

**IMPACTO DA VIOLÊNCIA NO ENSINO PELO OLHAR DE PROFESSORAS
PARTICIPANTES DE CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ**

**IMPACT OF VIOLENCE ON TEACHING THROUGH THE LOOK OF TEACHERS
PARTICIPATING IN PEACEMAKING CIRCLES**

**IMPACTO DE LA VIOLENCIA EN LA ENSEÑANZA A TRAVÉS DE LA MIRADA
DE PROFESORES QUE PARTICIPAN EN CÍRCULOS DE CONSTRUCCIÓN DE
LA PAZ**

PASSERI, Helen Jane
helen.passeri@gmail.com
Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
<https://orcid.org/0000-0001-8735-5311>

PRIOTTO, Elis Maria T. Palma
elis.priotto@gmail.com
Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
<https://orcid.org/0000-0003-1949-2183>

RESUMO: Trata-se de um estudo qualitativo sobre violência escolar, resultante de pesquisa de mestrado realizada em 2020 com sete professoras de colégios estaduais de Foz do Iguaçu, PR, atuantes nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Buscou-se identificar o impacto da violência escolar sobre o ensino na perspectiva das professoras participantes dos Círculos de Construção de Paz, técnica proveniente da justiça restaurativa, utilizada na coleta de dados de forma *online* devido à pandemia da Covid-19. A análise de dados foi fenomenológica e os resultados mostraram que a violência escolar contribuiu para o surgimento de doença física e mental, bem como para o afastamento das professoras de suas funções. A técnica do Círculo de Construção de Paz, inédita para as participantes, foi bem aceita como possibilidade de abordar a violência escolar em sala de aula.

Palavras-chave: Violência escolar. Professor. Círculos de Construção de Paz. Justiça restaurativa.

ABSTRACT: This is a qualitative study on school violence, resulting from a master's research carried out in 2020 with seven teachers from state schools in Foz do Iguaçu, PR, working in the final years of elementary and high school. We sought to identify the impact of school violence on education from the perspective of teachers participating in Peacemaking Circles, a technique from Restorative Justice, used in online data collection due to the Covid-19 pandemic. The data analysis was phenomenological and the results showed that school violence contributed to the emergence of physical



and mental illness, as well leave of absence of teachers. The Peacemaking Circle technique, unprecedented for the participants, was well accepted as a possibility for use in the classroom to approach school violence.

Keywords: School violence. Teacher. Peacemaking circles. Restorative justice.

RESUMEN: Se trata de un estudio cualitativo sobre la violencia escolar, resultado de una investigación de maestría realizada en 2020 con siete profesores de escuelas públicas de Foz do Iguaçu, PR, trabajando en los últimos años de primaria y secundaria. Buscamos identificar el impacto de la violencia escolar en la educación desde la perspectiva de los maestros que participan en Círculos de Construcción de Paz, una técnica de Justicia Restaurativa, utilizada en la recolección de datos en línea debido a la pandemia Covid-19. El análisis de los datos fue fenomenológico y los resultados mostraron que la violencia contribuyó para el surgimiento de enfermedades físicas y mentales, y la desvinculación del rol docente. La técnica del Círculo de Construcción de la Paz, sin precedentes para los participantes, fue bien aceptada como una posibilidad de uso en el aula para acercarse la violencia escolar.

Palabras clave: La violencia escolar. Profesor. Círculos de construcción de paz, justicia restaurativa.

1 INTRODUÇÃO

Em uma sociedade com inúmeras desigualdades, é imprescindível pensar na violência e a exclusão presentes no meio educacional. Tal violência ocorre em todos os níveis hierárquicos e é proveniente tanto do Estado para com o professor quanto do professor para com o aluno e entre os próprios alunos. Em se tratando de adversidades como a pandemia que o nosso planeta enfrentou recentemente, as desigualdades e violências tendem a se sobressair, o que nos leva a pensar na celeridade de ações para o alcance de uma sociedade mais justa e pacífica.

Buscamos desenvolver, neste estudo, uma base para a compreensão dos princípios da cultura de paz e identificar o impacto da violência escolar sobre o ensino na perspectiva das professoras participantes dos Círculos de Construção de Paz. O presente artigo é um recorte de pesquisa de mestrado, portanto decidimos trabalhar com apenas dois de seus objetivos específicos: descrever a violência escolar experienciada pelas professoras que participaram dos Círculos de Construção de Paz e avaliar a repercussão da participação no círculo para cada uma.

2 CONCEITUALIZAÇÃO DE CULTURA DE PAZ

A busca por uma cultura de paz, no sentido de promoção de práticas humanas e sociais, refere-se a vivências e convivências marcadas por valores humanos positivos, que priorizam os direitos humanos e as práticas de mediação e restauração dos conflitos. Uma educação voltada para a cultura de paz “[...] pauta-se pela solidariedade, generosidade, respeito às diferenças, pautadas na escuta e no diálogo, evitando formas violentas de viver e conviver” (Salles Filho, 2016, p. 23).

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

Ribeiro, Ribeiro e Tunicé (2018) ressaltam que a cultura de paz teve ampla divulgação a partir do ano 2000, em virtude da proclamação do Ano Internacional da Cultura da Paz. A Organização das Nações Unidas (ONU), em 13 de setembro de 1999, reunida em assembleia geral, aprovou a Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. No referido documento, consta a definição do termo “cultura de paz”, bem como as diretrizes para alcançá-la e as responsabilidades inerentes a cada segmento público e privado. Dentre os vários itens elencados no documento, destaca-se o artigo 8º:

Desempenham papel-chave na promoção de uma Cultura de Paz os pais, os *professores*, os políticos, os jornalistas, os órgãos e grupos religiosos, os intelectuais, os que realizam atividades científicas, filosóficas, criativas e artísticas, os trabalhadores em saúde e de atividades humanitárias, os trabalhadores sociais, os que exercem funções diretivas nos diversos níveis, bem como as organizações não governamentais (ONU, 1999, p. 4, grifo nosso).

No Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, em sua meta 7, item 7.23, elenca como estratégia de melhoria da aprendizagem a promoção da cultura de paz:

Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da Cultura de Paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade. (Brasil, 2014).



Nota-se que o PNE prevê a capacitação de educadores no que tange à percepção de comportamentos que denotem violência doméstica e sexual contra os estudantes. De acordo com Ribeiro, Ribeiro e Tunice (2018, p. 316), “Pela primeira vez, essa questão foi contemplada em um Plano Nacional de Educação, precisa-se agora uma conscientização dos educadores em efetivar esse trabalho no cotidiano escolar”.

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

Importa salientar que a capacitação dos educadores para empreender esforços na prevenção da violência requer cuidado, para não culpabilizar os vulneráveis pela violência, sejam eles vítima ou ofensor, pois vivemos em um mundo marcado pela violência estrutural, com “[...] situações injustas que mantêm seres humanos em condição de alienação, exclusão ou opressão [...]” (Muller, 2006, p. 36).

3 BREVE HISTÓRIA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA E SUA INSERÇÃO NA ESCOLA

É notável que as buscas por uma cultura de paz vão ao encontro de um anseio por mudança, bem como do desenvolvimento de valores que contribuam para a harmonia da sociedade. Importante ressaltar que o conceito de valores aqui empregado é o proposto por Boyes-Watson e Pranis (2011), qual seja, os valores que descrevem quem queremos ser no nosso melhor momento e são importantes para nutrirmos bons relacionamentos, a exemplo da inclusão, da pertença, do respeito e da solidariedade.

De forma semelhante, é preciso encontrar formas restaurativas para o tratamento de conflitos, pautadas no diálogo, na escuta atenta, na empatia, na



responsabilização e na reparação de danos. Esses atributos são característicos das práticas restaurativas,¹ com expressão não apenas no meio jurídico, mas especialmente nas escolas, por meio do Círculo de Construção de Paz, uma das técnicas de Justiça Restaurativa mais utilizadas no Brasil atualmente.

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

A Justiça Restaurativa constitui-se como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, por meio do qual os conflitos que geram dano, concreto ou abstrato, são solucionados de modo estruturado. (Brasil, 2016).

Quanto à experiência da Justiça Restaurativa nas escolas, Morrison (2005) afirma que esta começou em meados dos anos 90, juntamente com a expansão da Justiça Restaurativa no mundo. A autora relata que, em 1994, Margaret Thorsborne, conselheira escolar de uma grande escola secundária na Austrália, após ouvir falar sobre reuniões baseadas no modelo de encontros restaurativos utilizadas pela polícia da Nova Zelândia para encaminhar os jovens infratores, resolveu aprender mais sobre o processo e aplicá-lo em sua escola.

O sucesso do primeiro encontro encorajou-a a realizar outros e, a partir de então, o uso da Justiça Restaurativa nas escolas tem se desenvolvido em muitos países, abordando uma gama de comportamentos diferentes, incluindo

[...] danos a propriedades, roubo, vandalismo, incidentes relacionados a drogas, ociosidade, danos à imagem pública da escola, persistente comportamento inadequado em sala de aula, ameaças de bomba, como também assaltos e intimidação [...]. (Morrison, 2005, p. 295).

¹ O conceito de práticas restaurativas tem sua origem na Justiça Restaurativa. Ambas são constituídas por diferentes ferramentas, que possibilitam um espaço de diálogo e contribuem de forma efetiva para a reparação de danos, a restauração de vínculos e a promoção de responsabilizações, permitindo a pacificação comunitária e uma alternativa para as políticas excludentes. Disponível em: <http://www.justicarestaurativa.com.br/portal/index.php/o-que-e-justica-restaurativa/o-que-sao-praticas-restaurativas>. Acesso em: 8 jun. 2021.

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

Orth (2019) levantou informações sobre como e em que contexto político, econômico e social surgiram as práticas restaurativas. A autora relata que a Justiça Restaurativa teve início nos anos 1970, com uma expressiva participação comunitária. Foi somente na década de 1990 que comunidades acadêmicas somaram-se ao movimento. A partir daí, vários autores considerados restaurativistas pesquisaram sobre Justiça Restaurativa.

Destes, destacamos aqui a concepção de Zehr (2000), que valorizou o processo restaurativo como um todo, e não apenas o resultado, pois a intervenção da Justiça Restaurativa no sistema educacional requer um senso de pertencimento à comunidade, o qual é construído passo a passo nas relações diárias. Esse senso de pertencimento foi definido por Baumeister e Leary (2017) como uma motivação que os seres humanos têm para procurar e manter laços sociais profundos, positivos e recompensadores.

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

Quando as pessoas sofrem um trauma, ocorre uma interrupção em seu caminho, que Zehr (2000) denomina de três Ds: *disorder* (transtorno ou desordem), *disempowerment* (desempoderamento ou enfraquecimento) e *disconnection* (desconexão). Com isso, há uma barreira na ação de pertencer, a qual é ultrapassada somente com a recriação de significado.

Além disso, a manifestação da violência pode indicar a necessidade de superação de um trauma, pois “[...] muita violência pode, na verdade, ser uma

reconstituição do trauma que foi experimentado anteriormente, mas não respondida adequadamente [...]” (Zehr, 2000, p. 3, tradução nossa).²

Segundo Zehr (2000), a recriação de significado requer a recontagem de nossas histórias e a ressignificação do trauma, principalmente no que diz respeito à vergonha e à humilhação, até que essas deem lugar à dignidade e ao triunfo. O autor chamou esse processo de “jornada ao pertencimento”.

3.1 Círculos de Construção de Paz como instrumento de prevenção à violência

O Círculo de Construção de Paz é um encontro em que pessoas se reúnem de forma voluntária com o propósito comum de construir relacionamentos baseados em valores e princípios como inclusão, respeito e solidariedade, do qual, ao final, pode resultar a restauração do vínculo ou um acordo para a reparação do dano.

Boyes-Watson e Pranis (2011) afirmam que o Círculo de Construção de Paz é um espaço para os participantes se conectarem uns com os outros, para adquirirem habilidades e formarem relacionamentos saudáveis, tanto dentro quanto fora do círculo. Não encontramos consenso sobre a nomenclatura utilizada para designar os Círculos de Construção de Paz, que podem sofrer variações a depender do contexto histórico de cada autor junto à Justiça Restaurativa.

Conforme Pelizzoli (2016, p. 21), “[...] a Justiça Restaurativa tem seu ápice no encontro interpessoal, portanto no diálogo autêntico e no que metodologicamente se chama de Círculo, com suas variações e nomenclaturas assemelhadas”. Entendemos, assim como o autor, que o mais importante neste processo é o encontro interpessoal e o diálogo autêntico. Contudo, para não gerar dúvidas no leitor, optamos pela utilização do termo Círculos de Construção de Paz, como denominado por Pranis (2010), cuja metodologia é a mais conhecida e aplicada no Brasil.

Brancher (2011) explica que, no Brasil, os Círculos de Construção de Paz tiveram início em outubro de 2010, com a visita da Prof.^a Kay Pranis e seus ensinamentos sobre o assunto. Essa foi uma iniciativa da Comunidade de Aprendizagem da Justiça 21, com apoio da Organização das Nações Unidas para a

² “*Much violence may actually be a re-enactment of trauma that was experienced earlier but not responded to adequately*”.

Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), do programa Criança Esperança e de diversos parceiros locais, cumprindo um roteiro de conferências e oficinas nos Estados do Maranhão, do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul e de São Paulo. Esse momento foi um “[...] verdadeiro divisor de águas na difusão da Justiça Restaurativa no país. [...] A metodologia dos Círculos de Construção de Paz mostrou-se de fácil apropriação e capaz de produzir resultados concretos imediatos [...]” (Brancher, 2011, p. 9).

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

Embora os Círculos de Construção de Paz realizados por Pranis e sua equipe tenham se originado no contexto da justiça criminal, ao longo dos anos, os voluntários que trabalhavam no projeto perceberam a sua eficácia para situações não relacionadas ao crime e estenderam os círculos para escolas, locais de trabalho, igrejas, associações de bairro, entre outros.

Com a utilização dos círculos nos mais variados espaços e para tratar de diferentes demandas, surgiu a necessidade de adotar terminologias diferentes para designar os vários tipos de círculo. Essas nomenclaturas não são universais, mas auxiliam na organização do encontro. Portanto, o Círculo de Construção de Paz, dependendo do objetivo, pode ser denominado de círculo de diálogo, de compreensão, de restabelecimento, de apoio, de resolução de conflitos, de reintegração e de celebração (Pranis, 2010).

Pranis (2010, p. 61-62) explica que “[...] realizar um Círculo de Construção de Paz requer mais do que um círculo com cadeiras, é preciso avaliação e planejamento para garantir a eficácia do processo como um todo”. De acordo com a autora, o Círculo de Construção de Paz deve ter algumas etapas para cumprir seu papel de restauratividade. As fases do círculo, segundo Pranis (2010), são: cerimônia de abertura, *check in*, valores, construção de diretrizes, contação de história, *check out* e cerimônia de encerramento.



Quanto à realização de Círculos de Construção de Paz em instituições de ensino, Morrison (2005) deu sua contribuição para o tema ao propor a adoção de algumas práticas nas escolas, visando ao fortalecimento dos vínculos por meio da reafirmação de valores humanos universais e do desenvolvimento de habilidades emocionais como escuta empática e o senso de pertencimento. Para a autora, essa intervenção restaurativa deve ocorrer em todos os níveis de complexidade do conflito e ainda levar em consideração o público envolvido.

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

Quadro 1 – Manejo de conflitos escolares pelas práticas restaurativas

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

Fonte: Adaptado de Morrison (2005).

Pode-se observar, no Quadro 1, que o tipo de intervenção sugerido em todos os níveis é o círculo de diálogo e/ou círculo de resolução de conflitos. Estes servem ao exercício da experiência dialógica em um modelo democrático e inclusivo, com vistas à prevenção da violência e à construção de uma cultura de paz.

4 MÉTODO

Trata-se de um estudo qualitativo, de finalidade básica, natureza descritiva e observacional, tendo como critério a observação participante. O método observacional pode ser usado nas diversas áreas das ciências humanas para orientar a investigação ou ainda aperfeiçoar outros tipos de pesquisa (Fachin, 2017).

Participaram da pesquisa sete professoras do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio, pertencentes a quatro colégios estaduais de Foz do Iguaçu. A identificação das participantes se deu por meio de codinomes, os quais foram escolhidos por elas mesmas, de acordo com a importância que assumem em suas histórias de vida.

A coleta de dados consistiu em três encontros coletivos *online*, realizados semanalmente, sempre nos mesmos dias e horários, pelo Google Meet, gravados pela interface da plataforma de reuniões com o consentimento de todas as participantes. Cada círculo teve duração de aproximadamente duas horas. Também foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas antes e depois dos encontros coletivos, denominadas de pré-encontro e pós-encontro.

A metodologia do Círculo de Construção de Paz possui um rito, que inicia com uma atividade de apresentação e aproximação dos participantes, para gradualmente chegar à contação de histórias, momento em que, possivelmente, as pessoas estarão preparadas para compartilhar experiências pessoais sem se sentirem ameaçadas. Para tanto, é imprescindível que o facilitador ou a facilitadora do círculo³ tenha planejado com antecedência todos os momentos sem alterar a sequência das fases.

³ Facilitador do círculo: membro da comunidade previamente capacitado para a aplicação da técnica. “[...] o papel do facilitador é iniciar um espaço que seja respeitoso e seguro e engajar os participantes a compartilhar a responsabilidade pelo espaço e pelo seu trabalho compartilhado” (Boyes-Watson; Pranis, 2011, p. 41).



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

Portanto, o roteiro dos círculos foi planejado de maneira a atender aos princípios de sua metodologia, bem como para responder a pergunta de pesquisa, propósito maior deste trabalho.

Quadro 2 – Roteiro dos três Círculos de Construção de Paz (continua)

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



Quadro 2 – Roteiro dos três Círculos de Construção de Paz (conclusão)

Fases do círculo	Objetivos	Atividade
Check out	Identificar sentimentos e reações em cada participante ao final do encontro.	1º Círculo: descreva em poucas palavras como se sente ao final deste encontro; 2º Círculo: Descreva o círculo de hoje em uma palavra; 3º Círculo: O que você pode levar deste círculo que será útil para você?
Cerimônia de encerramento	Encerrar o encontro na certeza de que todos ficarão bem.	1º Círculo: Leitura do texto <i>Pose da montanha</i> ; 2º Círculo: Alongamento e respiração profunda; 3º Círculo: Exercício de respiração profunda, informes e despedida.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme consta no Quadro 2, as perguntas da fase de contação de história foram elaboradas com o objetivo de responder à pergunta de pesquisa. Neste artigo, comentamos uma pergunta de cada círculo. Antes das respostas às perguntas do primeiro círculo, houve uma breve explanação para as participantes, abordando alguns conceitos de violência escolar.

De acordo com Priotto (2011, p. 96), a violência escolar ocorre a partir de “[...] uma construção social, que se dá em meio a interações entre sujeitos no espaço escolar, como um processo que compreende tanto relações externas como internas”. Com isso, enfatizamos o entendimento de que a escola não está isolada e esse relacionamento com a rede social em seu entorno é retroalimentado o tempo todo.

Também foram elencados os tipos de violência escolar segundo a classificação de Charlot (2002):

- a) violência na escola: ocorre dentro do espaço da escola, porém não está relacionada com a atividade da instituição escolar;
- b) violência à escola: ligada à natureza e às atividades da instituição escolar, por exemplo, incêndios provocados por alunos, agressão a professores;
- c) violência da escola: deve ser analisada como a violência praticada pela escola, uma violência institucional e simbólica, concretizada no modo como a instituição e seus agentes tratam seus alunos, seja pela atribuição de notas, por situações consideradas injustas pelos jovens, entre outras.

E, finalmente, a visão de Priotto e Boneti (2009, p. 9) alerta para o fato de que a violência na escola, dependendo da situação, pode ser analisada como a violência da escola, o que significa que o fato de o aluno agredir o professor, diretor ou funcionário pode ser consequência de uma violência gerada pela instituição escolar, por meio do tratamento recebido ou das normas e regras estabelecidas. Após esses esclarecimentos, as professoras puderam expor seus sentimentos com relação às violências.

Feito esse adendo, prosseguimos para a pergunta da contação de história do primeiro círculo: “Que sentimentos você tem quando presencia violências na escola?”:

“Das diferentes formas que você mencionou de violência, ‘na’, ‘da’ e ‘contra’ a escola, já presenciei todas elas, infelizmente. E, realmente, no cotidiano, a sensação que você sente é de ser tão pequenininho, que você está sendo sugado por aquilo tudo. É a impotência de não poder muitas vezes reagir. Mesmo quando você tem o seu aluno e você percebe que ele está sendo o alvo da violência externa, mas que traz reflexo ali dentro da escola, que você tenta auxiliar, que você busca a suposta rede de proteção, você não consegue ajudar, e isso te mata por dentro, porque, querendo ou não, uma das coisas que mais me adoeceu foram essas situações, de você olhar para aquela pessoa que confia em você, que pede socorro e que você vai tentar ajudar, você arruma encrenca com todo mundo, e o aluno não é ajudado para ser protegido daquela violência. Então, de todas, para mim, a que mais me impacta, a que mais me faz sofrer é essa violência, que você busca ajuda e ela não vem. Aí você se indispõe com a escola, você se indispõe com o núcleo de educação, você se indispõe com a família, para nada. Vão lá pegam transferência, levam para outro lugar, e a criança, o adolescente continua sofrendo do mesmo jeito. Isso é que é o pior”. (Fênix, 2020).

“Eu acho que a emoção é de medo, não tem como ser outra. E, dependendo da situação, até ficar em estado de choque mesmo, mas eu acho assim, que acontece tanta coisa, eu acho que a violência maior talvez seja não dar voz ao professor. Nós não somos ouvidos, e no fim é você e 30, 35, 40 alunos. Você tem que separar briga – nossa eu já passei cada situação: é briga, é aluno drogado, é aluno armado e, no fim, é você e eles. Eu acho que essa é a violência maior e se pudesse melhorar seria dar voz para gente, porque no fim é a gente e mais 30”. (Mariana, 2020).

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

Importante ressaltar que Fênix (2020) faz alusão à falta de apoio por parte das redes de proteção públicas, o que, segundo a professora, contribuiu para seu adoecimento, “[pausa] *porque querendo ou não, uma das coisas que mais me adoeceu foram essas situações, de você olhar para aquela pessoa que confia em você, [pausa] e o aluno não é ajudado para ser protegido daquela violência*”.

Sobre o relato de Fênix a respeito do sentimento de impotência por não conseguir auxiliar os alunos que sofrem violências e são vítimas do sistema, cuja



mudança não é possível porque não há interesse dos poderosos, Freire (2001, p. 22-23) coloca:

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

As expressões mais frequentes e diretas do sofrimento das professoras participantes revelaram-se por meio de reações emocionais durante o seu depoimento, como choro, palpitação, frustração, insatisfação e tristeza.

Dejours (2012) afirma que os sentimentos dos trabalhadores em situação de sofrimento são marcados pelo medo, pela desconfiança, pelo não reconhecimento, por injustiça, desânimo, resignação, conflitos entre colegas, tensões entre equipes, rivalidades, entre outros. Nos relatos, foi possível observar a maioria dos sentimentos acima descritos. Dejours (1992) assevera que as defesas são uma tentativa de amenizar condições dolorosas e situações adversas experimentadas no trabalho, assumindo funções integrativas, adaptativas e/ou construtivas na vida psíquica do trabalhador. Porém, a utilização dessas defesas em excesso pode acarretar um grande dispêndio de energia por parte do profissional, enfraquecendo o ego e alienando o indivíduo.

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

Para Dejours (2012), a inexistência de um espaço de fala e trocas adequado nas organizações leva à degradação do coleguismo entre os trabalhadores, com a exacerbação dos conflitos e o distanciamento ainda maior entre os níveis hierárquicos. Corroborando esse entendimento, Penteado (2018, p. 249) chama a atenção para a importância

[...] de espaços sociais de encontros, experiências, discussões, diálogos, partilhas e parcerias que concorram para processos de percepção, formação e constituição de identidades, subjetividades, sentidos, sensibilidades,

significações, aprendizagens, representações e imaginários que permeiam o ser professor e o saber-fazer docente; e que possam substanciar a potencialização da autonomia e do cuidado no âmbito educacional.

Nas respostas das professoras à citada pergunta, e também em outros momentos dos círculos, foi mencionada, algumas vezes, a violência do Estado contra o professor, tanto em situações de perícia médica quanto em situações de greve e protestos. *“Porque a gente, como indivíduo, se contrapor a uma instituição como o Estado [pausa], o Estado é muito violento em todas as instâncias dele”* (Pagu, 2020). Outra professora, que estava em licença para tratamento de saúde e precisou passar por perícia médica, comentou o seguinte:

“[pausa] mas foi horrível, porque, assim, a depressão só quem passa sabe o que é. Pior que tem muita gente que acha que é frescura, e até colegas da gente. Mas a pior violência nisto tudo foi quando eu fui para a perícia de Curitiba, no início deste ano. [pausa] aquelas pessoas não são médicos, você é tratado como uma coisa, eles não têm um pingão de respeito por você”. (Ester, 2020).

Durante a contação de história do segundo círculo, pedimos às participantes que nos contassem uma experiência de vida profissional em que se sentiram violentadas:

“[pausa] porque eu estava doente, eu não estava brincando, eu estava perdendo a minha voz. Eu passei por uma cirurgia das cordas vocais, eu tive que fazer sessões de fonoaudiologia, eu tive pânico e, fora isso, na escola, eu me sentia um zero à esquerda. Eu nunca consegui me encaixar em lugar nenhum, eu não era bem quista. E eu cheguei a ouvir de colegas: - “Nossa você tá tão bonita, já pode voltar para sala de aula”. [pausa] Eu não deixei de tomar banho, de arrumar meu cabelo, escovar os dentes, eu estava sem a voz. As pessoas têm essa necessidade de ver a cicatriz, o machucado, elas não veem a gente por dentro, né, elas só veem o pacote por fora”. (Tia Daida, 2020).

As violências relatadas pelas professoras têm relação com conflitos na equipe de trabalho, com doenças adquiridas no exercício da profissão ou doenças pré-existentes que foram acentuadas pelas condições de trabalho, como colocou Pagu (2020): *“[pausa] então, os meus problemas de saúde mental, eles não são laborais, eles não foram criados pela escola, mas as condições de trabalho fazem com que as crises aconteçam [pausa]”*. Com relação às doenças das cordas vocais relatadas por Tia Daida e Anita, os estudos realizados sobre trabalho e saúde dos professores evidenciam que as condições de trabalho podem desencadear alterações psicoemocionais e alterações físicas, principalmente no aparelho vocal, pois o

trabalho de ensinar exige uma hipersolicitação da voz (Gonçalves, 2003; Penteadó, 2003).

Durante a contação de história do terceiro círculo, pedimos às participantes que escolhessem uma ou duas palavras para definir de que maneira a violência interferia em suas formas de ensinar. Hipátia (2020) mencionou “[pausa] *falta de respeito, tristeza e a doença. Acho que o que mais marcou pra mim, agora, é a questão da violência*”.

Nessa questão, a maioria das professoras relatou sentimentos de desmotivação, desinteresse, culpa, choro fácil, insegurança, frustração, falta de respeito, tristeza, doença e desvalorização. Acreditamos que tais sentimentos correspondem às paixões tristes de Spinoza (2009), que, no entendimento do filósofo, diminuem nossa capacidade de agir, interferindo na liberdade e promovendo a servidão. Além disso, a prevalência das paixões tristes é sentida individualmente como incapacidade, desmotivação, insegurança e desvalorização, como citaram as professoras, e interfere na saúde física, já que corpo e mente são inseparáveis.

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

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

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

Para encerrar nossa discussão, comentaremos uma das perguntas do pós-encontro, de caráter individual e feito por meio de entrevistas semiestruturadas, com



o objetivo de obter *feedback* das participantes sobre a técnica do círculo na prática de ensino de cada uma. “Você vê algum benefício para a sua ação de ensinar com relação à participação no círculo?”, perguntamos. “*Sim, provavelmente vou tomar atitudes diferentes do que eu tomava, né? Conversar mais com esses alunos indisciplinados, problemáticos*” (Tia Daida, 2020). “*Sim, na questão da conversa, no jeitinho de conversar. E, quem sabe, eu, como professora, possa fazer um círculo em sala de aula. Seria uma alternativa*” (Mariana, 2020).

“Ah, sim, eu visualizei vários benefícios. Antes eu já tinha a ideia fixa de que eu já não iria mais voltar para sala de aula, mas, quando eu estava no círculo, eu me via pensando: - ‘Eu podia fazer isso na sala de aula e transformar as perguntas da atividade nesse círculo’. Então eu vi várias coisas, mas vi mais em relação à violência mesmo. Agora eu vou ter mais noção quando um aluno cometer violência com o colega, mesmo ele não percebendo, eu já vou ter um pouquinho de conhecimento para conversar com ele e falar daquilo”. (Hipátia, 2020).

“Sim, a questão de você se humanizar [pausa]; às vezes eu penso que a escola, ela é muito rígida, eu sinto que a escola tem medo de dar voz aos alunos, no entanto, quando você nega o direito de voz, ele não se sente parte, ele não se compromete com a escola, entende? Ele está ali de forma obrigada, ele cumpre regras que ele não ajudou a elaborar. [pausa] Eu construo pactos pedagógicos com meus alunos lá na sala, eu sempre chamo lá fora pra conversar, daí eu falo assim: eu chamo 1, 2, 3 vezes pra conversar e, se não resolver, eu chamo o responsável e nós conversamos. E eu gosto sabe? Eu não tive muitos problemas, foram aqueles casos pontuais que eu compartilhei no círculo. Mas, assim, o aluno deveria ser mais ouvido, por exemplo: o regimento escolar deveria ser construído coletivamente, de modo que os alunos participassem da elaboração. Quando começa o ano, eu faço um questionário para eles, que escola eles gostariam, como que deveria funcionar essa escola. Nossa, sai cada coisa tão interessante”. (Fênix, 2020).

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

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

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

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos identificar, neste estudo, qual o impacto a violência escolar exerce sobre o ensino na perspectiva das professoras participantes dos Círculos de Construção de Paz. Alguns questionamentos estiveram presentes neste período e, por meio dos Círculos de Construção de Paz, técnica utilizada para a coleta de dados, foi possível descrever a violência escolar experienciada pelas professoras e avaliar a repercussão dos círculos para cada uma. Foi possível identificar o impacto da violência para o ensino desde a perspectiva das sete professoras participantes. Contudo, não é possível generalizar esses impactos, tendo em vista que as violências são identificadas e sentidas de diferentes formas pelas pessoas.

Neste grupo de professoras, houve consenso no que diz respeito aos impactos da violência em seu ensino, cujos efeitos se fazem sentir, principalmente, na falta de interesse pelas atividades que envolvem a profissão, na culpa, insegurança, frustração e tristeza, nas doenças e no afastamento de sala de aula.

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

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

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

Com relação ao fato de as professoras não se sentirem apoiadas ou ajudadas nas situações de violências da sala de aula, chamamos a atenção para a necessidade de maior engajamento das autoridades em âmbito federal, estadual e municipal, bem como de interconexão da rede de proteção à criança e ao adolescente do município com a escola.

Quanto ao alcance desta pesquisa, reconhecemos suas limitações, dada a complexidade do fenômeno pesquisado e o fato de a aplicação da técnica do Círculo ter se limitado a três encontros. Contudo, ainda assim, concluímos que a prática dialógica subjacente aos Círculos de Construção de Paz pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e a prevenção de situações de violência escolar.

HELEN JANE PASSERI

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá – PR (UEM) e Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Atua como Psicóloga na Universidade Federal da Integração Latino-Americana em Foz do Iguaçu - UNILA.

ELIS MARIA T. PALMA PRIOTTO:

Graduada em Enfermagem e Obstetrícia com licenciatura pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP-RP); Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Professora do curso de Enfermagem e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Ensino na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Coordenadora do grupo de Ensino, pesquisa e prevenção das violências e vulnerabilidades sociais e da saúde (GEPENSE).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. *Caleidoscópio das violências nas escolas*. [S. l.]: Unesco Brasil, 2006.

BAUMEISTER, R. F.; LEARY, M. R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Interpersonal development*, [S. l.], v. 117, n. 3, p. 57-89, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/15420847_The_Need_to_Belong_Desire_for_Interpersonal_Attachments_as_a_Fundamental_Human_Motivation. Acesso em: 20 mar. 2024.

BOYES-WATSON, C.; PRANIS, K. *No coração da esperança: guia de práticas circulares*. Tradução de Fátima de Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, 2011. 280 p. Disponível em: http://justica21.web1119.kingghost.net/arquivos/Guia_de_Praticas_Circulares.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRANCHER, L. Apresentação. In: BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. *No coração da esperança: guia de práticas circulares*. Tradução de Fátima Bastini. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, 2011. p. 9.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.005-2014?OpenDocument. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 225, de 31 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. *Diário de Justiça Eletrônico*: Brasília, DF, n. 91, p. 28-33, jun. 2016. Disponível em: http://www.stj.jus.br/internet_docs/biblioteca/clippinglegislacao/Res_225_2016_CNJ.pdf. Acesso em: 30 abr. 2019.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

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

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

DEJOURS, C. A carga psíquica do trabalho. In: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas, 2012. p. 104-108.

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

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

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

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

MELO, E. R.; EDNIR, M.; YAZBEK, V. C. *Justiça Restaurativa e comunitária em São Caetano do Sul: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania*. São Paulo: Cecip, 2008.

MIZRAHI, B. G. Winnicott, Kohut e a teoria da intersubjetividade: uma psicanálise do pertencimento frente à precariedade contemporânea dos vínculos. *Cad. Psicanal.*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 36, p. 11-29, jun. 2017 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952017000100001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2024.

MORRISON, B. Justiça Restaurativa nas escolas. In: SLAKMON, C.; VITTO, R. C. P. de; PINTO, R. S. G. (org.). *Justiça Restaurativa*. Brasília: Ministério da Justiça, 2005. p. 297-319.

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

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

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

PELIZZOLI, M. L. Cultura de Paz restaurativa. In: PELIZZOLI, M. L. (org.). *Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social*. Recife: Educs, 2016. p.13-46.

PENTEADO, R. Z. *Aspectos de qualidade de vida e de subjetividade na promoção de saúde vocal do professor*. 2003. 235 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6135/tde-04012021-142527/publico/DR_623_Penteado_2003.pdf. Acesso em: 14 abr. 2021.

PENTEADO, R. Z. Autonomia do professor: uma perspectiva interdisciplinar para a cultura do cuidado docente. *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, v. 20, n. 1, p. 234-254, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322560806_Autonomia_do_professor_uma_perspectiva_interdisciplinar_para_a_cultura_do_cuidado_docente. Acesso em: 12 fev. 2021.

PRANIS, K. *Processos Circulares: teoria e prática*. Tradução: Tônia Van Acker. 2. ed. São Paulo: Palas Athenas, 2010. 100 p.

PRIOTTO, E. P. *Violência Escolar: políticas públicas e práticas educativas no município de Foz do Iguaçu*. Cascavel: EdUnioeste, 2011. 211 p.

PRIOTTO, E. P.; BONETI, L. W. Violência Escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr. 2009.

Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3700/3616>.

Acesso em: 13 ago. 2019.

RIBEIRO, S. L. S.; RIBEIRO, M. T. M.; TUNICE, L. M. C. A Influência da Cultura e do Clima Escolar na construção e fortalecimento da Cultura de Paz. *Educação, Cultura e Comunicação*, [S. l.], v. 9, n. 17, 2018. Disponível em:

<http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/438>. Acesso em: 5 jun. 2020.

SALLES FILHO, N. A. *Cultura de paz e educação para a paz: olhares a partir da Teoria da complexidade de Edgar Morin*. 2016. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3621956. Acesso em: 14 abr. 2021.

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

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

ZEHR, H. Journey to belonging. In: WEITEKAMP, Elmar G. M.; KERNER, Hans-Jürgen (org.). *Restorative Justice: theoretical foundations*. Uffculme: Willan Publishing, 2000. p.1-15. Disponível em:

<https://www.napierlibrary.co.nz/assets/mcelrea/Journey-to-Belonging-by-Howard-Zehr-Massey-University-20000424.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

Recebido em 28 de agosto de 2023

Aceito em 14 de julho de 2024

