social nas escolas. Estas são o laboratório da sociedade em que se revela temáticas que pedem atenção e um trabalho intensivo de ressignificação, pois “quanto melhor conhecermos a sociedade, melhor perceberemos tudo o que se passa no microcosmo social que a escola é” (Durkheim, 2013, p. 117).

Neste sentido, pensarmos sobre o processo de crescimento da consciência crítica por meio da ação propõe novas formas de experienciarmos a realidade social. Segundo Bordenave (1994, p.12), “do ponto de vista dos setores progressistas, a participação facilita o crescimento da consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade”.

A perspectiva da transformação é visualizada ao dar voz às juventudes e trabalhá-las no sentido das expressões com direcionamentos para atuação no interior das escolas, como também para o desenvolvimento além dos muros. “A escola pública, antes encerrada em si mesma e dedicada quase exclusivamente ao ensino de crianças e adolescentes, está procurando ser mais participativa em dois sentidos: o da participação da comunidade na escola e o da participação da escola na comunidade” (Bordenave, 1994, p.60). Essa relação escola e comunidade fica explícita na fala da diretora da escola ER ao resgatar a essência de proteção e da utilização do espaço escolar para atividades extracurriculares.

Vai além dos meninos que estudam aqui. Então, por exemplo, eu sou procurada por grupos de dança da comunidade que não tem onde ensaiar para poder ceder a escola para eles ensaiarem aqui a noite. Então, é assim. É um lugar que eu respeito. Eu tô protegido. Que eu posso procurar que eu vou ser acolhido. Em outros momentos as pessoas não viriam. Tem um projeto de futebol que começou muito humilde, uma proposta do padre da Igreja aqui de cima, Igreja Santa Terezinha. E aí me procuram para fazer aqui. Pois, agora a gente tá atendendo quase 200 crianças. Era no sábado à tarde e não deu como atender todo mundo. E aí ele dividiu por faixa etária. A gente tem um grupo no sábado à tarde e outro grupo no domingo de manhã. Então, a escola está em movimento. E isso é restauração. E isso é cultu-

¹ A TDH é uma organização que tem como foco desenvolver metodologias para garantia dos direitos de crianças, adolescentes e jovens, de forma duradoura e sustentável. Mais informações, disponível em: <https://www.tdhbrasil.org/>. Acesso em: 20.05.18.

ra de paz. É muito forte (Virgínia, Gestora da escola ER, 2018).

Essa resignificação do espaço escolar é vista ao favorecer a ativação das potencialidades silenciadas das juventudes. A existência de grupos na comunidade é fortificada ao oferecer o intercâmbio com práticas de futebol, dança, grafite entre os atores sociais estimulados a enxergar o espaço social da escola como atraente e, consequentemente, semeador de transformações coletivas que a própria experiência participativa reforça o acúmulo das capacidades acionadas (PATERMAN, 1992). É uma troca de conhecimentos válidos e que fortifica ações que oferecem caminhos propulsores para reanimar o espaço educativo.

A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirma-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a autoexpressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros (BORDENAVE, 1994, p.16).

A valorização de si é um passo significativo no desenvolvimento da autonomia do indivíduo, bem como a ampliação das capacidades de interação e de disposição social nas diversas esferas da ação. Isso fundamenta a construção coletiva, facilitando a retomada do processo de empoderamento. Daí a necessidade de oferecer caminhos para ação e reflexão nas escolas em torno de instrumentos que dão sentido a uma vivência orgânica dos espaços educativos.

As tensões interpretativas da ação do ator também são condicionadas às situações práticas da sua vivência. Uma ilustração dessa visão é a fala de um aluno que relatou uma atenção e um tratamento diferenciados na escola. Ele demonstra insatisfação, porque o colocam numa posição diferente dos seus colegas, e isso causa desconforto. O que podemos relacionar como o somatório dos ajustamentos pré-reflexivos de sua condição de destaque diante do seu dom musical.

É como se eu fosse diferente de todos e eu não gosto disso, pois me distancia dos meus colegas. É muito ruim, porque todos os professores me tratam de forma diferente. Depois que descobriram que toco sanfona, pronto. Tudo piorou. Se eu quiser pular o muro da escola, alguém vem e abre a porta. Não tem mais graça (João, Aluno da escola FC, 2018).

Essa posição de destaque faz com o que aluno não vivencie a realidade “previsita” para a sua ambiência, e isso causa mudanças em relação ao grupo social de que faz parte. Em sua fala é notório o sentimento de desajuste que o faz ser distanciado dos seus colegas devido à construção idealizada de professores que, por causa de uma violência resultante de uma comunicação imperfeita, valorizam alguns alunos e desvalorizam ou-

tros, pois estes não são colocados em destaque. Assim, do ponto de vista das condições objetivas essa separação e condição de privilégio é resultado do capital cultural suplantando pela música, pois “não há nada tão poderoso quanto o gosto musical para classificar os indivíduos e por onde somos infalivelmente classificados” (BOURDIEU, 1979, p. 17). Essa classificação atrelada ao domínio de um instrumento musical refere-se à habilidade e à potência que trazem esquemas classificatórios e, conseqüentemente, a distinção social.

A divisão segundo as classificações ou os graus têm um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar. Funcionamento penal da ordenação e caráter ordinal da sanção. A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição (FOUCAULT, 1999, p.206).

O sistema de classificação que hierarquiza as qualidades tem o aspecto da punição, mas também da recompensa. Essa noção é atribuída por Skinner (1967) ao estabelecer os pressupostos das variáveis de controle a partir das contingências de reforço promovidas pelo ambiente cultural e histórico. Em visita a escola, no dia da comemoração aos 40 anos da escola FC, conversamos com aquele aluno anteriormente citado e notamos a presença de um grupo musical em que ele e alguns colegas iriam conduzir os festejos do momento. Desse modo, houve uma integração e um reconhecimento do jovem a partir da ressignificação das suas potencialidades musicais e dos seus colegas na perspectiva de valorização no grupo. Esse movimento favoreceu também a participação e a descoberta das habilidades dos outros colegas, o que garante o funcionamento da cooperação.

Os dons e as potências de cada jovem para compor um grupo de música veio com o processo dialógico que é essencial, pois tem a função de criar um sistema de decodificação das possibilidades que passa a funcionar com a criação de um ambiente em que as capacidades são acionadas. O diálogo, como fenômeno humano, revela a palavra (FREIRE, 1983) que é a instrumentalização necessária para adentrar nos movimentos da ação na perspectiva da dialogicidade que remete ao outro (BUBER, 2009). Assim, estamos diante de duas dimensões preponderantes no processo de reconstrução social que tem como característica oferecer possibilidade de desenvolvimento social, sendo: a educativa e a pedagógica.

Cumprir destacar, portanto, duas questões: a educativa e a pedagógica. A educativa é um processo cujos produtos são realimentadores de novos processos. A pedagógica são instrumentos utilizados no processo. Aqui, também, a diferença entre os procedimentos atuais e as práticas tradicionais de aprendizagem são visíveis. Dado que as vanguardas se transfi-

guras em agentes- apoios, assessores técnicos etc.- o processo não é pré-codificado numa metodologia específica. Não há hábitos, comportamentos, rotinas ou procedimentos pre-estabelecidos. Há princípios norteadores, assimilados por todo o grupo, que constroem a metodologia da ação segundo as necessidades que a conjuntura lhes coloca. O importante é estar junto, a construção é coletiva (GOHN, 1994, p. 19-20).

A metodologia da ação é assimilada no fazer junto e constante. Nas escolas, isso acontece pela inserção dos jovens em grupos sociais que impulsionam a participação e o protagonismo em diversas ações. Assim, enxergamos processos dialógicos e participativos em que os jovens estão inseridos e organizados, como o grêmio, o teatro, a dança e o esporte. Esses espaços são ocupados e fomentam múltiplas sociabilidades articuladas na perspectiva das expressões sociais. No gráfico a seguir, dimensionamos a atuação e a participação dos jovens nos grupos das escolas FC e ER.

Gráfico 1 - Participação ER e FC



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

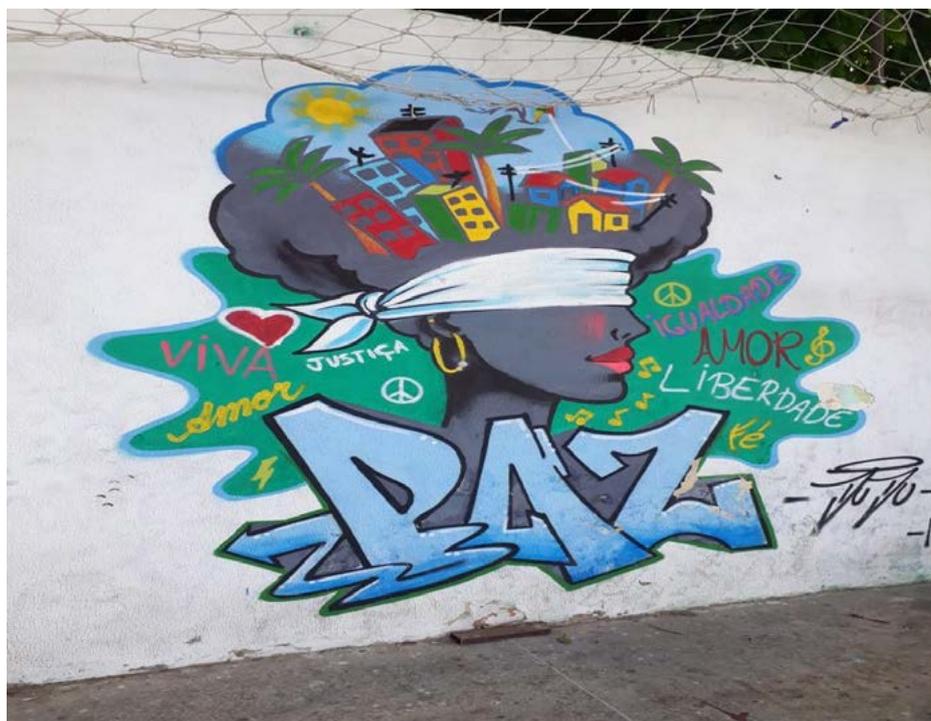
As maiores representações correspondem a greve e o esporte, ambas com 38,7%. A segunda maior predominância é de 32,2%, tanto para teatro quanto dança. O grêmio representa 29%. Para música temos a representação de 25,8%. O que se refere a outros é

correspondente a desenho e o grafite que foi revelado nos grupos focais. É importante elucidarmos que os jovens estão em movimentações constantes nesses grupos e participam de mais de um. Também há um incentivo por parte dos gestores para a construção de imagens nas paredes da escola ER que favoreçam o envolvimento e a criatividade dos jovens, sendo uma motivação para o grafite.

O estímulo para o desenvolvimento das potencialidades dos jovens é de suma importância para a noção do protagonismo juvenil que vem sendo experienciado de diversas formas nas escolas em análise. Na quadra de esportes da escola ER, visualizamos imagens que foram desenhadas e grafitadas. Outro exemplo desse processo é o envolvimento na reconstrução do espaço educativo.

Na imagem a seguir temos a confecção do grafite mais recente, de acordo com as falas, com a temática direcionada para a cultura de paz. É expressiva a ideia da construção coletiva, pois cada um se sentiu parte do processo ao contribuir com materiais como tintas e *sprays* ou mesmo construir junto o desenho. Houve a participação financeira de professores e de gestores, e o desenho, bem como as cores, foram idealizados pelos jovens. Nesses relatos, é retomado o sentimento da alegria dessa vivência, pois a escola vem assumindo a responsabilidade de desmitificar os espaços físicos de disputas e de rivalidades territoriais presentes no dia a dia da comunidade. A inserção das práticas restaurativas é uma aliada nesse movimento.

Figura 1 - Grafite da paz ER



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A necessidade de estruturar esses grupos revela a construção coletiva no nível de mobilização social relacionada aos espaços sociais de convivência dos atores escolares. Um exemplo de participação nos espaços que ultrapassam os muros escolares e que demonstram a inserção também política das juventudes foi a participação da escola FC na construção da greve dos professores, iniciada no dia 22 de março de 2018. Por meio da articulação nas redes sociais, os jovens, se mobilizaram para a confecção de cartazes que foram utilizados na passeata ocorrida em 09 de abril de 2018 em direção a Secretaria de Educação e Cultura (SEEC) do Rio Grande do Norte.

Os canais informativos estão em íntima ligação com as redes de solidariedades acionadas pelas vias de comunicação na era da informação, como nos fala Manuel Castells (1999) na sociedade que estabelece os contatos virtuais em teias de ligação. Uma realidade contemporânea que demanda uma maior atenção e adaptação para as vivências virtuais em que as juventudes respondem de forma satisfatória ao utilizarem as vias de comunicação, como *whatsapp*, *facebook*, *instagram*, *tik tok*.

A intervenção nas lutas sociais foi expressiva na confecção dos cartazes na escola FC. Em um dia os jovens se reuniram e pensaram frases de impacto, bem como selecionaram materiais como cartolinas, pincéis e tintas. Também se mobilizaram para utilização de equipamentos sonoros como tambores disponibilizados pela direção que esteve atuante juntamente com alguns professores nesse processo de articulação da passeata.

A passeata mobilizou alunos e professores que saíram da escola FC em direção ao *Shopping Via Direta*². Acompanhamos essa movimentação e percebemos conflitos diante das tomadas de decisões, pois o grupo de professores gostaria que os alunos ficassem no *shopping* e eles queriam continuar a caminhada em direção a Secretaria de Educação e Cultura (SEEC). Houve divergências e os professores decidiram retornar à escola.

Saber ouvir, saber falar, saber se expressar. E a gente chega com autoridade com as pessoas. A gente chega na diretoria e fala, eu tenho que entrar. Meu amigo não é assim, os próprios professores brigam. Teve essa greve e eles não estavam juntos, eles estavam pouco se lixando. Eles dizem que apoiam, mas no fundo eles não apoiam. Eles estão nem aí para gente (João, Aluno da escola FC, 2018).

Elementos pertinentes são trazidos, como saber ouvir, saber falar, a expressão e os posicionamentos no momento da interação social. A clareza na condução das ações traz um *status* de autoridade, pois a coerência da fala e das ações repercutem nos resultados coletivos e no engajamento. O alerta para a não adesão do grupo dos professores, mesmo a greve sendo uma temática deles, fez com os alunos percebessem que as

2 É um dos shoppings da cidade de Natal/RN localizado na Avenida Senador Salgado Filho próximo as vias de acesso ao campo universitário da UFRN.

condições objetivas das ações necessitavam do apoio e do envolvimento de uma rede maior de atores escolares. Por outro lado, o segmento dos professores recebe pressões diversas de setores mais amplos relacionado a política educacional que os impedem de agir de forma mais ativa. O jogo de interesses é muito forte e isso impede que ações coletivas sejam amplamente vivenciadas.

A necessidade de fortalecer o movimento da greve com a adesão de todos os atores é primordial para as conquistas e as mudanças. Com isso, os professores aderiram de forma razoável e a preocupação era com a segurança dos alunos, pois estes iriam por uma avenida com grande fluxo de carros. Depois de algumas conversas, os alunos decidiram seguir adentrando pelo campus da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pois seria mais seguro. E os professores retornaram para a escola. Com isso, podemos concluir que no interior das articulações sociais existem divergências e dificuldades para o engajamento em relação às estratégias de participação, principalmente naquelas que demandam um estado de exposição maior.

A participação social é motivada diante das questões, muitas vezes, conflituosas e que exigem uma tomada de posição. No dia 11 de abril de 2018, ocorreu a audiência de conciliação com o poder judiciário e com os sindicatos dos professores, e no dia 19 de abril de 2018 a greve foi finalizada. As aulas foram retomadas no dia 23 de abril de 2018. O retorno às atividades e à rotina escolar fazem parte das articulações sociais que nos convidam a pensar as posturas que não compreendem os significados das mobilizações. “No exercício da participação, os sujeitos vivem os conflitos e envolvem-se em ações coletivas. Os sujeitos são motivados a viver os conflitos e tomarem decisões em que a vida coletiva se torna maior que os interesses imediatos e localizados” (Paiva, 2003, p. 182). Contudo, surgiu a definição da experiência participativa:

A experiência participativa representa uma das formas dos jovens vivenciarem processos de construção de pautas, projetos e ações coletivas. Além disso, a experiência participativa também é importante por permitir aos jovens vivenciarem valores como os da solidariedade e da democracia e por permitir o aprendizado da alteridade. Isso significa, em última instância, aprender a respeitar, perceber e reconhecer o outro e suas diferenças (DAYRELL, J.; CARRANO, P., 2014, p. 121).

A vivência desses valores, como solidariedade e democracia, é vista no nível qualitativo, pois aconteceu a organização em torno das ações e pautas a serem abordadas. Representantes do grêmio estiveram à frente das ações dos jovens e fizeram propostas para serem apresentadas e discutidas com a SEEC.

A consciência gerada no processo de participação num movimento social leva ao conhecimento e reconhecimento das condições de vida de parcelas da população, no presente e no

passado. Os encontros e seminários contribuem para a formação desta visão que historiciza os problemas. Este conhecimento leva à identificação de uma dimensão importante no cotidiano das pessoas. A do ambiente construído, do espaço gerado e apropriado pelas classes sociais na luta cotidiana (GOHN, 1994, p. 20).

O ambiente construído pelo movimento dos jovens aponta para necessidade de construção de espaços significativos de ocupação na escola. “Assim, pode-se afirmar que os espaços e estímulos ao exercício e aprendizagem da participação, bem como a relação que os jovens têm com o tempo são variáveis que interferem no seu envolvimento efetivo nas instâncias sociais e políticas” (DAYRELL, J.; GOMES, L. N.; LEÃO, G., 2010, p.244-245). Para Abramo (1997), a juventude é uma dimensão da construção social que não se limita à noção de continuidade em relação à fase da infância. Nas nossas observações e conversas informais com os jovens, grande parte dos alunos fica o dia inteiro na escola, pois possuem redes de sociabilidades, como também a mudança gradual do ensino para o tempo integral, já solicita a permanência de um tempo maior na escola. Isso por vir a gerar mais convivência e divergência.

Conflitualidades: os desafios no cotidiano das escolas públicas

Os desmembramentos da realidade cotidiana, que estabelecem a convivência com pessoas de diferentes pontos de vista, são perpassados pelos altos índices de conflitos no espaço comum das escolas públicas brasileiras. O que enxergamos são conflitos de baixas intensidades até violências em suas múltiplas expressões. Essa é uma construção baseada em uma representação social constituída pelos fatos corriqueiros e, por isso, “a compreensão das relações entre a escola e as práticas da violência passam pela reconstrução da complexidade das relações sociais que estão presentes no espaço social da escola” (SANTOS, 2003, p. 118). As trocas e os intercâmbios são elementos propulsores de consensos e dissensos, o que trazem à tona o clima escolar, muitas vezes, vivenciado sob tensões e desafios. É importante também salientar a necessidade do olhar sobre as questões emocionais dos atores escolares e a falta de motivação nas práticas cotidianas, pois passam a ser ações e atividades técnicas com o intuito de cumprir com um ritual.

A respeito do clima escolar e suas interfaces com o cotidiano na realidade educacional brasileira, vale lembrar que no ano de 2023 tivemos ataques a ambientes educativos que levaram a morte de jovens e crianças. Isso nos coloca em um posicionamento reflexivo sobre as falhas na perspectiva de segurança e práticas de prevenção à violência. Essa atenção é necessária em relação à forma de administração dos conflitos, que muitas vezes aumentam o ódio e a raiva causando distanciamento entre os atores escolares.

Um estudo sobre violência escolar realizado pela pesquisa internacional sobre

Ensino e Aprendizagem (Talis-2018)³ divulgado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁴ ouviu 250 mil professores e líderes escolares de 48 países e revelou que as escolas brasileiras dedicam mais tempo com atividades relacionadas ao não aprendizado, e isso favorece um local para prática de *bullying* e para a intimidação maior do que a média internacional. Essa constatação vem a partir da avaliação dos professores e dos diretores escolares. O que revela também que a maior parte do tempo é dedicada ao disciplinamento e à práticas relacionadas à burocracia.

A presença da violência verbal ou física também atinge os jovens. É o que traz a pesquisa realizada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e com a Organização dos Estados Interamericanos (OEI). A análise mostra que 42% dos estudantes ouvidos na rede pública são alvos da violência verbal ou física. A primeira edição realizada em 2015 ouviu 6.709 estudantes de 12 a 29 anos em sete capitais brasileiras, sendo elas: Maceió, Fortaleza, Vitória, Salvador, São Luís, Belém e Belo Horizonte. O estudo está atrelado às diversas expressões da violência que não se restringem apenas a agressões físicas e a homicídios, estes com menos frequência. Todavia, traz também discriminação, ameaças e xingamentos considerados atos violentos que podem evoluir para agressões mais graves.

Ainda sobre essa pesquisa, 70% dos alunos afirmam que houve algum tipo de violência na escola e que 65% falam da presença de um colega como agressor. Além disso, 15% alegam que a agressão também vem dos professores. Surge outra face da violência, por meio do *cyberbullying* que é a intimidação na internet e em aplicativos de conversa, representados com 28% neste estudo. Roubo e furto com 25% e ameaças com 21% dos casos. Os episódios violentos são, em sua maioria, na sala de aula, com 25% das ocorrências, mesmo percentual para os pátios, e 22% nos corredores.

Um elemento amplificador das tensões são as práticas pedagógicas que ainda têm características vinculadas às ações de discriminação, repressão, *bullying*, entre outros. Assim, ao pensarmos a realidade social da escola estamos nos referindo "(...) a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima" (PASSERON; BOURDIEU, 1975, p.21). A expressão significativa de dominação são os atributos do sistema de ensino que vincula ações de punição e de coerção legitimadas pelos documentos oficiais, como sanções e regimentos escolares. Nas duas escolas em estudo é notória a permanência de situações de imposição e de domínio. As punições e as suspensões são dispositivos fictícios da lógica de eficiência.

Essa relação de fiscalização definida e regulada também se manifesta no contro-

3 Sigla em inglês.

4 Informações detalhadas, disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48683505>>. Acesso em: 22 mai. 2020.

le do vestuário dos alunos que são ordenados e uniformizados segundo uma estrutura preponderante de classificação. O esquema da ordem e do lugar de fala de cada ator escolar segue um *script* baseado na cultura punitiva que estabelece a contenção de posturas desviantes. A questão das imposições e da expressão simbólica atrelada ao uso do fardamento são temáticas recorrentes no ambiente escolar como detalhes da microfísica do poder “celular” (FOUCAULT, 1999). Essa referência ao nível da célula é a parte integrante do todo de uma organização social. Observemos atentamente a seguinte fala⁵ do jovem:

Numa sexta-feira eu cheguei atrasado na escola e fui usando uma daquelas calças rasgadas que é moda, eu já tinha usado a mesma algumas vezes no ano anterior e ninguém havia reclamado. Aí eu cheguei na escola no 2º horário e desci para aula que era português. Antes de ir ao portão fui até a janela da professora que ficava ao lado, falei com ela e pedi que a mesma me liberasse pra assistir sua aula. Ela concordou e foi até o porteiro pedir que abrisse o portão. Na hora que eu ia entrando a vice-diretora apareceu e veio perguntar por que eu tinha chegado àquela hora e porque estava usando aquela calça e que não podia usá-la, sem pensar eu respondi grosseiramente que achava tudo aquilo uma grande “viadagem”, ela se irritou e me mandou para sala do diretor. O diretor muito simpático não fez nada e deixou que a mulher (vice-diretora) fizesse. Eu pedi desculpas e ainda tentei conversar para amenizar os fatos, mas no fim a mulher me suspendeu e chamou minha avó que educadamente compareceu na segunda-feira para falar com eles, e resolvemos tudo. (Felipe, Aluno da escola FC, 2018).

A cultura punitiva está impregnada nas ações cotidianas e representa um véu que cria barreiras para realização de diálogos e da convivialidade baseada na solidariedade, pois as regras podem ser aplicadas por meio de acordos, bem como a flexibilização em situações de exceção. Outra questão que também precisa ser vista é o cumprimento dos acordos instituídos, bem como a manutenção de uma comunicação respeitosa que no caso anterior citado o próprio aluno reconhece o uso errado da linguagem. E isso, serviu de direcionamento para a construção dessa pesquisa que é na perspectiva dos alunos.

Ainda sobre a questão do uso do fardamento, na fala de uma aluna que relatou ter sido baleada na perna e que precisou fazer uma cirurgia teve que ir à escola com *short* já que não podia apertar o local lesionado. Em sua chegada, ela foi impedida de entrar, pois de acordo com a coordenação não seria uma vestimenta adequada para o ambiente escolar. Ela foi levada para a sala da direção.

No outro dia a aluna retornou à escola com sua mãe e foi outra situação. Ela pode assistir aula depois da explicação da mãe. Porém, após a mãe sair, a situação mudou novamente, pois os professores começaram a se incomodar com os trajes da aluna e ela

5 Fizemos a opção de utilizar nomes fictícios para os atores escolares entrevistados diante da dimensão dos conflitos em análise, como também para firmar o compromisso ético com os interlocutores de pesquisa.

foi levada para a sala da coordenação. “Fiquei muito irritada, pois já havia explicado tudo com minha mãe, mas quando ela saiu tudo mudou. Resolvi ficar em casa até a minha recuperação total, pois a escola não me deixou assistir aula” (Flor, Aluna da escola FC, 2018). As tomadas de decisões são insatisfatórias, pois as mesmas situações são recorrentes com diversos alunos. Alguns até mencionaram que essas práticas já são banalizadas e que não acontece nenhuma mudança.

A lógica do espaço corresponde a essa forma de organização hierarquizada, já que a sala da direção ou coordenação é onde existe a burocratização, o lugar da punição, repressão e do diálogo vertical. É a perspectiva de manutenção das práticas de disciplina, pois esta produz uma individualidade dos corpos que, segundo Foucault (1999) é exercida por meio de quatro características:

Em resumo, pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças) (FOUCAULT, 1999, p. 192).

Nesse aspecto de expressão da individualidade disciplinar, temos a representação da célula que é a repartição por segmentação e distinção das posturas. O orgânico é a ação funcional da estrutura escolar em que cada ator desempenha uma função. O genético tem relação com a história dessa disposição e que, também é combinatório ao se apresentar por um jogo de forças.

Nessa perspectiva, a tentativa de conversa por parte do jovem na fala anterior revela a indisposição para a escuta e o envolvimento das questões individuais que se tornam coletivas, o que explicita um cotidiano de tensões e de ausências de ferramentas que favoreçam a comunicação da comunidade escolar. A escola FC possui uma média de 900 alunos e funciona nos turnos manhã e tarde. Verificamos ausência de estratégias de diálogo, o que prejudica o cotidiano escolar vivenciado com intensas divergências. A sala da coordenação é movimentada com demandas diversas de conflitos e o barulho no interior da escola aponta os distanciamentos das falas e das relações. Os espaços de escuta e do exercício da dimensão dialógica são insatisfatórios.

As instituições implicam, além disso, a historicidade e o controle. As tipificações recíprocas das ações são construídas no curso de uma história compartilhada. Não podem ser criadas instantaneamente. As instituições têm sempre uma história, da qual são produtos. É impossível compreender adequadamente uma instituição sem entender o processo histórico em que foi produzida. As instituições, também, pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis. É importante acentuar que este caráter controlador é inerente à institucionalização enquan-

to tal, anterior a quaisquer mecanismos de sanções especificamente estabelecidos para apoiar uma instituição ou independentes desses mecanismos (BERGER, P.; LUCKMANN, T., 1985, p.80).

A tensão existente entre os indivíduos fundamenta lógicas de hierarquização e de dominação advindas do caráter controlador das instituições sociais. “A institucionalização ocorre sempre que há uma tipificação recíproca de ações habituais por tipos de autores” (BERGER, P.; LUCKMANN, T., 1985, p.79). Essa tipificação vem da ideia contraditória de autoridade que assume a vertente de autoritarismo ainda muito presente e que cria hiatos entre os atuantes do espaço escolar. Como consequência das ausências e das resistências têm os diversos tipos de violências que vão da relação atrelada ao simbólico até o físico, pois os desequilíbrios emocionais favorecem brigas e agressões.

Eu era membro do grêmio estudantil, se tinha muitos conflitos dentro de escola (um destes foi com o professor Francisco). Depois de uma reunião com todos os membros do grêmio, resolvemos fazer com que o professor assinasse um documento de comprometimento, dando a sua palavra de que algo como aquilo não deveria acontecer e que se sente arrependido do ocorrido (Roberto, aluno da escola FC, 2018).

A situação descrita acima foi relatada na íntegra no grupo do *whatsapp*. Em um dia de aula comum do professor mencionado agiu de forma brusca e grosseira ao expulsar uma aluna que estava utilizando o celular durante sua exposição. Nas falas dos jovens, a reação do professor foi violenta e causou revolta em todos que observavam o ocorrido.

Creio que foi muito importante deixar claro para todos os membros de que aquilo poderia ser resolvido com uma conversa e que não era preciso enviar o caso para entidades superiores, assim estaríamos prejudicando o fim da carreira profissional de uma pessoa. Acabou que, não sei se o professor assinou o documento, só sei que ele melhorou bastante em sala de aula. Porém, ele ainda tem alguns barracos de vez enquanto (Ana, Aluna da escola FC, 2018).

Essa questão do uso do celular é corriqueira. Contudo, precisamos pensar em estratégias para sua utilização consciente no interior das salas de aulas, pois o mundo é cada vez mais tecnológico. Na fala anterior, são significativas as posturas dos jovens ao buscarem soluções que tem como princípio o diálogo. Ainda que se sentissem na situação prejudicados, porque nos jogos e nas lutas simbólicas aqueles que fazem parte do campo de dominação permanecem reproduzindo ações tradicionais.

Contudo, a questão em destaque é a disposição para o exercício do consenso e, para além disso, mudanças de posturas individuais cristalizadas que reverberam discursos e relações de ódio. “A cristalização do universo simbólico segue os processos anteriormente descritos de objetivação, sedimentação e acumulação do conhecimento. Isto

é, os universos simbólicos são produtos sociais que tem uma história” (BERGER, P.; LUCKMANN, T., 1985, p.133). Disso resulta a força e a resistência diante de ações e posturas diferenciadas que encarem os conflitos sociais com as lentes restaurativas, pois existe uma sedimentação de posturas advindas da cultura punitiva.

Outra informação relevante é a busca dos jovens pela valorização e reconhecimento. O diálogo é o chamado para enxergar as dores e as motivações do outro, pois o incômodo do aluno é em relação à permanência de ações mecânicas que criam barreiras e fragilidades no cotidiano escolar.

Dessa forma, temos situações que apontam a dificuldade de diálogo, falta de domínio emocional e de recursos para lidar com as emoções por parte dos professores. O que é uma sinalização para fundamentação de políticas públicas que tragam a capacitação para o professor atuar na escola frente a transformações. Um exemplo é o que o Programa Ceará Educa Mais da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) vem incentivando com o Foco⁶ na Aprendizagem que é a formação de professores a partir de oficinas práticas para construir uma sala de aula significativa.

Medir as qualidades e vigiar os comportamentos são características presentes em todo o ambiente escolar organizado pelo espaço analítico da disciplina que fabrica corpos “dóceis” (FOUCAULT, 1999). Essa hierarquização e classificação geram distinções e criam dificuldades para estabelecer a comunicação clara e precisa. As interpretações são diversas e isso impede que o sistema escolar seja fluído e expansivo nos aspectos educativos e pedagógicos.

Elementos como medo, agressão e injustiça vêm à superfície para uma reflexão necessária. Um ponto de destaque da fala anterior é o processo de consciência de ambos os lados, já que as expressões dos sofrimentos vêm ganhando proporções elevadas como casos de suicídio e atentados em escolas. O tratamento adequado para as necessidades do outro é realizado com a escuta e a identificação das situações nas conversas restaurativas que também desenvolvem as habilidades de autocontrole e de auto responsabilização. No trecho seguinte, aparece novamente a questão sobre o assédio.

O assédio ele só vem crescendo nesse meio escolar, no FC ano passado acontecia muito isso, às vezes, as pessoas acham que os professores ou funcionários estão só brincando mais vai muito além de uma brincadeira. Na minha opinião, as brigas entre alunos e professores na maioria das vezes ocorre porque os professores eles meio querem humilhar os alunos, chamando-os de burros, que não vão conseguir ser alguém na vida..etc (Luíza, Aluna da escola FC, 2018).

O posicionamento autoritário do professor em relação aos alunos é uma reprodução de práticas que dão margem para o assédio e aumento de retaliações com a base

6 Mais informações, disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/foco-na-aprendizagem-2/>. Acesso em: 28.04.24.

atrelada à vingança. Nos relatos dos jovens, aparece a figura de um professor que usa do *status* de autoridade para criar momentos de descontração com os alunos fora do ambiente da escola, com convites para pizzarias. Este deixa cada aluno em suas residências e é uma prática recorrente. Um dos alunos do terceiro ano está sendo o alvo, pois o docente olha de forma diferenciada e faz elogios públicos. Ainda sobre essa questão foram trazidos casos com funcionários da limpeza na escola FC. A lógica é a seguinte, o funcionário adiciona os alunos pelo *facebook* e começa a investir em conversas e ofertas de dinheiro para que os jovens do sexo masculino façam atos sexuais. Uma das ofertas foi de 200 reais para prática do sexo oral.

Outro professor, Raimundo, está presente nas falas dos alunos como alguém que apresenta desequilíbrio emocional. No discurso dos alunos ele não é bem-visto, pois é alguém que faz “por maldade e para nos deixar mal” (Pedro, Aluno da escola FC, 2018). Este aluno ainda diz que nunca teve problemas com os professores em sua vida escolar e que, com esse professor foi até expulso de sala por apenas ter feito uma pergunta sobre o conteúdo.

A escola não tem estrutura, ficamos no calor e em salas cheias de alunos. Já enfrentamos ônibus lotado e, muitas vezes, nos arriscamos na rua para chegar na escola, pois já andamos assustados com a violência e quando chegamos na escola temos que enfrentar esse professor que nos causa horror. Ele não é ser humano e já estou com muita raiva. Ele se acha melhor que todos. Outra vez foi com uma aluna que tentou tirar foto do conteúdo dele na sala e ele não deixou acusando a menina de plagiar seu conteúdo. Como assim? É uma situação deprimente e cogito em sair da escola (Pedro, Aluno da escola FC, 2018).

Ações de humilhação perpassam pela lógica de dominação e poder no exercício da docência autoritária. O poder simbólico está nos mecanismos de ação que articulam “um sistema de esquemas geradores de práticas e de esquemas de percepção das práticas” (BOURDIEU, 1983, p.105). O tecido social da escola faz parte da convivialidade das hierarquias em relação ao lugar de fala dos atores sociais. “Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1999, p. 173). As relações são expressões do simbólico no exercício de posturas de dominação e do controle.

Um dado relevante para problematizarmos é a condição de trabalho do professor em escola pública brasileira, imerso em uma lógica de desvalorização com uma estrutura física precária para o exercício da docência pois, na maioria dos casos, precisam lidar com salas de aulas desconfortáveis, lotadas, conflituosas, violentas e pressão psicológica, além da instabilidade financeira atrelada à contratos temporários. Com isso, a carga horária que, muitas vezes, solicitam que estes atuem em várias escolas para

obterem uma renda financeira razoável, como é o caso da disciplina de Sociologia. Isso resulta em desgaste físico e mental do professor que lida com incertezas e dinâmicas diferenciadas. Na fala seguinte, temos a noção dessa lógica.

Vejo a representação do inferno no ambiente escolar. Hipocrisia generalizada tanto do opressor que era o oprimido como no oprimido que virou opressor. O ódio semeado como agente catalisador do conflito, o rancor e a violência agindo como agravante. O fato de ser no ambiente escolar só torna a situação mais grave e promove uma atmosfera mista de sangue e sofrimento. O sufoco, a fúria, a sensação de isolamento em mundo cujo até o ambiente escolar está comprometido independentemente de versão A ou B. A vitimização e ilusão em imagem de amizade e a falta de sensibilidade corre como uma onça sedente pela sua presa. As consequências podem ser graves, criando assim um círculo vicioso cujo fim depende apenas de autocritica, mas onde começa? É uma boa pergunta. (Pedro, Aluno da escola FC, 2018).

A sensibilidade de se pensar e sentir o lugar de fala de cada ator escolar gera o movimento chamado de empatia. Esse questionamento no final da fala aponta para a necessidade de pensarmos em estratégias que favoreçam o exercício da autocritica, pois os atores sociais estão imersos em tensões e estas precisam ser vistas e pensadas constantemente pela ótica da ação restaurativa. Contudo, mesmo no ambiente em que já existem, as práticas de escuta e de diálogo ainda há resíduos da cultura de punição.

Professor que é facilitador de vez em quando eu tenho que policiar. Por exemplo, ontem mesmo eu passei por uma situação de um aluno que veio indignado e, assim, eles estão certos. Porque ele chegou para mim e disse assim: Virginia, por que ela me botou para fora? Ela podia ter resolvido comigo em sala. (Virgínia, Gestora da escola ER, 2018).

Na fala da diretora da escola ER, identificamos a dificuldade de implantação das ações de diálogo em relação aos professores, pois, existe um imaginário de que ao inserir a lógica da justiça restaurativa, o professor em sala de aula pode perder o poder e o controle dos alunos, pois estes também se tornam facilitadores restaurativos e estão na condição de mediar os conflitos. Isso causa incômodo e desconforto para os professores. Nas observações de pesquisa são falas recorrentes de que o professor deixaria de exercer sua fala de autoridade. O detalhe é que os próprios professores facilitadores, quer dizer, aqueles que já passaram pelo curso de formação em restauração dos conflitos, continuam com ações punitivas, pois ainda resguardam a falácia da eficácia e do monopólio advindos das práticas educativas coercitivas.

Nas duas escolas, notamos a presença forte do discurso punitivo. Na escola FC é predominante a noção de que o professor é o detentor dos saberes e que os alunos devem obediência. Porém, essa visão é confrontada constantemente pelos jovens que detêm mecanismos de movimentação e ação diversos para combater essas posturas.

Na escola ER existe um esforço conjunto por parte da direção e dos coordenadores para desconstruir o discurso de autoritarismo no que se refere ao *status* de superioridade e sim, disseminar que a cooperação garante o respeito ao lugar de fala de cada um, visto que a lente restaurativa tem como princípio o benefício para todos os envolvidos a partir da construção e verificação de acordos que envolve a responsabilização mútuos.

Na escola FC, as imposições são mais recorrentes, mas as sementes da restauração foram lançadas de forma pontual com o curso de extensão da UFRN. Contudo, mesmo no ambiente de restauração persiste a punição e o castigo. Isso releva a ausência da predisposição para o exercício do diálogo e a existência de uma cultura da violência que é fruto do campo das produções simbólicas (THOMPSON, 1995) e da força coletiva.

Para refletir sobre esses aspectos mais elementares das relações sociais é importante falarmos das estruturas e dos processos de agenciamentos que fazem parte do conjunto de sistemas simbólicos estruturados e estruturantes (BOURDIEU, 1989). Com isso, é relevante entendermos que “(..) o universo simbólico é concebido como a matriz de todos os significados socialmente objetivados e subjetivados reais. A sociedade histórica inteira e toda a biografia do indivíduo são vistas como acontecimentos que passam dentro deste universo” (BERGER, P.; LUCKMANN, T., 1985, p.132).

A categoria conflito assume as existências das multiplicidades e das possibilidades dos consensos sociais como uma condição necessária para as mudanças das organizações. “Mas quando os conflitos são processados adequadamente, constituem um meio para construir relacionamentos entre pessoas e comunidades” (ZEHR, 2015, p. 178). O caráter relacional que mobiliza as transformações sociais é constituído pela homogeneidade e heterogeneidade simultâneas numa sociação (SIMMEL, 1983).

Essa sensação do conflito é reverberada na escola como uma resultante das ações e reações dos indivíduos entre si, isto é, por suas interações que são eminentemente conflitivas. Nas observações e vivências em campo, é recorrente a utilização de celulares, *smartphones*, em sua grande maioria pelos jovens tanto nas salas de aulas, como em outros ambientes. Essa é uma problemática presente nas falas dos professores que se veem questionados em suas práticas, pois precisam repensar suas aulas diante dessa prerrogativa. Na fala dos professores, é comum ouvirmos a insatisfação em torno do que se pode chamar de indisciplina ou a quebra da disciplina pelos conflitos não administrados. Algo que implica drasticamente no desempenho escolar do aluno e que é caracterizado como indisciplina é o uso de aparelhos eletrônicos.

As problemáticas citadas são recorrentes nas escolas, como falta de respeito, não cumprimento das atividades escolares, agressão verbal e física, conflitos em relação ao uso de equipamentos eletrônicos. Não podemos fugir do paradigma tecnológico contemporâneo que solicita interação e conexão na cibercultura⁷. Dessa forma, as práticas

7 A cibercultura é um conjunto de elementos materiais e intelectuais, práticas, atitudes, modos de pensamento

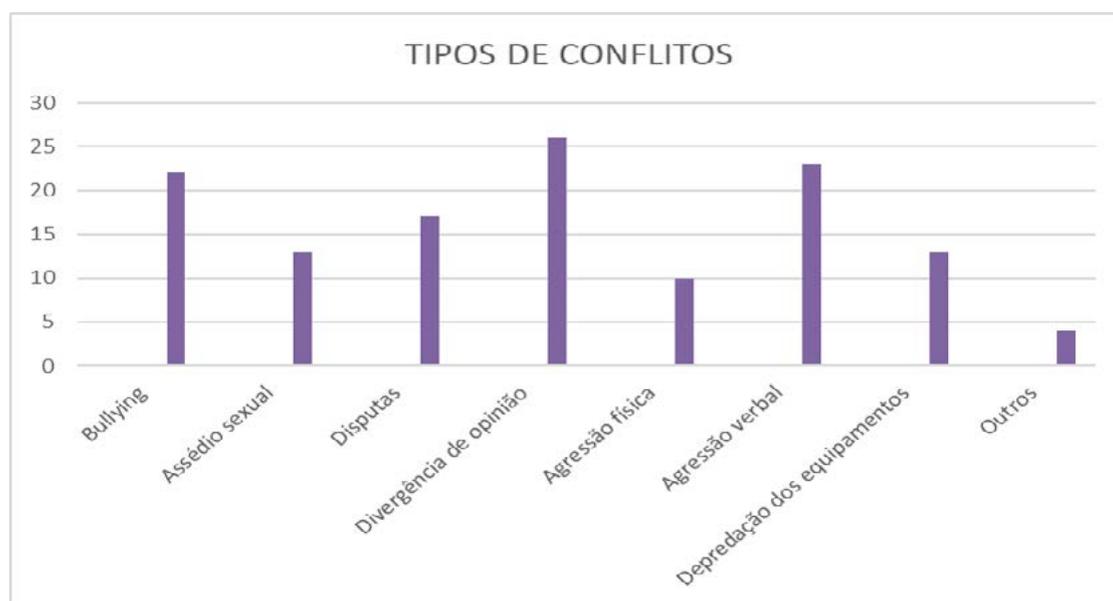
educativas são chamadas para revisão da linguagem e da abordagem cotidiana para que deem conta dessa nova dimensão de interconectividade.

Outra evidência pertinente é que o espaço escolar vem sendo também questionado para diversificação das atividades, pois os jovens ficam um tempo maior na escola com a mudança para o sistema de ensino integral⁸. Na escola FC, esse está sendo realizado de forma gradual. Uma turma já está funcionando nesse viés. A escola ER aderiu totalmente a essa versão de ensino. Em ambas, é expressivo que o aumento da carga horária de estudos e da convivência tem como consequência a ampliação das conflitualidades. Nos relatos dos jovens é nítido o cansaço diante dessas rotinas. “Chego morto de cansado. É só para dormir mesmo e já tenho que acordar de novo para ir para escola” (Leandro, Aluno da escola ER, 2018).

Para a construção de novos hábitos dentro dessas rotinas diferenciadas, torna-se necessário conhecermos as disposições e as interações sociais. Para isso, delineamos a ocorrência dos principais conflitos existentes entre os atores escolares. É importante mencionarmos que o objetivo é conhecer as principais representações conflitivas nas escolas para assim compreendermos a dinâmica desses espaços. No gráfico a seguir, traçamos os tipos de conflitos.

e valores que se revelam com o crescimento do ciberespaço. Ela é um fluxo ininterrupto de ideias, ações e representações entre pessoas conectadas por computadores. Podemos citar os smartphones, tablets e demais dispositivos conectados à internet (LEVY, 1999).

8 O ensino integral está relacionado à permanência maior do aluno (a) na escola com a ampliação da carga horária. Atualmente, a rede pública estadual cearense conta com 341 Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) distribuídas em 157 municípios cearenses. Cada instituição escolar em tempo integral oferta uma jornada diária de nove horas-aulas diárias, garantindo três refeições diárias. O currículo é composto por 45 horas semanais que se inicia às 7h e se encerra às 17h. Mais informações, disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral/>. Acesso em: 28.04.24

Gráfico 2 - Tipos de conflitos ER e FC

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

A maior quantidade de repostas, com 83,9%, refere-se à divergência de opinião. A segunda maior incidência foi de 74,1% para agressão verbal. Em terceiro lugar, com 70,9%, o *bullying*. Esse panorama revela o que já estamos trazendo no decorrer do texto de que os conflitos e as tensões são parte inerente do espaço escolar. O que também solicita uma atenção maior para estratégias que visem à prevenção. É importante frisar que os alunos podiam escolher mais de uma opção.

No sentido de caracterizarmos as conflitualidades presente nestes espaços, as falas dos grupos focais também sinalizam conflitualidade em torno de temáticas referentes à orientação sexual, à agressão psicológica e ao machismo. Essa caracterização é resultante das respostas decorrentes de observação dos estudantes que participaram da pesquisa e não se refere ao registro documental de ocorrências. Assim, temos dados percebidos pelos interlocutores que não são necessariamente acompanhados pelas escolas. Vejamos na fala a seguir o que a diretora da escola ER fala sobre uma situação de homofobia e *bullying* vivenciados.

A medição em si teve uma situação. Até o aluno concordou em não ficar mais na escola. Foi nem uma situação de transferência. Foi no ano passado, um aluno do terceiro ano ficou fazendo gracinha no banheiro com um aluno que era homossexual. Ele ficou extremamente constrangido. Ficou tentando agarrar o menino. Tentando assediar. E outro colega ficou filmando. Sabe? Então assim, foi uma situação péssima. Só que entrou um menino na hora. O menino entrou e saiu. Só que para você ver como é forte o cuidado com outro. Eles não deixam para lá. O problema do outro é problema de todo mundo. Então, eles chegaram aqui e vieram dizer. Tia, tá acontecendo alguma coisa no banheiro, tá muito estranho. E aí eu fui lá. Então, nesse momento não foi num círculo, foi uma mediação só com os meninos

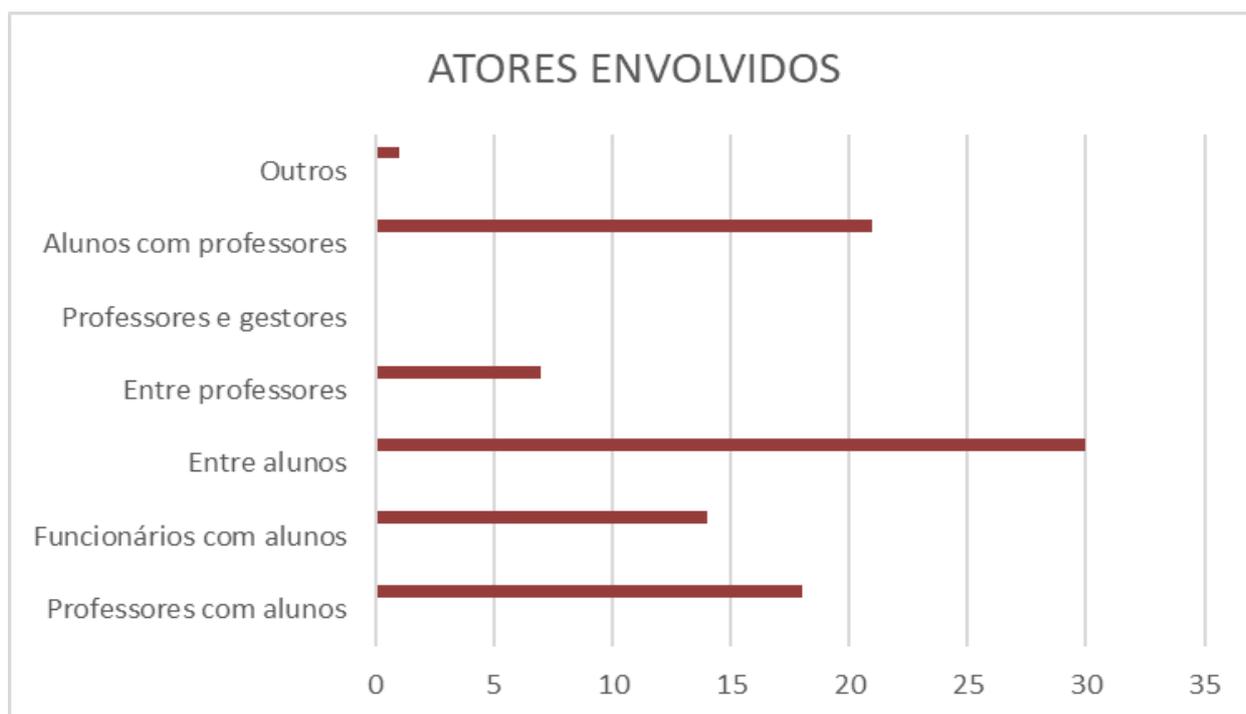
que estavam envolvidos. Então, a gente chamou a família, conversamos com ele. Colocamos para ele se colocar no lugar do outro, não sugeri a transferência, mas perguntei se o agressor ia se sentir confortável continuando estudando aqui. Como é que ia ser para ele, porque a galera ia bater de frente. O menino também tinha amigos. Aí é mais ou menos assim. Para eles a mediação em si. Conversar com uma parte. Depois conversar com a outra. Perguntar se quer juntar. Praticamente, a gente não está mais fazendo, porque não chega nas vias de fato. Não chega. É impressionante. (Virgínia, Gestora da escola ER, 2018).

O cuidado com outro é estimulado pelas juventudes escolares. A utilização da mediação de conflitos, que é uma técnica de resolução acionada para situações de conflitos entre duas pessoas, que na escola ER é vivido em situações raras, foi importante. Os círculos em movimento são mais presentes no dia a dia dessa escola.

Os círculos em movimento são outra ferramenta que vêm sendo utilizada nas escolas e têm uma aceitação pela comunidade escolar, pois a ideia é fomentar de maneira itinerante os círculos de resolução dos conflitos com aplicação nas salas de aula, por isso o processo de movimento (RAMOS, 2021, p.59).

Outro dado relevante é a presença da situação de transferência, mencionada na fala anterior, que faz parte da lógica punitiva. Contudo, nessa situação a vivência inicial do diálogo favoreceu a construção da auto responsabilização e tomada de decisão de forma reflexiva. No gráfico a seguir, demonstramos os principais envolvidos nessas conflitualidades.

Gráfico 3 - Atores envolvidos



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

A maior ocorrência de registros é entre alunos, com 96,8%. Na cena conflitiva, em segundo lugar com 67,7% os conflitos de alunos com professores. Em terceiro, temos 58% para professores com alunos, e, em quarto, funcionários com alunos sendo 45% da amostra. É importante salientar que nessa questão os alunos também podiam apontar mais de uma opção. Nas nossas escutas e observações surgiu uma questão problemática em relação ao porteiro da escola FC no que se refere a sua forma de tratamento com os alunos. Na percepção dos jovens este é autoritário e age de forma grosseira. Esse é relatado como alguém que usa o poder para disciplinar os alunos. Em uma das falas, o aluno se sente constrangido, pois é levado para direção pelo braço. Em outra fala, a aluna coloca que foi também constrangida, pois estava abraçada com sua namorada e foi chamada atenção. Em outra fala é relatado que ele vai ao trabalho alcoolizado. No próximo gráfico, falaremos sobre os tipos de soluções que estão sendo utilizadas para essas conflitualidades.

Gráfico 4 - Tipos de resolução



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

A maior aferição representa 74,2% das respostas para a presença da conversa ou diálogo. Isso significa que há uma sinalização para abordagem restaurativa dos conflitos e que os núcleos gestores já usam a estratégia dialógica. Aqui, é relevante problematizarmos o modo como isso vem sendo vivenciado. Nas falas e escutas, os jovens reclamam que mesmo no diálogo existe imposição e tratamentos áspero. Todavia, ainda é predominante a cultura punitiva revelada, com 54,8% para suspensão, 51,6% para adver-

tência e 22,5% para expulsão. Com 35% temos as respostas para não houve solução, que é um indício de que os métodos abordados não estão sendo eficientes e que mesmo no viés restaurativo é necessário rever a condução das ações. Nessa questão, os alunos também podiam escolher mais de uma opção.

No grupo focal aparece a mediação de conflitos e os círculos restaurativos como método de resolução dos conflitos na escola ER. Assim, percebemos que na escola FC as ações são iminentes e punitivas com sinais para resolução dialógica. Na escola ER, notamos a presença do diálogo como instrumento mobilizador das resoluções dos conflitos, pois a justiça restaurativa já está na fase de monitoramento. Nesse sentido, falamos da construção de novas formas de se encarar os conflitos no interior da escola, em um viés que traz uma percepção mais profunda às questões individuais e sociais das trajetórias dos indivíduos. Essa visão faz parte dos processos que trazem mudanças com uma ótica potencializadora e significativa das ações que, segundo Almeida (2009), favoreça uma discussão coletiva construindo um espaço de cooperação e respeito.

Procedimentos metodológicos

O estudo apresentado neste artigo é comparativo e baseado na abordagem qualitativa das reflexões para verificar os índices de participação, conflitualidades e expressões juvenis a partir de novas possibilidades de sociabilidades. As técnicas de pesquisa utilizadas foram: observação direta, entrevistas semiestruturadas direcionadas a jovens e agentes promotores das ações restaurativas, grupos focais realizados com os jovens e grupos no *whatsapp* com o objetivo de aproximação das dinâmicas juvenis.

Com o intuito de caracterizar os atores em análise e adentrar mais especificamente no universo em estudo, foi feita a aplicação do questionário de pesquisa *google forms* com os jovens nas duas escolas. Na escola FC foram selecionados 24 jovens que participaram do curso de sensibilização à justiça restaurativa e na escola ER a aplicação foi realizada com os 7 facilitadores da justiça restaurativa. Para caracterizar os atores de pesquisa, bem como as atividades realizadas, fizemos um diagnóstico inicial com o intuito de conhecer e de classificar as principais demandas de conflitualidades existentes nas escolas em estudo. Aplicamos questionários, entrevistas e grupos focais. Com isso, conseguimos elencar os conflitos mais recorrentes e traçar uma linha de ação para compreensão e reflexão sobre as atividades restaurativas. Assim, tivemos um universo de 31 respostas⁹.

9 Essa aferição foi realizada por meio de uma consulta ao departamento de estatística da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) com o intuito de esclarecer e construir uma abordagem gráfica mais próxima da realidade observada. Nesse sentido, também é importante apontar que o próprio campo de pesquisa apresentou o rearranjo de forma natural com essa quantidade de interlocutores.

Considerações finais

As escolas públicas brasileiras são marcadas por um cotidiano de tensões e de desafios atravessadas por conflitualidades desde práticas educativas punitivas a violências, como: *bullying*, violência simbólica, assédio sexual, divergência de opinião, agressão física, agressão verbal, depredação dos equipamentos, entre outros. Os atores escolares vivenciam situações de conflitos e que, muitas vezes, extrapolam e se chegam a violências em suas diversas interfaces.

A proposta desse artigo foi oferecer ao leitor reflexões e ações com o viés restaurativo que estão sendo realizadas em escolas das cidades de Fortaleza-CE e Natal-RN como saídas, possibilidades e formas satisfatórias para reconstruir e resgatar a função social da escola no que se refere a convivência e a formação significativas dos indivíduos. Com isso, pretendemos contribuir para a inserção da cultura de paz no ambiente escolar demonstrando realidades possíveis que estão sendo reconstruídas com o paradigma restaurativo, por meio da implementação e legitimação da justiça restaurativa com práticas de mediação de conflitos, círculos de paz, escuta empática e círculos em movimento.

O campo de investigação foi delineado nas escolas FC e ER, como também caracterizado nos espaços de sociabilidades em que as juventudes escolares estão inseridas. As dinâmicas de participação socializadoras praticadas são características peculiares que ativam os mecanismos de ação atrelados aos movimentos da multiplicidade e da pluralidade inerentes às juventudes. Escolhemos focar nossas observações nesse grupo social, pois é nítido que são esses que estão contribuindo de forma mais significativa para as ações restaurativas, bem como a gestão escolar engajada que se permite adentrar em novas dinâmicas dessa realidade.

A ressignificação do ambiente escolar é vista com a inserção da justiça restaurativa como um contraponto à cultura punitiva. As técnicas específicas advindas da justiça restaurativa contribuem para o exercício da argumentação e do engajamento no ambiente escolar. O que, muitas vezes, ressignifica as lideranças negativas dos jovens em facilitadores restaurativos, por exemplo.

As ações restaurativas são vistas com resistência por setores mais tradicionais que permanecem nas resoluções punitivas, mesmo percebendo que a cultura punitiva já não corresponde de forma significativa, pois a dimensão das conflitualidades é de maior complexidade e requer novas posturas e estratégias diferenciadas. A justiça restaurativa com suas técnicas e metodologias aplicadas na escola traz a noção de que é necessário a fundamentação dos consensos para que haja a superação dos conflitos.

Dessa forma, as decisões impostas não fazem parte do princípio dialógico das práticas restaurativas, pois o foco é nos processos colaborativos e inclusivos que envolvam toda a comunidade escolar. Salientamos como primordial a adesão da gestão escolar à proposta, pois é a construção de referências partindo das lideranças escolares que abre a possibilidade para a construção de uma escola viva e eficaz na sociedade.

Referências

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED, n. 5, p. 25-36, 1997.
- ABRAMOVAY, Miriam (Orgs). **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2016. 97 p.
- ALMEIDA, Sinara Mota Neves de. **Avaliação das concepções de violência no espaço escolar e a mediação de conflitos**. 2009. 189f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação- Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Ceará.
- BARREIRA, César; BATISTA, Élcio. Violência e conflito social. In: _____. **(in) Segurança e Sociedade**. Campinas: Pontes, 2011, p. 19-36.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Tradução de Floriano de Souza. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertraud Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria de ensino**. Rio de Janeiro: S.A., 1975.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução de Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- CASTELLS, Manuel. **Sociedade em redes**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: Quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). **Juventudes e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 102-133.
- DAYRELL, J.; GOMES, N. L.; LEÃO, G. Escola e participação juvenil: É possível esse diálogo? **Educar em Revista**, 38, 237-252, 2010.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução: Stephania Matousek. São Paulo: Melhoramentos, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento das prisões**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

COHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

IODETA, Paula Adamo. OCDE: Escolas no Brasil tem menos tempo para ensino e mais bullying entre alunos do que a média internacional. **BBC**, 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48683505>. Acesso em: 15. 07.19.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999

PAIVA, Irene Alves de. **Os aprendizados da prática coletiva**: assentamentos e militantes no MST. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

PATERMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

RAMOS, Katury Rayane Rodrigues. **Juventude (s) e participação**: construção da justiça restaurativa em escolas públicas. 2021. 220F. Tese de (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **O que é**: lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2017.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola, uma questão social global. In: LEÓN, Roberto Briceño. (Org.) **Violencia, sociedad y justicia en América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2003. p. 117-133. Disponível em: <<http://www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2013/12/A-violencia-na-escola-uma-questao-social-global.pdf>>. Acesso em: 20 de nov. de 2015.

SEDUC. Foco na aprendizagem. **Ced**, 2024. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/foco-na-aprendizagem-2/>. Acesso em: 28. 04.24.

SEDUC. Escolas de ensino integral. **SEDUC**, 2014. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral/>. Acesso em: 28.04.23.

SIMMEL, Georg. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

SKINNER, B. F. Ciência e comportamento humano. Brasília, Universidade de Brasília, 1967.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, SP: Vozes, 1995.

TDH. **TDH Brasil**, 2018. Disponível em: <https://www.tdhbrasil.org/>. Acesso em: 20.05.18.

ZEHR, Howard. **Justiça restaurativa**: teoria e prática. Tradução: Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2015.

Sobre os autores

Katury Rayane Rodrigues Ramos - Doutora em Ciências Sociais (2021) pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia (2017) e graduada em Ciências Sociais, habilitação licenciatura, pela Universidade Estadual do Ceará (2014). Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Facilitadora em Mediação de Conflitos e Círculos de paz pelo Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE) e pelo Instituto Terre des hommes (TDH). Pesquisadora no Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento (GEPEM) da UFRN. Atualmente é professora de Sociologia na EEM Liceu de Acopiara Deputado Francisco Alves Sobrinho, formadora regional de Ciências Humanas do Foco na Aprendizagem da Crede 16-Iguatu e locutora do programa “Escuta Restaurativa” na Liceu

Web Rádio. Atua nos seguintes temas: Escola, juventudes, ensino de sociologia, conflitualidades, mediação de conflitos, círculos de paz, justiça restaurativa e paradigma restaurativo.

Irene Alves de Paiva - Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1989), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1994) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2003). Pós-doutorado na École Des Hautes Études em Sciences Sociales (França) - Programa Estágio Senior no Exterior - CAPES (2015). Atualmente é professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia do desenvolvimento, nos seguintes temas: movimentos sociais, associativismo, ação coletiva, ensino de sociologia e educação do campo.