

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA IMPLICAÇÃO NA MEDIAÇÃO DE
CONFLITOS NO PROGRAMA JUSTIÇA COMUNITÁRIA**

Marcelle Grécia da Silva Nogueira Wottrich

Boa Vista/RR,

2022



MARCELLE GRÉCIA DA SILVA NOGUEIRA WOTTRICH

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA IMPLICAÇÃO NA MEDIAÇÃO
DE CONFLITOS NO PROGRAMA JUSTIÇA COMUNITÁRIA**

Boa Vista/RR
2022

TERMO DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TCC, TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NO SITE DA UERR

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Roraima – UERR a disponibilizar gratuitamente através do site institucional <https://www.uerr.edu.br/multiteca/>, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:

() Trabalho de Conclusão de Curso (X) Dissertação () Tese

2. Identificação do TCC, Dissertação ou Tese

Autor: Marcelle Grécia da Silva Nogueira Wottrich **E-mail:** marcelle.nogueira@uerr.edu

Agência de Fomento: Não houve

Título: A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA IMPLICAÇÃO NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO PROGRAMA JUSTIÇA COMUNITÁRIA

Palavras-Chave: Educação. Formação Docente. Mediação de Conflitos. Professores. Programa Justiça Comunitária.

Palavras-Chave em outra língua: Education. Teacher Training. Conflict. Mediation. Teachers. Community Justice Program.

Área de Concentração:

Grau: Mestrado **Curso de Graduação:** Licenciatura Plena em Letras.

Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Educação

Orientador(a): Nilra Jane Filgueira Bezerra

E-mail: nilrajane@ifrr.edu.br

Coorientador(a):

E-mail:

Membro da Banca:

Membro da Banca: Prof.^a Dra. Roseli Bernardo Silva dos Santos

Membro da Banca: Prof. Dr. Jairzinho Rabelo

Data de Defesa: 08/09/2022 **Instituição de Defesa:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O referido autor: 1. Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade; 2. Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade Estadual de Roraima os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

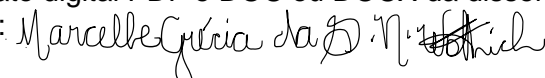
Informações de acesso ao documento:

Liberção para disponibilização: (X) Total () Parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões: () Capítulos. Especifique. ()

Outras restrições. Especifique. _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF e DOC ou DOCX da dissertação, TCC ou tese.

Assinatura do(a) autor(a): 

Data: 26/12/2022.

MARCELLE GRÉCIA DA SILVA NOGUEIRA WOTTRICH

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA IMPLICAÇÃO NA MEDIAÇÃO
DE CONFLITOS NO PROGRAMA JUSTIÇA COMUNITÁRIA**

Dissertação de mestrado apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-graduação em Educação da UERR/IFRR, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação, Trabalho docente e Currículo.


Orientador: Prof. Dra. Nilra Jane Filgueira Bezerra.

Boa Vista/RR
2022


MARCELLE GRÉCIA DA SILVA NOGUEIRA WOTTRICH

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA IMPLICAÇÃO NA MEDIAÇÃO DE
CONFLITOS NO PROGRAMA JUSTIÇA COMUNITÁRIA**


Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, avaliada e aprovada por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Documento assinado digitalmente
 NILRA JANE FILGUEIRA BEZERRA
Data: 15/12/2022 11:21:10-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dra. Nilra Jane Filgueira Bezerra
(Presidente da Banca)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR

Documento assinado digitalmente
 ROSELI BERNARDO SILVA DOS SANTOS
Data: 15/12/2022 11:58:36-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dra. Roseli Bernardo Silva dos Santos
(Membro Titular)
Universidade Estadual de Roraima - UERR

Documento assinado digitalmente
 JAIRZINHO RABELO
Data: 15/12/2022 11:36:24-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Jairzinho Rabelo
(Membro Titular)
Universidade Estadual de Roraima - UERR

**Boa Vista / RR
2022**

Dedico a meu esposo Celson Alcindo Wottrich, carinho de minha alma, onde encontro apoio, incentivo e amor.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a DEUS, por tornar este momento real.

Aos meus pais, amores de minha vida, a quem recorro sempre que necessito.

Aos meus filhos, Catarina Nogueira Wottrich e Celson Alcindo Wottrich Filho, joias presentes em todos os momentos de minha vida;

Aos professores do Mestrado em Educação, pelo incentivo, partilha e ensinamentos ministrados;

À Coordenação do curso, por acreditar nestes profissionais e por se fazer presente sempre que solicitada;

A minha orientadora Nilra Jane Figueira Bezerra, por acreditar no potencial deste trabalho, pelas orientações e por estar sempre presente nos momentos em que precisei;

Aos amigos queridos que sempre tiveram uma palavra de incentivo durante a elaboração deste trabalho;

Aos amigos de trabalho pelas experiências compartilhadas nessa trajetória das Práticas Restaurativas e da busca por uma Cultura de Paz;

Ao Programa Justiça Comunitária que me permitiu beber em sua fonte como membro, mediadora de conflitos e psicóloga voluntária;

A minha amiga Lucilene Paula da Silva por acreditar em nossa amizade e no papel transformador da mediação de conflitos baseada nas práticas restaurativas;

Reconhecidamente a todos os professores que não se deixam abater pelo cansaço e buscam incessantemente pela ação dialógica, no poder das relações.

“A paz começa com um sorriso”.

Madre Teresa de Calcutá

WOTTRICH, Marcelle Grécia da Silva Nogueira. **A formação continuada e sua implicação na mediação de conflitos no Programa Justiça Comunitária.** 2022. 157 fls. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Roraima. Boa Vista, 2022.

RESUMO

A violência tem alcançado os espaços educacionais, dificultando o convívio social principalmente quando destacamos o corpo discente. A comunicação se apresenta como uma matriz norteadora do fazer educativo e buscar práticas não violentas de interação tem sido o desafio de muitas instituições. A mediação de conflitos surge como uma possibilidade de fortalecimento para a escola, apresentando um trabalho de caráter educativo e preventivo que vem crescendo em alguns estados brasileiros, impulsionando o fazer dialógico e a cidadania. Esta pesquisa apresenta como objetivo geral, analisar os impactos da formação continuada em mediação de conflitos na prática docente, frente às formas de violência encontradas nas escolas. Com o propósito de alcançar esse objetivo, foi necessário conhecermos os impactos das atividades que o Programa Justiça Comunitária realiza nas escolas capacitadas em mediação de conflitos; bem como, compreender a contribuição deste para a formação dos professores mediadores nas escolas capacitadas e identificar através do levantamento de suas ações as ferramentas adotadas como medidas preventivas de violência e promoção das relações interpessoais nas escolas. Para tanto, fez-se necessário fazer um levantamento bibliográfico sobre o tema gerador, assim como realizar uma pesquisa de campo que visou a coleta de documentos e elaboração de instrumentos os quais foram necessários para alcançar os objetivos propostos. Esta pesquisa contou com uma base teórica fundamentada nos autores: Abramovay (2002, 2005, 2021), Freire (2011, 2015), Habermas (1989, 2000, 2012), Melo (2008), Muller (2017), Nóvoa (1992, 2002, 2009, 2017, 2019, 2022), Rosenberg (2006, 2019, 2020), Tardif (2020), Zehr (2020, 2020a), dentre outros. Após aplicação dos instrumentos e posterior análise, os resultados dessa pesquisa revelaram que a formação em mediação de conflitos escolares encontra nos professores agentes indispensáveis para o desenvolvimento de uma cultura da não violência dentro das escolas, pois neste profissional está clara a possibilidade de um trabalho dialógico durante as aulas. Dessa forma observamos que a formação em mediação de conflitos escolares contribui para uma melhor comunicação e elaboração dos conflitos, tendo como base os princípios da Justiça Restaurativa, o que quando vivenciado resulta na promoção de um ambiente escolar pacífico. Os resultados dessa pesquisa demonstram a contribuição que esta formação tem alcançado em estados brasileiros e sua contribuição com uma cultura da não violência e em pesquisas futuras.

Palavras-chave: Educação. Formação Docente. Mediação de Conflitos. Professores. Programa Justiça Comunitária.

WOTTRICH, Marcelle Grécia da Silva Nogueira. Continuing education and its implication in conflict mediation in the Community Justice Program. 2022. 157 pages. Dissertation (Academic Master's in Education) – Universidade Estadual de Roraima. Boa Vista, 2022.

ABSTRACT

Violence has reached educational spaces, making social interaction difficult, especially when we highlight the students. Communication presents itself as a guiding matrix of educational practice and seeking non-violent practices of interaction has been the challenge of many institutions. Conflict mediation emerges as a possibility of strengthening the school, presenting an educational and preventive work that has been growing in some Brazilian states, boosting dialogic practice and citizenship. The general objective of this research is to analyse the impacts of continuing education in conflict mediation in teaching practice, in view of the forms of violence found in schools. To achieve this objective, it was necessary to know the impacts of the activities that the Community Justice Program carries out in schools trained in conflict mediation; as well as understanding its contribution to the training of mediator teachers in trained schools and identifying, through the survey of their actions, the tools adopted as preventive measures of violence and promotion of interpersonal relationships in schools. Therefore, it was necessary to carry out a bibliographic survey on the generating theme, as well as to carry out field research aimed at collecting documents and elaborating instruments which were necessary to achieve the proposed objectives. This research had a theoretical basis based on the authors: Abramovay (2002, 2005, 2021), Freire (2011, 2015), Habermas (1989, 2000, 2012), Melo (2008), Muller (2017), Nóvoa (1992, 2002, 2009, 2017, 2019, 2022), Rosenberg (2006, 2019, 2020), Tardif (2020), Zehr (2020, 2020a), among others. After application of the instruments and subsequent analysis, the results of this research revealed that training in school conflict mediation finds in teacher's indispensable agents for the development of a culture of non-violence within schools, because in this professional the possibility of a dialogical work is clear. during the classes. In this way, we observe that training in school conflict mediation contributes to better communication and conflict elaboration, based on the principles of Restorative Justice, which when experienced results in the promotion of a peaceful school environment. The results of this research demonstrate the contribution that this training has achieved in Brazilian states and its contribution to a culture of non-violence and in future research.

Keywords: Education. Teacher Training. Conflict Mediation. Teachers. Community Justice Program.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AJURIS	Escola Superior de Magistratura
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFRR	Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNMP	Conselho Nacional do Ministério Público
CNV	Comunicação Não Violenta
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONIMA	Conselho Nacional das Instituições de Mediação e Arbitragem
CREDE	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
IFRR	Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Roraima
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MESC	Programa de Mediação de Conflitos no Ambiente Escolar
MPCE	Ministério Público do Estado do Ceará
NUCRI	Núcleo de Comunicação e Relações Institucionais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
p.	Página
PJC	Programa Justiça Comunitária
PPP	Projeto Político Pedagógico
RR	Roraima
SECD	Secretaria de Educação, Cultura e Desporto
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEED	Secretaria de Estado da Educação e Desporto

SEFOR Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza

SINASE Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

UERR Universidade Estadual de Roraima

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Planejamento da pesquisa	77
Quadro 2 - Ações do Programa Justiça Comunitária (2009-2019)	96
Quadro 3 - Ações realizadas pelo Programa Justiça Comunitária (2020-2021)	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estatística das Mediações de Conflitos realizadas pelo PJC (2010-2019)	95
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A Justiça Restaurativa como uma flor	40
Figura 2 - Sede Administrativa do TJRR Ed. Luiz Rosalvo Indrusiak Fin	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - FORMAÇÃO DOCENTE PARA A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	25
1.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUA PRÁTICA	25
1.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	34
1.2.1 Justiça Restaurativa	38
1.2.2 As práticas restaurativas	42
1.2.3 A mediação e suas características	43
1.2.4 O papel do mediador	48
1.3 OS IMPACTOS DAS FORMAÇÕES EM MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO BRASIL	49
CAPÍTULO II – MEDIAÇÃO ESCOLAR	58
2.1 O CONFLITO	58
2.2 A VIOLÊNCIA NO CAMPO ESCOLAR	60
2.2.1 Disciplina versus Cultura punitiva	65
2.2.2 Medidas preventivas de violência na escola	66
2.3 O MODELO DE COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV).....	68
2.3.1 A aplicabilidade da CNV na Mediação de Conflitos	72
CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	75
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA	75
3.1.1 Tipo de pesquisa	78
3.1.2 Abordagem da pesquisa	78
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	79
3.2.1 Sujeitos da pesquisa	80
3.3 FONTES, PROCEDIMENTOS E ETAPAS	81
3.3.1 Fontes da pesquisa	81
3.3.2 Procedimentos e etapas da pesquisa	82
3.4 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	84
3.4.1 Instrumentos	84
CAPÍTULO IV – O PROGRAMA JUSTIÇA COMUNITÁRIA E A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM RORAIMA	86
4.1 O PROGRAMA JUSTIÇA COMUNITÁRIA E OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO EM MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	86

4.1.1 O Programa Justiça Comunitária em Roraima à luz da vivência dos mediadores formadores	88
4.1.2 Ações desenvolvidas pelo Programa Justiça Comunitária (2005 - 2021) .	94
4.2 OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO EM MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	104
4.2.1 Perfil dos mediadores habilitados pelo Programa Justiça Comunitária e seu interesse pela temática.....	105
4.2.2 Conhecimentos sobre a temática e seus impactos na prática docente ..	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	132
APÊNDICE A - ENTREVISTA	133
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO	138
APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA	142
APÊNDICE D - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE)	143
ANEXOS	145
ANEXO A - TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 009/2018	146
ANEXO B - CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 076/2010	150
ANEXO C - SEGUNDO TERMO ADITIVO Nº 002/2017.....	154

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de interação e tem como uma de suas características ser um ambiente de convívio social, o qual pode se apresentar como fomentador de mudanças no comportamento humano, mais especificamente, no corpo discente. Para que exista um processo de ensino-aprendizado que respeite o *modus operandi* de cada ser existente dentro da instituição, se faz necessário observar como as relações são construídas e sustentadas dentro deste ambiente. Nesse contexto, a comunicação se apresenta como uma chave importante, sendo uma matriz norteadora do fazer educativo.

O número de conflitos existentes dentro das escolas públicas é crescente, conflitos que apresentam como protagonistas: corpo docente e discente, equipe técnico-pedagógica, família e comunidade escolar. Nessa conjuntura a segurança física e emocional parece enfrentar problemas progressivos, o que enfraquece as condições de ensino. Diante disso, a escola deve, ao menos, garantir uma de suas essências, que é a construção do conhecimento. No entanto, quando o docente ou discente está mergulhado em situações que abalam sua saúde emocional por qualquer situação conflituosa que esteja sofrendo, isto inevitavelmente prejudicará ou impossibilitará a execução de seu planejamento e/ou o aprendizado (ABRAMOVAY, 2021).

A mediação¹ de conflitos surge como uma possibilidade de fortalecimento da escola para o cumprimento de suas funções enquanto instituição educadora, formadora, socializadora e impulsionadora da cidadania. Os passos para a mediação de conflitos (pré-círculo, círculo restaurativo e pós-círculo), propostos às escolas estão alicerçados nos conceitos e técnicas abordadas pela Justiça Restaurativa².

Desde 2006 o Programa Justiça Comunitária realiza atendimentos e capacitações dentro do estado de Roraima, com o propósito de formar mediadores de conflitos para atuar nas escolas. Os mediadores são responsáveis por conduzir as

¹ Dispõe o Manual de Mediação Judicial que mediação é "(...) um método de resolução de disputas no qual se desenvolve um processo composto por vários atos procedimentais pelos quais o(s) terceiro(s) imparcial(is) facilita(m) a negociação entre as pessoas em conflito, habilitando-as a melhor compreender suas posições e a encontrar soluções que se compatibilizam aos seus interesses e necessidades" (2006, p. 20).

² Justiça Restaurativa é pautada por um foco de respeito aos direitos fundamentais individuais e sociais para a construção de uma sociedade mais restaurativa, na medida em que realmente se abra ao diálogo sobre os termos de seus conflitos, e por isso mesmo mais justa (MELO, 2008, p. 55).

mediações, assegurando a utilização dos passos do processo restaurativo no modelo de comunicação não violenta (CNV)³ de Marshall Rosenberg.

Segundo a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 3º, alínea b, da lei nº 49/2005 é papel da educação contribuir “para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do caráter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento (...)”. Partindo desta prerrogativa, o Programa Justiça Comunitária tem em suas diretrizes o objetivo de levar às escolas uma formação que contemple a comunidade escolar, para que juntos os conceitos e valores abordados pela Justiça Restaurativa, alcancem o maior número de pessoas e amplifique este conhecimento e/ou prática.

O Programa Justiça Comunitária é fruto do convênio nº 101/2007 celebrado pelo Tribunal de Justiça com o Governo do Estado, sendo este último representado pela Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEED). Esse convênio atua nas ações direcionadas às escolas e seu entorno e tem como objetivo contribuir para a democratização do acesso à Justiça, através de métodos alternativos de solução de conflitos, redimensionando o direito e evidenciando o papel da educação dentro do modelo de comunicação não violenta.

A partir de reflexões e principalmente inquietações sobre a prática docente e a forma como a violência se consolida no meio educacional que esta pesquisa começa a construir uma diretriz. Esta traz uma grande influência do pensamento freireano, pois assim como Freire, defendemos que o princípio para que se construa uma boa educação e suas relações necessita de um trabalho diferenciado de escuta, um convite ao fazer dialógico. “Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um” (FREIRE, 2020, p. 135).

A prática educativa tem feito parte de minha⁴ vida profissional há 21 anos, permeada de caminhos que me levaram cronologicamente para o ensino infantil, médio e fundamental. Durante esse processo existiram momentos em que a violência me fez questionar não só o papel do professor, como minha própria prática na

³ A CNV baseia-se em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas (ROSENBERG, 2006, p.21).

⁴ Uso na parte introdutória da dissertação a primeira pessoa do singular, pois faço referência ao percurso da minha formação e atuação profissional.

educação. Em 2006 recebi o convite para participar de um projeto na Escola Estadual Lobo d' Almada. O início desta caminhada exigiu de seus partícipes um longo caminho no campo da pesquisa e da formação de grupos de estudos para que pudéssemos levar esta proposta com conhecimento e segurança. Este momento ímpar de minha vida profissional, trouxe-me a possibilidade de ter acolhidas e trabalhadas as inquietações que vinha carregando ao longo de minha prática.

Rememorando meu trajeto acadêmico vejo a escolha pelo campo das licenciaturas permeada pela admiração que eu acolhia, enquanto criança, ao presenciar o trabalho de minha mãe e a relação de respeito e afeto transfigurada na forma como seus alunos eram acolhidos, pois não raro eu a acompanhava à escola.

Em 2000 concluí a licenciatura em Letras, no ano seguinte iniciei uma especialização em Didática do Ensino Superior, que necessitou ser interrompida naquele momento, devido a mudança de cidade, mas a curiosidade e a vontade de aprender me fizeram concluir em 2004 uma especialização em Psicopedagogia. A partir de então o que para mim era inicialmente uma possibilidade se concretizou em certeza, meu foco seria o estudo do comportamento humano, a psicologia. Em 2010 concluí o curso de Psicologia pela Faculdade Cathedral e paralelo a isto uma pós em Educação para Saúde pela Universidade de Évora. Outros cursos fizeram e fazem parte desta busca pelo conhecimento que procura relacionar e agregar educação e psicologia. Pensando em dar um passo maior, busquei o Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Roraima - UERR, uma ponte para poder unir essas duas áreas do conhecimento em um trabalho que agregasse um universo reflexivo e potencializador de mudança nos comportamentos e na educação.

Na definição de um projeto que me ajudasse a ingressar no mestrado, antevi a possibilidade de levar minha proposta de trabalho com a mediação de conflitos, pois desde 2006, caminho perseverantemente pelos estudos desta temática. Após aprovação no mestrado e posterior contato com minha orientadora, obtive anuência da mesma para dar seguimento ao meu projeto de pesquisa, é claro com algumas revisões e orientações que de pronto foram atendidas.

A docência no ensino superior já havia sido experienciada por mim no curso de Enfermagem da Faculdade (FARES) e em algumas disciplinas da pós-graduação da mesma instituição. No entanto, o estágio supervisionado, crédito obrigatório do mestrado, trouxe grandes surpresas e desafios. Esta experiência na disciplina

“Introdução à Educação Matemática” da Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Roraima (IFRR), trouxe em sua ementa possibilidades que muito me agradaram neste percurso de pesquisa. É certo que foi um momento alicerçado na pesquisa e conduzido com orientação da professora supervisora da disciplina em questão, neste não medi esforços para corresponder ao que havia me comprometido.

Dentre os desafios de um curso de mestrado, neste em especial, não só para mim, mas acredito que para a maioria dos educandos, destaco o desafio do ensino remoto. A Pandemia do Coronavírus surgiu no Brasil no início de 2020 e trouxe para todos um momento de mudanças e principalmente incertezas. Foram levantadas pela coordenação do mestrado possibilidades de escolhas: trancar a matrícula ou continuar. A possibilidade do ensino remoto também modificou o sonho da experiência ‘presencial’ e comum na rotina dos educandos. Minha escolha foi a mais acertada para aquele momento: continuar, redescobrir este processo de que é feita a docência, a busca pelo conhecimento. Foram vivências que modificaram e ao mesmo tempo legitimam na prática diária o que é ser um educador-pesquisador.

Neste sentido, esta pesquisa traz como seu objeto de estudo os impactos que as atividades do Programa Justiça Comunitária têm sobre a formação continuada de professores em mediação de conflitos. O problema desta pesquisa está pautado na formação continuada dos professores e os impactos que as atividades e/ou capacitações ministradas pelo Programa Justiça Comunitária possam refletir no desdobramento das atividades dentro e fora da sala de aula quando da presença de conflitos. Uma vez que as pessoas participem do gerenciamento de seus próprios conflitos tornar-se-ão autônomos, passando assim a construir e viver essa responsabilidade individual e social como cidadãos. O problema de pesquisa apresentado buscou responder a seguinte questão: quais os impactos que uma formação continuada em mediação de conflitos tem sobre as estratégias de enfrentamento das diversas formas de violência no contexto de escolas da Rede Estadual de Roraima?

Elencamos algumas questões norteadoras: Que impactos a formação continuada em mediação de conflitos causa no trabalho docente?; Quais mudanças são observadas nas práticas pedagógicas dos professores no enfrentamento da violência, seguindo os princípios da Justiça Restaurativa?; Qual a importância da

postura restaurativa em sala de aula e da implementação da mediação de conflitos na diminuição da violência nas escolas?

O problema da pesquisa nos direcionou a busca de maior compreensão da Formação Docente em Mediação de Conflitos promovida pelo Programa Justiça Comunitária. Dentro desse contexto, tem-se como objetivo geral da pesquisa: Analisar os impactos da formação continuada em mediação de conflitos na prática docente, frente às formas de violência encontradas nas escolas. Para alcançar esse objetivo, foi necessário: Conhecer os impactos das atividades que o Programa Justiça Comunitária realiza nas escolas capacitadas em mediação de conflitos; Compreender como o Programa Justiça Comunitária contribui para a formação dos professores mediadores nas escolas capacitadas. Por fim, identificar através do levantamento de ações do Programa Justiça Comunitária as ferramentas adotadas como medidas preventivas de violência e promoção das relações interpessoais nas escolas.

Buscando atender a estes objetivos, o corpo teórico desta pesquisa é composto pelos autores: Abramovay (2002, 2005, 2021), Chauí (2019), Chimentão (2009; 2010), Foucault (2019), Freire (2011, 2015), Habermas (1989, 2000, 2012), Melo (2008), Muller (2017), Nóvoa (1992, 2002, 2009, 2017, 2019, 2022), Ortega & Rey (2002), Rosenberg (2006, 2019, 2020), Tardif (2020), Tardif & Lessard (2020), Varela & Sasazaki (2014), Zehr (2020, 2020a), dentre outros. Estes teóricos contribuem para a compreensão sobre os possíveis ganhos que a investidura na formação continuada em mediação de conflitos reflete sobre a prática docente no seu dia a dia. Concomitante a isto, foi possível analisar através dos relatos trazidos, a prática docente e o potencial formador que estas técnicas ensejam no cotidiano das atividades escolares. Pesquisar, conceituar e discutir a violência na educação é possibilitar meios de interrompê-la, mais precisamente no próprio ser humano, buscando dar voz, escuta e escolha ao fazer educativo.

A banalização da violência têm sido um dos principais problemas enfrentados pela sociedade. Esta violência tem adentrado os muros da escola trazendo prejuízos para as relações da comunidade escolar. As escolas consideradas como promotoras da autonomia do indivíduo e que exerciam papel fundamental na construção de suas capacidades de relacionar-se com os outros, com o meio e consigo mesmo, presentemente são colocadas num lugar de desconfiança. A Justiça Restaurativa tem traçado um caminho gradual de resgate do fazer pedagógico dentro das escolas. Esta

tem buscado despertar e/ou sensibilizar nos indivíduos sentimentos de responsabilização, pertencimento, respeito e compreensão na construção de relacionamentos saudáveis dentro e fora das escolas (CATÃO, 2019).

A violência tem sido palco da progressiva deterioração do convívio social dentro da instituição escolar. Nesse cenário, os professores têm papel fundamental e precisam de uma formação adequada sobre esta temática, como já aborda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), quando dispõe sobre a necessidade de se trabalhar as competências socioemocionais na educação.

Programas de mediação de conflitos são hoje uma realidade dentro das escolas, vários estados brasileiros já trabalham seguindo as diretrizes da Justiça Restaurativa, mas ainda são escassas as pesquisas existentes sobre a manutenção e funcionamento de tais programas. Apesar de existir um grupo de trabalho já instituído pelo presidente do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), por meio da Portaria nº 74, de 12 de agosto de 2015, para contribuir com o desenvolvimento da Justiça Restaurativa no país, a mediação de conflitos desenvolvida dentro das Escolas Públicas ainda é pouco conhecida pela sociedade.

A falta de bibliografia sobre as contribuições das formações disponibilizadas à equipe pedagógica das escolas, em especial aos professores, juntamente com a falta de conhecimento sobre seus resultados são objetos que quando estudados muito contribuirão para o avanço de futuras pesquisas nessa área. Alguns estados brasileiros apresentam iniciativas de destaque na educação como é o caso do Programa Justiça Comunitária, no Distrito Federal em Brasília, sendo vencedor da 2ª edição do Prêmio Inovare em 2005, na categoria Tribunal de Justiça e apontado como referência nacional pelo Ministério da Justiça (JUSTIÇA Comunitária, 2022). Somente no primeiro trimestre de 2019, o Programa Justiça Comunitária de Roraima atendeu mais de 50 escolas no Estado de Roraima com a demanda de violência, realizar um estudo sobre a formação continuada dos professores em mediação de conflitos, os procedimentos adotados em sala de aula e suas contribuições para o pleno convívio escolar são aspectos relevantes não só para o crescimento e manutenção da parceria existente entre Secretaria de Educação e Desportos do Estado e Tribunal de Justiça de Roraima como para o campo das relações e formação dos profissionais da educação.

O processo de formação continuada em mediação de conflitos é desenvolvido

nas escolas do Estado de Roraima nas modalidades de capacitações em escolas restaurativas, palestras, encontros, necessidades advindas de casos de violência dentro das escolas e capacitações destinadas ao público escolar em suas mais variadas modalidades. A proposta desta dissertação nasceu a partir da minha participação no primeiro grupo de professores capacitados para trabalhar como mediadores de conflitos dentro das escolas e por ter vivenciado os efeitos que esta abordagem tem na comunidade escolar e principalmente no corpo docente e discente, contribuindo diretamente no fazer pedagógico. Acreditando na mudança de paradigma que a comunicação não violenta enseja e mais precisamente na mediação de conflitos como intervenção inclusiva, pois promove a participação dos envolvidos na resolução de suas próprias questões, promovendo a formação continuada e possibilitando um efeito em cadeia de melhoria da qualidade dos relacionamentos é que reitero as palavras do imortal pedagogo Paulo Freire de que “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2011, p. 69).

A importância da promoção de uma Cultura de Paz através da comunicação não violenta e da utilização de círculos restaurativos na mediação de conflitos, traz-nos o resgate às práticas pedagógicas alternativas antes já construídas e aplicadas por Célestin Freinet e Paulo Freire através dos princípios da cooperação, solidariedade e autonomia, onde todos constroem o conhecimento e mais especificamente no caso da mediação de conflitos constroem juntos um entendimento. Esta abordagem muito se assemelha aos círculos restaurativos que visam neutralizar os efeitos nocivos que os conflitos possam ter gerado nas vítimas, infratores e comunidade utilizando-se para isso da comunicação não violenta (AMORIM; CASTRO; SILVA, 2012).

As medidas punitivas utilizadas no cenário atual como formas disciplinares dentro das escolas não possibilitam aos envolvidos uma reflexão sobre a interferência de seu comportamento sobre o outro. Ao contrário desta, a mediação de conflitos, traz para dentro da escola a possibilidade de “criação e restauração de laços de convivência” (SANTOS, *et al.*, 2016, p. 91). Sendo assim, constata-se a necessidade de realização desta pesquisa, de modo a analisar os impactos que a formação continuada dos professores em mediação de conflitos, realizada pelo Programa Justiça Comunitária, possui no desdobramento do fazer pedagógico, dentro e fora da sala de aula, no que concerne à erradicação da violência. É importante mencionar que

tal formação não se restringe ao campo teórico, mas também à prática profissional diante das situações conflituosas que se apresentam no ambiente escolar.

A mediação de conflitos nas escolas foi implantada inicialmente como projeto piloto em Brasília, São Caetano do Sul e Porto Alegre no ano de 2005 e desde então tem fortalecido os sistemas de educação e multiplicado suas ações através de capacitações e da ampliação do acesso à Justiça Restaurativa (MELO, 2008). Em 2006, o Programa Justiça Comunitária inicia sua história no Estado de Roraima. Em busca de legitimar o fazer pedagógico proposto por este Programa fez-se necessário aprofundar o estudo sobre a formação continuada dos professores em mediação de conflitos, seus princípios e aplicabilidade dentro do contexto escolar da cidade de Boa Vista - Roraima.

Todos os elementos já tratados têm relação direta com a formação continuada, pois ela tem um papel determinante na prática docente e conseqüentemente na qualidade do ensino, uma vez que, para ser professor é necessário conhecer e compreender como se dão as relações humanas. Este processo de aprendizagem caracteriza-se por ser eminentemente vivencial, ou seja, a educação proporciona a autonomia despertando sentimentos de pertencimento, respeito e responsabilização (NÓVOA, 2019).

Com base no exposto e com o propósito de melhor responder aos objetivos desta pesquisa, esta dissertação seguiu a seguinte estrutura: No capítulo I intitulado: Formação docente para a Mediação de Conflitos, traçamos um panorama das formações proporcionadas pelas Secretarias de Educação e a importância da formação continuada, propomos uma reflexão sobre o processo de formação continuada em Roraima, e concluímos o capítulo trazendo um histórico sobre as formações propostas pelo Programa Justiça Comunitária. O capítulo II, nomeado “Mediação Escolar”, discorremos sobre a violência no campo escolar, as medidas preventivas de violência, o conceito de conflito escolar, o modelo de comunicação não violenta e seu papel na mediação de conflitos. No capítulo III trouxemos a descrição dos “Procedimentos Metodológicos” adotados na coleta de dados desta pesquisa. Neste foram abordadas as propostas de formação do Programa e sua abrangência. No capítulo IV intitulado “O Programa Justiça Comunitária e a Mediação de Conflitos em Roraima” buscamos responder aos questionamentos levantados na problematização e objetivos, realizamos um levantamento histórico sobre o Programa

Justiça Comunitária *in loco* seguidos da análise dos instrumentos que buscaram conhecer os impactos da formação continuada em mediação de conflitos na prática docente e finalizamos com a apresentação das considerações finais.

CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DOCENTE PARA A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Este capítulo objetiva abordar os conceitos sobre a formação continuada dos professores e sua prática no Brasil com foco no contexto da formação em mediação de conflitos. Com este propósito serão evidenciados alguns conceitos sobre mediação e a forma como se organiza a formação dentro desta área. Será apresentada uma breve contextualização da implantação de projetos-piloto nacionais em Justiça Restaurativa em escolas brasileiras. Este se propõe em discorrer sobre a mediação de conflitos como uma possibilidade na formação continuada do professor que se depara durante sua prática profissional com uma série de conflitos e violências dentro da escola. Serão apresentados aspectos sobre a importância da mediação de conflitos na escola, enfatizando o papel do professor na construção de espaços que legitimem a fala e escuta do corpo docente e discente. Subsequentemente, será abordada a relação da cultura de paz por meio da justiça restaurativa e sua relação com as competências socioemocionais.

1.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E SUA PRÁTICA

A formação continuada é um mecanismo essencial de busca pelo aprendizado e crescimento existente dentro do fazer pedagógico, responsável pelo enfrentamento positivo dos desafios próprios desta profissão. Esta formação não se restringe ao conteúdo programático estabelecido pelas escolas, mas antes aos valores éticos, morais, sociais e cívicos que nos permitem interagir em sociedade. O que resulta na legitimação do pensamento de Freire (2003) esta formação possui uma responsabilidade ética e política, fundamentando-se na necessidade permanente de uma reflexão crítica de sua prática.

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2003, p. 28).

Freire (2011, p. 105), se refere às vivências da prática diária do ofício de professor, que quando unidas à reflexão agregam saberes indispensáveis para uma

prática mais humanista, que mobiliza a responsabilidade ética própria da docência. Dentre estes saberes podemos mencionar o saber escutar, a disponibilidade para o diálogo e o olhar atento dando ênfase às qualidades indispensáveis de um bom profissional como: “amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça (...)”.

Sobre o efeito do consenso discursivo do campo da formação de professores, Nóvoa (2009) nos alerta para a redundância que obscurece o caminho desta profissão através das práticas e políticas sugeridas, as quais deixam muitos profissionais cegos para os modos alternativos de pensar e agir. A prática profissional do professor deve possuir um lugar de reflexão também enquanto formação, ela engloba as teorias e metodologias que se constituem base e ao mesmo tempo mobilizam não só para a busca de novos conhecimentos como para sua compreensão (NÓVOA, 2022).

Na obra, Política e Educação, Freire (2001) pontua que a melhora da qualidade da educação depende da formação continuada dos professores, em analisar a sua prática: “É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida” (FREIRE, 2001, p. 72).

Momentos de integração e troca de saberes com equipes preparadas, professores formadores, que auxiliem as equipes de professores das escolas a discutir e refletir sobre suas práticas com vistas à construção de novos direcionamentos, possui caráter fundamental. De acordo com a legislação brasileira, a formação continuada é um direito do professor em serviço, mas Gadotti (2003) nos lembra a necessidade de se respeitar algumas condições para que esta formação atinja seus objetivos.

1º - direito a pelo menos 4 horas semanais de estudo com os colegas, não só com especialistas de fora, para refletirem sobre a sua própria prática, dividirem dúvidas e resultados obtidos;

2º - possibilidade de frequentar cursos sequenciais aprofundados em estudos regulares, sobretudo sobre o ensino das disciplinas ou campos do conhecimento de cada professor;

3º - acesso à bibliografia atualizada;

4º - possibilidade de sistematizar sua experiência e escrever sobre ela;

5º - possibilidade de participar e expor sua experiência em congressos educacionais;

6º - possibilidade de publicar a experiência sistematizada;

7º - enfim, não só sistematizar e publicar suas reflexões, mas também colocar em rede essas reflexões, o que cada professor, cada professora, cada escola

está fazendo, por exemplo, através de um site da secretaria de educação ou da própria escola (GADOTTI, 2003, p. 34-35).

As condições trazidas por Gadotti (2003) nos mostram uma dinâmica necessária para que esta formação continuada seja realizada respeitando alguns aspectos indispensáveis, estas trazem ainda de forma implícita a necessidade de valorização desta profissão. Professores e professoras têm em suas mãos a possibilidade de um fazer educativo para a humanidade, centrada em uma pedagogia da esperança e de possibilidades, mas que inevitavelmente precisa ser conquistada pela classe de professores. Outro aspecto que pode ser mencionado é a forma como a violência vem se manifestando dentro das escolas. Como estes profissionais são apresentados a esta profissão durante sua formação? A formação inicial em algum momento traz a estes profissionais a necessidade de saber lidar com situações de conflito nas escolas ou de saber cuidar de seu próprio bem-estar visto que o adoecimento psicológico também é parte de uma violência sofrida pelo docente. Permeados de violência, quais alternativas estes profissionais encontram quando estão em processo de formação continuada?

Trazemos com isto a necessidade de olhar para a formação continuada também como uma formação que os potencialize para lidar com situações conflituosas dentro das escolas, pois já não faz parte de sua prática apenas a reprodução tecnicista de conteúdo. Avaliar os impactos de uma formação continuada em mediação de conflitos pode trazer uma nova leitura sobre a posição do professor enquanto profissional formador, crítico e potencializador de mudanças.

Mas se faz necessário ainda que o professor (a) tenham acesso em sua formação inicial e continuada, um trabalho voltado ao seu autoconhecimento, de reflexão sobre a escolha de sua profissão, que seja possível através de trabalhos como estes um enfrentamento crítico e talvez mais assertivo às questões que geram mal-estar em sua trajetória. A educação ainda é um lugar de incertezas, onde situações imprevisíveis nos pedem decisões que só serão acertadas se estivermos caminhando para uma autoformação mais humana (NÓVOA, 2017).

Enquanto professores, presenciamos um momento na educação em que precisamos ser aquele que cria conhecimentos, mas para realizar tudo o que lhe é cobrado pela sociedade, necessita ter autonomia e exercer seu papel com liderança. Este profissional precisa se empoderar, “assumir uma postura mais relacional,

dialógica, cultural, contextual e comunitária”. Suas atitudes falam tão ou mais alto que os conteúdos específicos de sua área (GADOTTI, 2003, p. 25).

A formação continuada descrita por Pimenta (1999) nos remete a uma autoformação, este conhecimento passa por uma reformulação já que se torna uma reflexão dos saberes adquiridos e sua prática. De acordo com Chimentão (2009, s/p) a formação continuada é um requisito básico para a sua transformação, “(...) é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança”.

Segundo Pimenta (2001) a formação continuada tem como objetivo a promoção de discussões teóricas que embasem a prática docente diante dos crescentes desafios apresentados pelas escolas. As teorias sozinhas não são capazes de objetivar mudanças necessitando estas que o professor busque um momento de reflexão relacionando-as com sua prática educativa, pois não faz sentido pensar que terminada a formação acadêmica, o professor estará pronto para atuar não necessitando mais buscar pelo conhecimento. A formação continuada também contempla os encontros de pares, no caso professores, de modo a que possam compartilhar suas vivências e juntos propor ações que contemplem a realidade escolar em que se encontram.

É através deste trabalho conjunto, entre os pares, que os professores terão a oportunidade de dividir suas experiências, compartilhar suas dúvidas e inseguranças, propor ações transformadoras e conhecer através do compartilhamento de relatos pontos de interesse em comum. As ações ou medidas de transformação necessárias para a escola serão analisadas em conjunto e respeitarão a realidade daquela comunidade específica. Nóvoa (2019, p. 06) nos sensibiliza para esta necessidade real quando afirma que: “Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”.

Tardif (2020) considera ‘estranho’ os professores ao mesmo tempo que possuem conhecimento e tem capacidade de formar, não podem usá-los para buscar sua própria formação. Sendo muitas vezes vítimas em sua formação de um currículo ultrapassado. Isto é, não possuem autonomia para junto de seus pares determinar os conteúdos e formas a que necessitam ter acesso durante a própria formação de modo que estes possam contribuir com a realidade com a qual se deparam nas escolas. Ao citar a realidade de outros países fala sobre os esforços realizados no sentido de que

os professores tenham um certo controle sobre o currículo, mas que este ainda não faz parte da realidade brasileira.

Em comum acordo com Nóvoa (2002), Tardif (2020) nos fala sobre a troca de experiências e a partilha de saberes como uma prática que leva à consolidação de espaços de formação mútua. Nestes espaços os professores são convidados a desempenhar os papéis de formando e formador através da relação entre seus pares. No entanto, o que presenciamos com certa frequência é a imposição e/ou oferta de formações que chegam prontas aos ambientes escolares. As necessidades daquele ambiente não são colocadas em discussão e as escolas veem-se imersas em projetos que em grande parte não respondem às problemáticas vivenciadas no cotidiano escolar. Os professores precisam de um espaço de partilha, onde possam compartilhar a realidade diária de sua prática.

A partir desta reflexão, componente da prática do professor, que é possível construir sentido ao que está sendo realizado, desta forma se exerce a profissão com mais criticidade, se intervém de acordo com as necessidades levantadas no cotidiano pelos próprios professores. Da mesma forma, o trabalho em equipe mostra-se como um saber necessário à prática do professor que também deve ser compartilhado com os alunos através de orientação. Para Gadotti (2003, p. 51) o trabalho do professor deve transpor sua prática, chegando até o aluno como direcionamento para um bom aprendizado quando afirma que ao organizar seu trabalho deverá orientar ao aluno que se organize. Dentro desta perspectiva fazeres como trabalhar em equipe, "(...) utilizar novas tecnologias, ser ético, continuar sua formação" também pertencem ao corpo discente.

A formação do professor é um contínuo ao longo de sua vida, Gadotti (2003) nos fala de um professor que carrega em sua natureza a constante busca pelo conhecimento e que precisa em sua trajetória pessoal e profissional se reconhecer enquanto pesquisador, como agente de mudança dentro da escola em que trabalha, como agente de transformação. Para a efetivação dessa participação em todos os setores de uma escola também se faz necessário que o professor(a) seja incluído efetivamente como agente potencializador de mudanças, que suas proposições sejam ouvidas, valorizadas, uma participação que muitas vezes é negada ou malvista por algumas instituições.

De acordo com Nóvoa (2009), os professores mais experientes têm um papel

muito importante na formação daqueles que acabaram de ingressar na escola. Existe a necessidade de construir uma formação de professores dentro da própria profissão, objetivando trabalhar situações concretas que surgem no dia a dia da escola e que traga uma melhor compreensão sobre a direção a seguir. A responsabilidade profissional na formação traz a inovação como uma busca por mudanças, sejam estas nas rotinas relacionadas ao trabalho, na organização ou no coletivo. Seria talvez o estar disponível a que Freire (2011) gentilmente nos convida experimentar, pois que também existirão contratempos neste percurso de formação.

Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa (FREIRE, 2011, p. 117).

Esta disponibilidade para o novo é reconhecer que a formação continuada é essencial para que o professor (a) esteja constantemente se atualizando no que concerne à sua prática pedagógica. O termo formação continuada surge como conceito de todo o processo de formação que o profissional dará continuidade após sua formação acadêmica inicial, sendo este um processo permanente de pesquisa e aprimoramento (CHIMENTÃO, 2010).

Nas palavras de Freire (2011, p. 24) ensino e pesquisa são indissociáveis, não podendo ser concebidos isoladamente, pois são pautadas pela busca de respostas. Durante a prática do professor se configura continua sua busca pelo conhecimento, e desta forma ao indagar também se indaga. É neste contínuo descobrir da educação que afirma: “Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Este ‘anunciar a novidade’ do qual Freire (2011) nos fala é próprio da arte de ensinar já mencionada por Rubem Alves durante sua trajetória acadêmica. A ação de ensinar provoca a curiosidade, a busca pelo novo, o que contribui diretamente para o crescimento e conhecimento de quem educa. Poderíamos de certo modo ponderar que é o currículo em construção a favor do aluno que permitirá uma educação mais integradora e humana.

Para Nóvoa (2002) o aprender contínuo é uma característica intrínseca à profissão do professor, não existindo para tanto um profissional que esteja acabado,

completo, concentrando-se em dois pilares: o professor como agente da própria formação e a escola como instituição promotora de um crescimento profissional permanente. Ressalta ainda que:

(...) a formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re(construção) permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA 1992, p. 25).

Ser professor exige certo aprofundamento, deixa claro que existem ligações muito fortes entre as dimensões pessoais e as profissionais, tais ligações mostram-se claramente quando relacionamos aquilo que somos e a forma como ensinamos (NÓVOA, 2017). A formação continuada do professor deve ser alimentada por um conjunto de aspectos como: reflexão, pesquisa, ação, organização, fundamentação, revisão e construção teórica. Ela inicia com a reflexão crítica sobre sua prática, não se limitando ao cotidiano da escola (GADOTTI, 2003).

Durante a formação de professores, a reflexão e a autorreflexão são elementos necessários enquanto processo contínuo de sua prática. O trabalho de autoanálise sobre as ações diárias da prática docente, lembrando da indivisibilidade do ser professor e do professor enquanto ser (pessoa), está ancorado na promoção e construção do autoconhecimento (NÓVOA, 2009, 2017). Este autoconhecimento deveria constar como uma prática diária de todo e qualquer indivíduo, o que descortinaria um caminho claro para a escolha de sua profissão. Porém, a escolha pela licenciatura tem se resumido para muitos como uma segunda opção, que em muitos casos não agrega consigo aspectos necessários àquele que faz esta não-escolha. Não se trata aqui apenas da capacidade de adquirir certos conhecimentos, mas de encontrar em sua prática uma curiosidade pela vida, saber-se inacabado.

A mobilização dos conhecimentos teóricos unidos aos conhecimentos da didática, assim como a ativação do caráter investigativo, proporcionará uma transformação no campo teórico e prático que refletirá no processo de construção da identidade do professor. O professor é ator e autor de sua identidade, a qual é construída visando também os valores e a forma como ele se coloca no mundo e nas relações que estabelece (PIMENTA, 1999).

O saber não pode ser reduzido aos processos mentais, mas antes é um saber social que se revela nas relações complexas entre os indivíduos, no caso professores

e alunos. Para que os professores sejam “sujeitos do conhecimento” faz-se necessário que tenham tempo e espaço, que possam ser autônomos em sua prática (TARDIF, 2020, p. 243). O processo de formação é o organismo no qual vivenciamos a troca de experiências do fazer pedagógico (FREIRE, 1997).

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo como seres fazedores do seu caminho que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam aos ‘caminhos’ que estão fazendo e que assim os refaz também (FREIRE, 1997, p.50).

Os professores precisam ter sua participação legitimada na construção de sua formação, as mudanças necessárias no campo profissional necessitam ser construídas dentro da própria profissão. Conhecer-se enquanto profissional, analisar seus registros diários, refletir sobre estes e a partir dessa prática observar a autoformação como uma construção de suas próprias narrativas, histórias que englobam a vida profissional e pessoal, pois estas são indissociáveis. De acordo com Nóvoa (2009), não se trata de romantizar a profissão relacionando-a a conceitos de vocação ou missão, mas se faz necessário constatar que a tecnicidade e cientificidade de seu trabalho não o esgotam. É necessário, portanto, reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa.

É legítimo olhar para o fazer educativo existente na troca entre os pares podendo este ser obtido através da troca de experiências e relatos, nas oficinas e grupos de trabalho, o que poderá gerar um sistema de colaboração dentro da instituição de ensino (GADOTTI, 2003). Para Chimentão (2010), a formação continuada atingirá seu objetivo quando for significativa na vida profissional do professor.

Para Gatti (1996), pensar a formação de professores implica em reconhecer, que os professores possuem uma identidade pessoal e social. É imprescindível que exista compreensão e respeito, pois é através dessa identidade que ocorrerá a interação durante o processo de formação, seja ela de base ou contínua, assim como nos processos de inovação educacional.

A identidade do professor é construída no decorrer de sua vida profissional, respeita um tempo e lugar na sociedade, possui reflexos das relações que este experiencia, devendo a mesma ser considerada em seu aspecto social e individual. Respeitar essa identidade é olhar para sua profissão e demandas próprias do lugar

onde a exerce. Para isto, se faz necessário compreender o cenário de violência que tem se perpetuado dentro das escolas de forma progressiva, olhar ainda para as ações desenvolvidas pelos programas de mediação de conflitos, que têm ganhado cada vez mais espaço dentro das escolas. Vários estados brasileiros têm seguido as diretrizes da Justiça Restaurativa na adoção de medidas alternativas quanto aos conflitos ocorridos nas escolas e medidas de prevenção. A formação continuada deve estar voltada para as necessidades dos professores, ela deve ir além do conteudismo de disciplinas. O saber sobre os impactos que a formação continuada em mediação de conflitos tem sobre a prática docente pode constar em potencial transformador para a educação, pois o objetivo da formação continuada é compreender e melhorar o trabalho docente.

Pimenta (1999) e Nóvoa (2017) ao falarem sobre a formação do professor e sua importância, deixam claro seus posicionamentos quanto a desvalorização que este profissional tem sofrido ao longo dos anos. Quando da formação inicial do professor afirmam que pesquisas esclarecem que esta tem sido desenvolvida considerando em seu currículo formal conteúdos e atividades muito distantes da realidade encontrada nas escolas, o que não traz grandes contribuições. A formação continuada tem se baseado numa substituição ou atualização de conteúdos, o que não contribui para a transformação da prática docente. Através de suas pesquisas sobre a formação inicial e contínua de professores, falam sobre a importância de se trabalhar a didática com vistas a uma reflexão, uma investigação sobre a identidade do professor. Ressignificar a formação do professor através do levantamento dos saberes necessários à sua prática, pois a docência não se constitui enquanto atividade burocrática, esta contribui com o processo de humanização.

(...) espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1999, p. 18).

Para Chimentão (2009), a formação continuada é um dos pré-requisitos para a constante transformação do professor, pois a mudança se efetiva através do contato com novos saberes, estes legitimados pelo estudo, pela pesquisa e reflexão de sua prática. O autor destaca que o aperfeiçoamento profissional é uma necessidade para atender às crescentes exigências do meio social e político. Um dos pressupostos é

que ele traga ao professor, a compreensão sobre a relação existente entre a teoria e a prática adotadas, conscientizando-o ainda sobre os aspectos externos que influenciam diretamente na educação e a importância de uma formação teórica consistente.

Dentro da prática 'educativo crítica' enfatizada por Freire (2011, p. 35) o assumir-se enquanto ser pensante, um ser transformador que realiza sonhos, que também sente raiva, que se assume e é capaz de se reconhecer enquanto objeto, consta como uma das tarefas mais importantes de sua profissão. Diz ainda: "A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu".

Para Gatti *et al.* (2019, p. 11), os trabalhos exercidos pelos professores são compostos de relações e mediações do cotidiano, nas dinâmicas das escolas, nos processos dialógicos, em espaços de práticas conservadoras e/ou transformadoras capazes de gerar novas "possibilidades de recriações de sentidos e significações de conhecimentos e valores pelas intersubjetividades."

No transcorrer da experiência de professor pesquisador e sua prática é importante que sejam construídas propostas de formação continuada onde os professores desenvolvam-se profissionalmente a fim de participar de uma transformação da prática social, pessoal e profissional. Desse modo, objetiva-se discorrer sobre a mediação de conflitos enquanto aspecto curricular da formação continuada do professor e legitimando a educação enquanto espaço social de construção e troca, desta forma a seção seguinte iniciará com a conceituação da formação em mediação de conflitos para atuação no âmbito escolar.

1.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Os níveis de violência nas escolas têm nos mostrado que a educação brasileira está distante da almejada cultura de paz, uma paz necessária para todos os que estão compartilhando o mesmo espaço, a escola. O caráter socializante da escola deve ser observado com certo critério, é preciso colocar em foco o que é de fato a educação. Freire (2011, p. 38) nos deixou um legado de afeto pela educação do qual necessitamos nos apropriar quando nos diz que a formação docente que realmente importa: "(...) não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a

ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem”.

Educar o olhar para as relações que existem dentro da instituição é praticar o que Alves (2012) chama de aprender a ver, pois muitos apesar de terem uma visão perfeita, em seu sentido fisiológico, não veem nada. Esse olhar precisa ser aprendido, é fundamental que olhemos para a educação das sensibilidades.

A prática docente necessita de saberes que vão além dos conteúdos ministrados na sala de aula. O convívio social faz parte desta dinâmica da escola e requer que muitos assuntos sejam abordados e discutidos com todo o grupo que atua na escola. O professor não se configura num profissional que se coloca numa relação estrita de conhecimento, é um ser humano comprometido com seu percurso, sua história de vida pessoal, familiar, social e escolar. É através dessas experiências que constrói por meio de suas ações a sua história, utiliza os conhecimentos de suas vivências no dia a dia de suas atividades (TARDIF; LESSARD, 2020).

Os professores trazem em sua jornada profissional saberes que são construídos desde sua infância, no transcorrer de toda sua história de vida. As experiências sejam elas pessoais ou profissionais fazem parte desse saber-ensinar que é levado para dentro da escola, para seu ambiente de trabalho. Toda vivência destes profissionais irá compor sua identidade profissional e conseqüentemente repercutirá em sua forma de trabalhar.

A realidade das escolas tem mostrado como é complexo viver em sociedade, pois nela se observa uma eclosão de conflitos. No entanto, conflitos são aspectos normais das práticas cotidianas que dentro do espaço educacional é capaz de proporcionar debates e reflexões sobre as necessidades dos envolvidos. Este não deve ser visto de forma negativa, pois as relações humanas envolvem necessidades diferentes, trazendo com isto posicionamentos às vezes contrários. Cada pessoa possui uma história única permeada de experiências distintas e ainda que exista uma relação de afinidade e afeto nas relações interpessoais, alguma discordância poderá se presentificar configurando assim o conflito (VASCONCELOS, 2012).

Sendo inerente às relações humanas, os conflitos fazem parte da realidade da escola. Dizemos então, que os saberes dos professores estão se remodelando continuamente, pois fazem parte da soma entre suas experiências, as mudanças que

ocorrem em sua prática profissional e as situações de trabalho, muitas delas rodeadas de conflitos.

As situações de conflito e violência experienciadas dentro das escolas envolvem múltiplos fatores e olhar para a necessidade de enfrentamento dessas situações requer profissionais com habilidades específicas que poderão ser construídas no decorrer dessa experiência ou de sua formação. As escolas possuem singularidades, logo as situações de conflito variam da mesma forma como variam as habilidades necessárias aos profissionais de educação para que possam intervir em situações conflituosas. Ao olhar detidamente para as necessidades das instituições escolares é importante observar o contexto social das escolas, a dinâmica de organização adotada por cada unidade escolar, o funcionamento pedagógico, a administração da escola, assim como suas demandas.

Os índices de violência escolar apontam para a necessidade de uma cultura de paz nas escolas que objetive uma melhora nas relações sociais, promova estratégias e ações educativas que visem erradicar a violência dentro das escolas. Para Chrispino (2007, p. 11), a presença da violência dentro das escolas nos mostra a necessidade de trazer este tema para discussão dentro do que ele nomeia como “arena de debates da educação brasileira”. Observa-se que os problemas vivenciados hoje no Brasil consistem em situações já evidenciadas na Europa e que hoje buscam trabalhar com um conjunto de políticas que objetivam a redução da violência escolar através da mediação.

As práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, a partir da mediação de conflitos, tem como suas prioridades a não discriminação e o respeito pelos direitos humanos. Para isto, todos são apresentados a metodologia e técnicas empregadas na mediação de conflitos, o que propõe que exista um espaço de trocas educativas. Neste sentido, o projeto mencionado por Santos, Beleza & Confessor (2016) nos fala de uma mediação social que objetiva a problematização da realidade, considerando a importância de desocultar a violência existente a fim de promover o desenvolvimento humano. Segundo Zehr (2020a), as escolas são locais onde a aplicação das práticas restaurativas tem muita importância, estas necessariamente utilizadas no contexto pedagógico, devem se moldar ao ambiente.

Existe uma variedade de práticas restaurativas hoje adotadas dentro das escolas com o objetivo de minimizar e/ou erradicar a onda de violência. Cabe

mencionar três projetos-piloto nacionais implantados no Brasil, em 2004, com o apoio e financiamento da Secretaria de Reforma do Judiciário e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, estes desenvolvidos no Estado de São Paulo (Vara da Infância e Juventude da Comarca de São Caetano do Sul), no Distrito Federal (Juizado Especial Criminal do Núcleo Bandeirantes de Brasília), e Rio Grande do Sul (3ª Vara da Infância e Juventude). Segue um sucinto esboço dos projetos:

No estado de São Paulo, a proposta foi implantada em São Caetano do Sul, desenvolvida pela Vara da Infância e da Juventude, com a liderança do Juiz Eduardo Rezende Melo e apoio do Tribunal de Justiça do Estado. Este foi o primeiro projeto no Brasil a basear-se na parceria entre educação e justiça com o objetivo de construir espaços “de resolução de conflitos e sinergias de ação, em âmbito escolar comunitário e forense”. Em 2005 teve 03 escolas pioneiras: E.E. Eda Mantoanelli, E.E. Prof. Edgar Alves da Cunha e E.E. Laura Lopes e logo em 2006 o projeto alcançou mais nove escolas (MELO, 2008, p. 12).

No Rio Grande do Sul, a iniciativa em trabalhar com a Justiça Restaurativa na resolução não violenta de conflitos, tem antecedentes em 2000. Mas é no final de 2004 com a institucionalização do núcleo de estudos em Justiça Restaurativa na Escola Superior de Magistratura - AJURIS que o projeto começa a se estruturar de forma progressiva em quatro áreas: processos judiciais; atendimento socioeducativo; educação e comunidade. Na educação o projeto inicia com quatro escolas piloto sendo uma escola municipal, uma particular e duas estaduais, com uma duração de dez meses (MELO, 2008).

Em Brasília, sua história oficial inicia em 2004 no núcleo Bandeirante, através da Portaria Conjunta nº 15 do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. Em 2005 o projeto piloto é iniciado nos Juizados Especiais de competência geral do Fórum do Núcleo Bandeirante, este tinha aplicação nos processos criminais de menor potencial ofensivo. A diferença deste projeto está no fato de que optou por trabalhar com práticas restaurativas destinadas a indivíduos adultos que cometeram crimes de menor potencial ofensivo (LARA; ORSINI, 2013).

O termo mediação tem sido usado desde o início dentro do campo da Justiça Restaurativa. No entanto, Zehr (2020) esclarece que a mediação não é justiça restaurativa e que o termo mediação vem sendo substituído com frequência por encontro ou diálogo. Com o objetivo de alcançarmos um maior entendimento sobre a

mediação de conflitos precisaremos inicialmente caminhar através de um breve histórico sobre a Justiça Restaurativa.

1.2.1 Justiça Restaurativa

A Justiça Restaurativa tem suas origens na década de 1970, em países como a Nova Zelândia, os Estados Unidos e o Canadá (TERRE DES HOMMES, 2013). Existia na Nova Zelândia um movimento da comunidade local formado prevalentemente por descendentes de grupos étnicos, cabendo um destaque quantitativo aos Maoris. A comunidade insatisfeita com a forma como seus jovens eram tratados pela justiça formal propôs o resgate das tradições de suas tribos, o que trouxe resultados positivos para aquela realidade (BRUSIUS; RODRIGUES, 2008). Segundo Zehr (2020, p. 12) é a partir de 1989, na Nova Zelândia, que a justiça restaurativa começa a se destacar como “centro de todo o sistema penal para a infância e juventude”.

Apesar da Justiça Restaurativa ser entendida por muitas pessoas como oposta à Justiça Retributiva, é necessário esclarecer que ambas acreditam que deva existir uma proporção entre o ato lesivo e a reação que este conduz. No entanto, o que é importante ser explicitado é a forma como essas justiças se utilizam para alcançar esta proporcionalidade (ZEHR, 2020a).

A Justiça Retributiva tem como prática o tratamento do problema através do estabelecimento de punições em cima de cada falta cometida. O sistema retributivo tem o foco no crime e a punição deve corresponder ao crime. Os processos adversariais reforçam os sentimentos de antagonismo e os agressores passam a ser rotulados como inimigos da sociedade. As soluções são colocadas nas mãos de profissionais como juízes, médicos, técnicos judiciais, pessoas estranhas ao caso, mas que ficam responsáveis por criar e impor soluções (BRANCHER, 2008).

Pelas lentes de Zehr (2020b), na justiça retributiva o crime é definido como uma violação contra o Estado, onde o foco é direcionado para a desobediência à lei. Neste caso a justiça diz quem é culpado, aplica uma punição e é regida por regras sistemáticas. Na justiça restaurativa “O crime é uma violação de pessoas e relacionamentos. Ele cria a obrigação de corrigir os erros. A justiça envolve a vítima, o ofensor e a comunidade na busca de soluções que promovam reparação, reconciliação e segurança”. Dessa forma entendemos que estes relacionamentos

precisam ser olhados com o propósito de restabelecer essas relações (ZEHR; 2020b, p. 185).

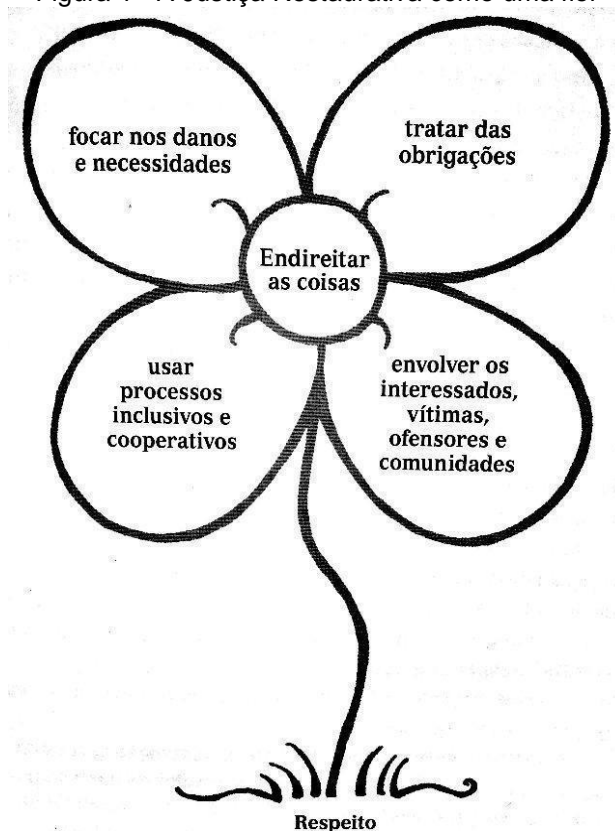
A Justiça Restaurativa está pautada no respeito aos direitos fundamentais individuais e sociais do indivíduo (MELO, 2008). Esta apresenta um modelo alternativo de resolução de conflitos, onde ofensor e vítima assumem suas responsabilidades diante do fato e propõem medidas capazes de estabelecer um acordo entre as partes envolvidas. Esta baseia-se em 03 (três) grandes pilares denominados: necessidades, obrigações e engajamento. As necessidades voltadas em sentido de prioridade para a vítima, a comunidade e posteriormente o ofensor; as obrigações referem-se ao prejuízo ou mal causado pelo ofensor e que precisaria ser reparado assim como também da comunidade; e o engajamento consistiria na disposição das partes envolvidas e interessadas em chegar a um consenso ou resolução (ZEHR, 2020a).

Este 'novo' modelo de justiça propõe uma análise horizontal sobre as relações de poder dando maior enfoque na relação entre os envolvidos, possibilitando para ambos um momento em que poderão reavaliar suas condutas, trazendo com isto a possibilidade de uma autonomia efetiva. Neste processo, o mediador se apresenta com imparcialidade, tendo como objetivo dar suporte para que as partes possam se comunicar de forma assertiva (BRUSIUS; RODRIGUES, 2008). Para Gimenez & Spengler (2018), a Justiça Restaurativa atende à Doutrina da Proteção Integral, pois está fundamentada numa cultura de paz e na comunicação não violenta, apresentando-se dessa forma como um instrumento ao Estado garantindo o desenvolvimento pleno dos adolescentes que apresentam conflito com a lei.

Cabe destacar dois princípios *base* da Justiça Restaurativa: a voluntariedade e a horizontalidade. Na voluntariedade as partes têm respeitadas a sua decisão de participar ou não de um círculo restaurativo. A horizontalidade mostra que todos os participantes são "iguais na condição de seres humanos". Este funcionamento deixa claro que durante a prática restaurativa não deve existir imposição de poder de uma parte sobre a outra (BRUSIUS; RODRIGUES, 2008, p. 202).

Sobre os princípios da Justiça Restaurativa, Zehr (2020, p. 51) utiliza-se da imagem de uma flor e no centro pontua a necessidade de correção dos danos através da frase, "endireitar as coisas". Em sequência pontua em cada uma das pétalas da flor um princípio necessário para que se possa alcançar sucesso de acordo com o que é estabelecido como ponto central. Conforme ilustração abaixo:

Figura 1 - A Justiça Restaurativa como uma flor



Fonte: Zehr (2020, p. 51).

Para Zehr (2012), a justiça restaurativa e suas sementes são um terreno fértil para o atendimento aos jovens. Faz destaque a algumas características como uma maior flexibilidade das normas processuais, enfatiza o tratamento terapêutico, coloca em evidência práticas interdisciplinares, destaca uma maior complacência com o infrator menor de idade e busca integrar os familiares, comunidade e serviços de atendimento que passam a colaborar como agentes transformadores.

Esta maior aproximação das necessidades e motivos que levaram os jovens a uma situação de conflito, quando olhada por lentes restaurativas, nos permite o exercício de uma escuta diferenciada e/ou assertiva que possibilitará tratá-los com humanidade. Zehr (2020a, p. 33) nos fala que os serviços oriundos da justiça penal estão “centrados nos ofensores e na aplicação do castigo - e garantem que eles recebam o que merecem. A justiça restaurativa está mais centrada nas necessidades da vítima, das comunidades e dos ofensores”.

O respeito e tratamento às necessidades apresentadas pelas partes envolvidas no conflito, neste caso especificamente por aqueles a quem Zehr (2020b, p. 203) denomina como 'ofensores', são elementos essenciais para a justiça restaurativa. Contudo, é preciso esclarecer que este não é o maior e nem principal foco, dentre as necessidades e papéis da justiça restaurativa, as vítimas de atos ilícitos, tem foco especial, pois existe o temor que estas não tenham suas necessidades atendidas e sejam mais uma vez vítimas de agressão, mas agora vítimas do sistema penal. Desta forma, afirmamos que a teoria e prática da justiça restaurativa surgem a partir da necessidade de olharmos com mais conscienciosidade para as angústias e queixas das vítimas.

Ainda com relação aos princípios da Justiça Restaurativa, é estimulado que as partes envolvidas no conflito olhem para os valores que carregam, é dado enfoque para o resgate de valores silenciados quando se comete um ato infracional. Os valores vistos como principais dentro desse processo são: "participação, respeito, honestidade, humildade, interconexão, responsabilidade, empoderamento e esperança". Estes valores são compreendidos como de maior importância por estarem conectados com as necessidades humanas (BRUSIUS; RODRIGUES, 2008, p. 202). Zehr (2020a) destaca o respeito como um valor básico e de extrema importância, este nos remete à nossa interconexão e nos exige que tenhamos certa preocupação com as partes envolvidas no conflito.

Objetivando não estabelecer um conceito rígido sobre Justiça Restaurativa, Zehr (2020a) propõe uma sugestão ao que ele denomina apenas como uma definição para fins operacionais. Em sua definição a

Justiça Restaurativa é um processo para envolver, tanto quanto possível, todos aqueles que têm interesse em determinada ofensa, num processo que coletivamente identifica e trata os danos, necessidades e obrigações decorrentes da ofensa, a fim de promover o restabelecimento das pessoas e endireitar as coisas, na medida do possível (ZEHR, 2020a, p. 54).

De acordo com a Lei nº 12.594, publicada 18 de janeiro de 2012 que regulamenta o SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, observamos a construção de uma justiça juvenil restaurativa que busca atender jovens infratores. Nesta lei assim, como na Conanda - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, da Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991, temos o registro

e a garantia de que crianças e adolescentes terão seus direitos resguardados, ações de competências presidencial, estadual e municipal.

Atualmente as práticas restaurativas são recomendadas pela ONU - Organização das Nações Unidas e têm sido utilizadas para o manejo de um número diversificado de conflitos escolares, envolvendo desde conflitos mais simples aos mais sérios (CONSELHO NACIONAL, 2014). Para entendermos o funcionamento da Justiça Restaurativa no âmbito escolar, discorreremos sobre as práticas mais utilizadas e conhecidas no Brasil, assim como exemplificaremos seu funcionamento através de ações desenvolvidas em instituições escolares.

1.2.2 As práticas restaurativas

As práticas restaurativas têm sua origem na Justiça Restaurativa, estas podem ser definidas como “formas de gerenciamento de conflitos”. Os princípios e valores cultivados por ela tem se revelado importantes para a escola. Contudo, as práticas restaurativas não podem ser defendidas como única solução para a gama de conflitos e necessidades que alcançam o espaço escolar (CONSELHO NACIONAL, 2014, p. 21). É importante destacar que:

(...) elas levam a mudanças diretas no campo das inter-relações; mostram aos envolvidos uma abordagem inclusiva e colaborativa, que resgata o diálogo, a conexão com o próximo, a comunicação entre os atores escolares, familiares, comunidades e redes de apoio; buscam a restauração das relações; guiam as pessoas a lidar com os conflitos de forma diferenciada, pois ao desafiar tradicionais padrões punitivos, passa-se a encarar os conflitos como oportunidades de mudança e de aprendizagem, ressaltando os valores da inclusão, do pertencimento, da escuta ativa e da solidariedade (CONSELHO NACIONAL, 2014, p. 21).

O Conselho Nacional do Ministério Público denomina práticas restaurativas como:

(...) formas de gerenciamento de conflitos, através das quais um facilitador auxilia as partes direta e indiretamente envolvidas num conflito, a realizar um processo dialógico visando transformar uma relação de resistência e de oposição em relação de cooperação (CONSELHO NACIONAL, 2014, p. 21).

As práticas restaurativas não objetivam nomear culpados ou determinar punições, estas buscam trazer entendimento das necessidades e motivações que estão por trás dos conflitos, atos violentos ou infrações cometidas. Ela busca restaurar

as relações entre os envolvidos, proporcionar um olhar assertivo da pessoa para com suas próprias atitudes e sentimentos e reparar danos patrimoniais, se for o caso. Dentro desta definição existe a preocupação com a promoção da segurança do indivíduo (TERRE DES HOMMES, 2013, p. 15).

De acordo com o Conselho Nacional do Ministério Público (2014) os principais objetivos das práticas restaurativas são:

(...) i) ajudar na segurança da comunidade escolar, pois têm estratégias que constroem relacionamentos e capacitam todos da escola para assumirem a responsabilidade pelo bem-estar dos seus membros; ii) desenvolver competências nas pessoas, pois aumentam as habilidades pró-sociais daqueles que prejudicaram outros, ajudando no fortalecimento da personalidade de cada um; iii) trabalhar valores humanos essenciais, tais como: participação, respeito, responsabilidade, honestidade, humildade, interconexão, empoderamento e solidariedade, como veremos adiante; iv) restaurar aquela relação afetada pelo conflito, se possível com a reparação do dano causado à vítima; v) assumir responsabilidades: as práticas restaurativas permitem que os infratores prestem contas àqueles a quem prejudicaram, habilitando-os a repararem, na medida do possível, os danos causados (CONSELHO NACIONAL, 2014, p. 21).

Zehr (2020), relata que as escolas têm sido um campo importante de aplicação das práticas restaurativas, mas enfatiza que as abordagens adotadas pelas escolas devem estar de acordo com as necessidades e ambiente escolar.

Dentre as práticas restaurativas utilizadas no contexto escolar destacam-se: “(...) o diálogo e o perguntar restaurativo, *a mediação escolar, a mediação de pares*, os encontros restaurativos, os círculos de paz e de diálogo e os círculos restaurativos”. Através de práticas como estas um grande número e diversidade de conflitos escolares têm sido atendidos (CONSELHO NACIONAL, 2014, p. 21) [grifo nosso]. Visando um melhor entendimento sobre a formação em mediação de conflitos, pois esta é uma das bases que constituem esta pesquisa, direcionamos esta revisão bibliográfica sobre a mediação enquanto prática restaurativa.

1.2.3 A mediação e suas características

A mediação é descrita pelo Conselho Nacional do Ministério Público como uma ferramenta muito eficiente e que sempre poderá ser utilizada nas escolas, principalmente quando se trata de situações conflitivas mais simples. Ela é definida como um encontro entre o mediador ou facilitador e as partes envolvidas, em busca

do restabelecimento do diálogo que objetiva encontrar soluções a partir das necessidades expostas pelos envolvidos. De acordo com o CNMP é classificada como uma “reunião restaurativa simplificada”, onde o mediador pode ser qualquer pessoa que tenha sido anteriormente preparada para trabalhar com essa abordagem. Destaca ainda que muitos alunos podem ser mediadores sendo chamados atualmente como “mediadores de pares, mediadores jovens ou mediadores mirins” (CONSELHO NACIONAL, 2014, p. 37).

Para Azevedo (2016), a mediação de conflitos pode ser observada como uma negociação mediada por uma terceira pessoa. Existem estudiosos que a definem como um processo autocompositivo, neste também existiria um terceiro imparcial ou este poderia ser substituído por pessoas que não possuem interesses particulares diante do conflito.

A mediação de conflitos é um procedimento onde os envolvidos têm a assistência de um mediador, uma pessoa imparcial, o qual facilita que questões referentes ao conflito sejam colocadas de forma que os conflitantes enxerguem opções ou alternativas que possibilite um acordo aceitável para ambas as partes (CHRISPINO, 2007; VASCONCELOS, 2012). De acordo com Vasconcelos (2012, p. 36) esta é uma prática não hierarquizada, onde as partes que “expõem o problema, são escutadas e questionadas, dialogam construtivamente e procuram identificar os interesses comuns, opções e, eventualmente, firmar um acordo”.

Torremorell (2021), nos apresenta a mediação como inscrita no paradigma da justiça restaurativa, pois esta opõe-se às formas punitivas oriundas da justiça retributiva. Nesta, as pessoas em conflito assumem sua responsabilidade diante da situação e buscam juntas uma saída a fim de que possam encontrar reparação aos danos sofridos. As partes envolvidas no conflito podem ser descritas como: indivíduos, organizações, grupos, entre outros e, de forma paralela, os mediadores, conhecidos em alguns casos como facilitadores, podem realizar a mediação de forma individual, em duplas ou em equipe.

Para Beleza (2012) a mediação de conflitos possui um sentido que vai além de um procedimento ou técnica, pois ultrapassa a solução do conflito. Nesta há diversas potencialidades a serem colocadas em prática como a criação e recriação do laço social, a troca entre as pessoas ou instituições e a melhoria das relações (BELEZA, 2012).

Segundo Eller (2019), uma das características do mediador de conflitos é a necessidade de possuir conhecimentos em diversas áreas para que estes possibilitem sua atuação. Ele possui características como a imparcialidade, a neutralidade, escuta assertiva, ética, promove a confiança e respeita a confidencialidade. O mediador destaca-se por ser o facilitador do diálogo entre as partes envolvidas no conflito, ele atua de forma colaborativa a fim de que os envolvidos encontrem soluções que satisfaçam ambos.

Nas palavras de Torremorell (2021, p. 17), o mediador tem a responsabilidade de explicar a forma como aquele encontro funcionará, mas deve-se mostrar imparcial diante das partes envolvidas. “(...) tanto aqueles que protagonizam o conflito quanto o mediador tem voz própria e se envolvem ativamente no processo. Por isso se diz que a mediação é autocompositiva”.

O mediador é responsável por assistir o grupo na criação e manutenção do espaço onde as partes se encontram de forma que todos se sintam seguros para se expressar de maneira honesta e respeitosa sobre suas necessidades. É responsável por estimular reflexões, cuidar do bem-estar das pessoas envolvidas, assim como monitorar a qualidade desse espaço coletivo (BOYES-WATSON & PRANIS, 2011), este ainda colabora com a prática de uma comunicação construtiva entre as partes envolvidas e a identificação de interesses e necessidades em comum (VASCONCELOS, 2012).

Os passos da mediação são descritos como pré-mediação e mediação. Na pré-mediação é esclarecido que a mediação é um convite, logo as partes devem concordar em participar deste momento. É na pré-mediação que o mediador terá o primeiro contato com as pessoas envolvidas de forma individual, um momento em que se estabelecerá ou não uma relação de confiança, o problema trazido será delimitado. Este é um momento importante onde o mediador praticará a escuta ativa, requisito essencial para a realização deste trabalho que possibilitará identificar os sentimentos e as necessidades de cada indivíduo.

Assumir que os conflitos existem e que o espaço escolar é um lugar propício para esses embates é tornar possível que resoluções assertivas sejam pensadas e propostas pelas instituições escolares. A mediação pode inspirar um novo olhar ou uma nova direção sobre as relações sociais, as formas de cooperação, a confiança e a solidariedade. Seu conhecimento e prática induzem atitudes de tolerância,

responsabilidade e iniciativa que muito podem contribuir nos relacionamentos, competências e habilidades evidenciadas pela BNCC como parte da formação integral do corpo discente (BNCC, 2018).

Fruto disto é que a mediação é reconhecida como um método, pois baseia-se num conjunto interdisciplinar de conhecimentos científicos advindos “da comunicação, da psicologia, da sociologia, da antropologia, do direito e da teoria dos sistemas”, podendo também ser considerada uma arte, pois necessita que o mediador tenha habilidades e sensibilidade para trabalhar com as demandas que surgirem (VASCONCELOS, 2012, p. 36).

Considera-se a existência de dois tipos particulares de escola: aquelas que assumem que existem conflitos dentro dos espaços escolares e aquelas que persistem em sua negação. Ao olharmos para a primeira escola, vemos que esta o encara como uma oportunidade para novas transformações e superação, o que a leva a obter crescimento neste aspeto. A segunda escola, ao assumir uma postura negacionista, oportuniza a manifestação violenta do conflito, o que passa a ser conhecido por violência escolar (CHRISPINO, 2007), este aspecto será tratado no capítulo 02 quando discutiremos o conceito de conflito e sua diversidade no campo escolar.

Traremos para esta discussão os dois modelos de mediação discutidos por Melo (2008), que aborda o modelo de mediação tradicional e o modelo de mediação restaurativo. No modelo tradicional a situação de conflito é vista em seu campo individual, caracteriza-se por ser um caso isolado, não havendo, portanto, considerações relacionadas aos aspectos sociais de onde emerge. Neste modelo não é vista a necessidade de fortalecimento do diálogo, assim como também não é dada importância para o fortalecimento das redes de apoio e conseqüentemente para a prevenção de futuros conflitos violentos. Esta mediação está embasada no que Melo (2008, p. 63) denomina como “autonomia da vontade e na capacidade individual de superar as situações que levaram à prática de infração ou o envolvimento em conflito”.

Neste caso, a mediação tradicional descrita por Melo (2008) está distante do que Chrispino (2007) nos traz sobre a importância da valorização do conflito para que a estrutura escolar, sua equipe, seja capaz de trabalhar com a realidade apresentada. A mediação no modelo restaurativo mostra uma resolução de conflitos que vai além do campo individual, neste os indivíduos são vistos enquanto seres

ligados às suas redes primárias e secundárias, o que visa a prevenção de novas situações de violência. As redes primárias são comunidades de cuidado, onde existe uma relação de respeito mútuo entre as pessoas, estas redes podem ser compostas por familiares, grupo nuclear ou estendido, colegas de trabalho, amigos ou vizinhos. Para Sanicola *apud* Melo (2008, p. 66), as redes primárias cooperariam em aspectos relativos a: “ajuda cotidiana material/doméstica (ajuda no fornecimento de coisas, dinheiro, serviços...), ajuda em situações emergenciais ou de crise, suporte emocional ou afetivo; conselhos ou informação; hospitalidade, socialização e diversão.”

Nas redes secundárias existe o fortalecimento dos integrantes das redes primárias, chamando todos para a resolução participativa de conflitos, pois são problemas que têm relação com o ambiente e, portanto, dependem do bem-estar social das pessoas, seja em comunidades ou escolas. É observado que as escolas que aprendem a trabalhar com a realidade dos conflitos são aquelas onde o diálogo é permanentemente valorizado, onde há um primor pela escuta e incentivo para a exposição de ideias. São instituições que prezam pela discussão, pela busca ativa de soluções e que permitem que seus integrantes tenham voz. Dessa forma as regras e exigências impostas aos alunos são explícitas e levadas a discussão, da mesma forma são as ações as quais a escola se propõe realizar (CHRISPINO, 2007).

O modelo restaurativo quando empregado nas escolas trabalha como uma ponte entre os sistemas de justiça e de educação, buscando uma transformação que supere a visão disciplinar punitiva (MELO, 2008). Ao aprenderem a trabalhar com a realidade dos conflitos, as escolas incentivam o diálogo permanente, discutindo soluções alternativas para os mais variados conflitos.

O diálogo se apresenta como uma ferramenta transformadora dentro das escolas, saber dialogar e trazer o protagonismo juvenil (os alunos) para a participação ativa dentro da escola é um dos mecanismos que podem transformar a realidade daquele ambiente. Este lugar de fala é necessário para que se legitime a mediação de conflitos, pois é através desta exposição que as partes ficam mais próximas de um acordo sobre como desejam sanar suas necessidades.

A mediação apresentada às escolas tem como um de seus objetivos permitir que os discentes (crianças, jovens e adultos), sejam apresentados à não violência como uma regra a ser vivenciada nas relações. Uma das práticas apresentadas por

Muller (2017) para trabalhar situações de conflitos nas escolas é a dramatização. Experienciar situações, entender seus sentimentos e comportamentos é o início de uma prática que o ajudará futuramente enquanto mediador. Desta forma, alunos podem se voluntariar como mediadores, mas é importante que passem por um preparo, que conheçam os princípios e regras de uma mediação.

1.2.4 O papel do mediador

O mediador é um profissional normalmente denominado como a terceira pessoa, neutra e imparcial, que estará com as pessoas em conflito, ajudando-as a se comportarem de maneira assertiva no processo de mediação, este facilitará a comunicação entre as partes envolvidas. Existem algumas discussões sobre qual seria o papel do mediador e sua verdadeira função. Os mediadores podem ser judiciais, aqueles que trabalham para o Estado ou extrajudiciais, mediadores independentes. O papel do mediador é significativo para que a mediação alcance os efeitos esperados e as partes envolvidas cheguem a um acordo satisfatório. O mediador trabalha como um intérprete das dores, das mágoas, do abalo que aquele conflito gerou nos envolvidos (LIMA, 2012). Existem ainda os mediadores de pares, mediadores jovens ou mediadores mirins, nomenclaturas utilizadas para definir os alunos que atuam como mediadores nas escolas (CONSELHO NACIONAL, 2014).

Segundo Vasconcelos (2012) o mediador colabora para uma comunicação construtiva possibilitando às partes a identificação dos interesses e necessidades comuns (VASCONCELOS, 2012). Ao que Lima (2012, p. 89) afirma que: “Ser mediador vai além de analisar meros papéis, ou leis escritas de forma fria e sem emoção. Ser mediador é separar a observação do julgamento e separar a pessoa do problema”. Logo, a mediação objetiva criar um espaço intermediário para recriação, neste novo cenário, aqueles que antes eram adversários poderão criar um relacionamento “num processo mais pacífico e construtivo” (MULLER, 2017, p. 58).

De acordo com o CNMP (2014, p. 38), no transcorrer do desenvolvimento da mediação, o mediador deverá após a “exposição dos pontos de vista” das partes, pedir que ambos relatem como se sentem diante do problema e mediar esta exposição obedecendo uma comunicação não violenta, de forma que ambos consigam expressar suas necessidades. A partir do entendimento das necessidades e

sentimentos das partes em conflito, o mediador poderá trabalhar com perguntas-chaves visando a resolução do conflito. Em situações mais difíceis este poderá utilizar-se de perguntas circulares para que os envolvidos busquem juntos uma solução para o problema.

Caberá ao mediador indagar se as partes interessadas estão em comum acordo, será responsável ainda pela elaboração de uma ata que descreva de maneira simples e clara o acordo definido pelas partes, estas deverão assinar o documento citado. O mediador encerra agradecendo aos envolvidos pelo acordo legitimado pelas partes, demonstrando o sucesso alcançado na mediação. “Este tratado de paz tem o valor de um pacto entre os signatários, e o mediador pode monitorar a obediência de cada um dos lados àquele acordo” (MULLER, 2017, p. 57).

Na abordagem de Ávila (2000), o mediador favorece uma atitude de cooperação através da inibição da confrontação que é muito utilizada no sistema tradicional. O autor destaca como qualidades a um mediador eficaz: autenticidade, capacidade de escuta ativa, capacidade de entrar na relação, capacidade de propor ideias, capacidade de não dramatizar, arte de bem resumir a situação, aptidão em ressaltar aspectos positivos, visualizar alternativas, ser aberto às diferenças culturais, ser perseverante.

Observamos com isto a importância de uma capacitação consistente, alicerçada também na prática, aos mediadores que se propuserem a trabalhar com os conflitos escolares. Diante disto, na próxima seção discutiremos sobre os impactos das formações em mediação de conflitos no Brasil.

1.3 OS IMPACTOS DAS FORMAÇÕES EM MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO BRASIL

A mediação de conflitos adentra o espaço escolar visando a construção de uma cultura de paz dentro das escolas. Diante de um alto número de violências praticadas dentro e no entorno da escola, diversas iniciativas começaram a ser pensadas com o objetivo de levar o acesso à justiça de uma forma mais igualitária. Para Lederach (2012), é preciso que as pessoas tenham tanto acesso quanto voz em relação as questões que lhes afetam, mostrando que o diálogo consta no modo fundamental para a resolução de conflitos. Realizar um trabalho que envolvesse educação e justiça parecia compor uma dimensão significativa, pois não só levaria a justiça de forma mais

igualitária e acessível como as propostas mostraram ainda a necessidade de rever abordagens que eram praticadas por povos antigos.

De acordo com Gimenez e Spengler (2018) as práticas restaurativas atendem o Art.3º do Estatuto da Criança e do Adolescente, pois estão de comum acordo com as medidas socioeducativas estabelecidas na lei. Através da execução de práticas restaurativas os adolescentes podem gozar de todos os seus direitos, como é exposto:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Segundo Melo (2008, pp. 77-78) a escola é um espaço onde são detectadas situações de violência e “negação de direitos a crianças e adolescentes”. Sendo a escola também um ambiente onde se evidencia as consequências advindas da exclusão social. Busca-se, contudo, através de um trabalho articulado com outras instituições, transformá-la em um ambiente harmonioso capaz de estimular um juízo crítico e formar seu corpo discente para a cidadania em um espaço em que todos sintam-se incluídos e seguros. Estes trabalhos articulados têm como propósito “[...] criar uma escola mais justa e uma justiça mais educativa, e estimular essas duas instituições a colaborar em um grande processo de transformação social em prol da cidadania”.

É preciso evidenciarmos que a mediação escolar não está vinculada estritamente à resolução de conflitos, seu foco transformador abrange a prevenção e transformação das pessoas. Neste sentido é que se faz imprescindível que todos sejam sensibilizados para a inclusão e compreensão da prática da mediação dentro do espaço da escola. Esta é uma ferramenta que representa um processo construtivo, educativo e pedagógico, promovendo assim a cultura de paz (COUTO; MONTEIRO, 2021).

A história da educação descreve a busca por espaços democráticos que possam transformar a sociedade, nestes a autonomia e a comunicação possuem papéis de destaque para alguns dos grandes filósofos, educadores e pesquisadores, os quais colocaram sua vida neste direcionamento. Dentre eles destacamos Freire (2011), Habermas (2000) e Rosenberg (2019).

Para Freire (2011, p. 60) a prática educativa possui o poder de ser política, pois demanda a existência de sujeitos, que ao ensinar também aprendem e o outro ao aprender, ensina. Este contínuo se colocar no mundo em troca com o outro envolve “o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais”. Habermas (1989, p. 42) já nos afirma que ao participar de processos de comunicação, o sujeito precisa assumir uma atitude, a qual ele denomina como performativa. Esta atitude mostra o envolvimento entre falante e ouvinte. Rosenberg (2019) nos fala do nascimento da cooperação genuína como o momento em que os participantes sentem que suas necessidades e valores são respeitados. É esta comunicação não violenta que coloca em evidência as práticas respeitadas tão necessárias para as relações.

Ao observarmos o diálogo intersubjetivo entre estes pesquisadores, compreendendo ainda que seus posicionamentos possuem uma relação direta e/ou afinidade com a mediação de conflitos é que objetivamos nesta seção trazer uma pequena exemplificação dos impactos de algumas formações em mediação de conflitos.

Para Couto & Monteiro (2021), ainda que a prática pedagógica esteja voltada para a busca da prevenção de conflitos, os professores terão experiências de confronto com indisciplinas e até mesmo violências não previstas, necessitando que estes intervenham de forma que consigam administrar tais situações. Não é possível suprimir os momentos de conflitos nas escolas, mas é possível promover relações de respeito e construção de diálogos. Podemos afirmar que a mediação de conflitos é uma ferramenta capaz de criar cenários pacíficos dentro dos ambientes educacionais. Alguns estudos abordam a prática em mediação de conflitos como uma ferramenta de pacificação e democratização escolar, capaz de promover o desenvolvimento das competências socioemocionais (BRASIL, 2018).

De acordo com Couto & Monteiro (2021) o sucesso alcançado pela mediação comunitária foi levado para as escolas na década de 80, este tinha como objetivo inicial ensinar os estudantes a mediar as situações de conflitos que ocorressem com seus pares, promovendo o diálogo como principal ferramenta.

Com o objetivo de prevenir e diminuir os conflitos, assim como o registro de violências e indisciplina dentro das escolas, que muitos estados têm proposto a implementação de formação em mediação de conflitos para os profissionais da

educação (COUTO; MONTEIRO, 2021). Destacaremos alguns projetos já consolidados no Brasil.

Inicialmente temos como marco, a implantação de três projetos pilotos no Brasil que tinham como objetivo o desenvolvimento da proposta de Justiça Restaurativa, estes foram financiados pela Secretaria de Reforma do Judiciário e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, ocorrendo nos municípios de Brasília – DF, Porto Alegre – RS e São Caetano do Sul – SP (MELO, 2008).

De acordo com Melo (2008), o município de São Caetano do Sul foi um dos primeiros a implementar o projeto, este teve parceria entre Justiça e Educação, objetivando deste modo a criação de espaços de resolução de conflitos sejam eles na escola, comunidade ou no espaço judiciário. Para o autor, a implementação deste projeto representa um esforço conjunto de um modelo democrático de resolução de conflitos. O projeto teve como foco inicial as escolas, visto que este ambiente é propício ao estímulo e informação. Entre os anos de 2005 e 2007, o projeto envolveu aproximadamente 1022 pessoas, realizou 260 círculos restaurativos e 223 acordos cumpridos. No ano de 2007, o projeto com o apoio do MEC, foi ampliado para Heliópolis - SP e Guarulhos, o que evidencia os aspectos positivos dessa iniciativa e atestam sua ampliação com o objetivo de prevenir e diminuir os casos de violências no espaço da escola e na comunidade. Mazda (2007) nos fala que embora existam esforços contínuos da Secretaria de Educação de São Paulo na fomentação de uma cultura de paz, o espaço escolar ainda está distante das características necessárias que configure um espaço de cuidado, interesse e diálogo. Contudo, Varela & Sasasaki (2014) evidenciaram alguns resultados importantes como a redução do índice de violência dentro das escolas, assim como a presença de um caráter menos agressivo dos atos, uma melhora na formação discente, convivência pacífica e propagação de uma cultura de paz.

Em Brasília, o projeto piloto teve início em 2005, sob responsabilidade do Juiz Asiel Henrique de Sousa, contudo este se diferencia dos demais, pois teve como foco de ação indivíduos adultos que cometeram crimes de menor potencial ofensivo, o que ressalta a plasticidade existente na metodologia restaurativa (ORSINI; LARA, 2013 p. 312). Tal plasticidade se apresenta de forma positiva, pois as práticas restaurativas estão em constante transformação, pois visam adequar-se e respeitar o ambiente e cultura local onde se inserem.

Foram crescentes as reformulações passadas pelo programa desde então, todas visando um maior alcance e buscando atender a demanda apresentada pela sociedade. Ocorre que no dia 24 de maio de 2022, o Conselho Nacional de Justiça juntamente com o Tribunal de Justiça do Distrito Federal assinou um acordo para a implementação do programa Justiça Restaurativa nas escolas do Distrito Federal. Seu objetivo é trabalhar com a adoção de gestão de conflitos e de habilidades interpessoais para a transformação social e a promoção da cultura da paz. De acordo com ministro Luiz Fux, o projeto pode representar uma oportunidade de aprendizagem e crescimento pontuando sobre a importância do desenvolvimento de habilidades para gerenciar conflitos e prevenir a violência (AGÊNCIA BRASIL, 2022).

No Rio Grande do Sul, o Projeto Justiça para o Século 21, iniciou com um amplo convite para todas as escolas de Porto Alegre integrarem o piloto. Contudo, foram apresentados alguns critérios que tornariam as escolas aptas ou não à participação naquele primeiro momento. O projeto piloto teria duração de 10 meses e contou com a participação de 04 (quatro) escolas, sendo uma privada, uma municipal e duas estaduais. É importante citar que suas ações foram espaçadas, tendo este iniciado em 2005 e em 2007 inicia a implementação de Círculos Restaurativos nas escolas (BRANCHER; SILVA, 2008).

Através de um relato de prática descrito por Ferreira & Oliveira (2008, p. 161), referente à Escola Estadual Professor Sylvio Torres, foi observado que anteriormente os alunos passavam por inúmeros conflitos e suas resoluções envolviam uma “postura autoritária e punitiva por diretores, professores e demais membros representativos da escola”. A participação no Projeto Justiça para o Século 21, fez emergir uma nova visão sobre a forma como os conflitos poderiam ser mediados. A partir de uma socialização e sensibilização sobre o projeto, foi pedido que os alunos elaborassem em conjunto uma narrativa intitulada “Os círculos restaurativos na escola”. Esta proposição objetivou o compartilhamento de informações e um melhor entendimento sobre os objetivos do projeto, além de outras ações em parceria direta com os professores que possibilitasse uma maior vivência das dinâmicas abordadas.

A mediação de conflitos escolares não se resume às resoluções de conflitos, seu potencial é transformador, pois visa que os envolvidos aprendam sobre os valores do diálogo. A abordagem e metodologia de seus princípios visam uma mudança de

postura agindo de forma a evitar a criação ou reincidência de conflitos (GOMES; LOBATO, 2021).

No Maranhão, o Projeto de Justiça Restaurativa está localizado no município de São José de Ribamar, suas ações ocorrem tanto no Poder Judiciário, na 2ª Vara da Comarca de São José, em casos de conflito juvenil (ato infracional), como no Núcleo de Justiça Juvenil Restaurativa e escolas. Em suas pesquisas Orsini & Lara (2013) observaram que os círculos de paz ao serem adotados tanto na comunidade, como em igrejas e escolas locais evidenciam a forte cultura das lideranças comunitárias. Devido a isto as capacitações dos facilitadores foram realizadas juntamente com alguns integrantes da equipe escolar como os professores e diretores.

Todos estes relatos deixaram registros da diminuição de processos litigiosos e de violências que tem alcançado muitas vezes na escola, um terreno fértil. Em depoimento, a assistente social Maria R. Chagas Vargas Rodriguez da Vara da Infância e da Juventude de Heliópolis, descreve a mudança experienciada após cinco meses de experimentação do Projeto. Para Mazda (2008) compreender a dor de outra pessoa, assim como buscar se aproximar de seus pensamentos diante de uma situação traumática e/ou dolorosa, é em parte resgatar valores. As pessoas são vistas, tratadas pelo nome, possuem sua identidade legitimada, seus valores evidenciados afirmando desta forma a importância de serem incluídos. As soluções para os conflitos envolvem a necessidade de considerarmos a dor do outro, resgatarmos vínculos e construirmos uma sociedade em que todos tenham suas vidas respeitadas. Compartilha da crença de que diante de dificuldades extremas, atitude como a compreensão da subjetividade do outro é capaz de construir uma relação mais humana e sem violência.

Em 2011, a Defensoria Pública em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais apresenta o Programa de Mediação de Conflitos no Ambiente Escolar (MESC) tendo como lema "Paz em Ação". Em matéria on-line publicada dia 30 de abril de 2018 no G1, o Projeto MESC é apresentado como responsável pela mudança da rotina de violência nas escolas públicas de Minas Gerais. O clima de tranquilidade é mencionado como fator que influencia diretamente na melhora das notas dos alunos (MEDIACÃO, 2018). Para a defensora pública Francis Rabelo Coutinho, criadora do projeto MESC, a escola se constitui como o local

ideal para a aprendizagem em direitos, prevenção à violência e ensino da mediação de conflitos. Pontua que os 03 (três) projetos-piloto respeitaram a necessidade de que o gestor tenha um perfil democrático e que realize um trabalho de gestão compartilhada, características importantes diante da proposta abordada. Sobre os desafios enfrentados, relata o fato de ter uma equipe reduzida, cinco integrantes, pois não há um investimento suficiente destinado a formação de uma equipe de base maior, o que dificulta a formação de multiplicadores. Relata ainda que não fosse esta dificuldade seria possível capacitar um número maior de multiplicadores e alcançar um percentual maior de escolas “uma vez que muitas o solicitam e não podem ser atendidas” (BARROS; CONTALDO, 2018). A realidade trazida pela defensora pública Francis Rabelo Coutinho se coaduna com a realidade enfrentada pelo PJC quando das dificuldades enfrentadas devido a equipe reduzida que possui, visto que atualmente possui uma equipe de 07 (sete) servidores. Da mesma forma foi observado que as ações destinadas aos demais municípios do Estado de Roraima são pontuais, visto que há uma demanda na capital que sobrecarrega a equipe atuante na coordenação do Programa Justiça Comunitária.

No projeto MESOC, os ganhos são apresentados também como a prevenção de ocorrência de procedimentos judiciais na Vara da Infância e Juventude, pois através do exercício do diálogo os conflitos trabalhados não se transformam em violência posta e atos infracionais. Outro ponto trazido é o exercício da empatia, o aprender e reaprender do diálogo, a aproximação com o outro. A compreensão sobre o outro e de que este possui sentimentos e dores é trabalhada através da aprendizagem emocional, da CNV e da escuta ativa (BARROS; CONTALDO, 2018, p. 06).

A mediação de conflitos escolares, se apresenta por meio de ações do Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE), com a expedição através da 16ª Promotoria de Justiça de Defesa da Educação, de Recomendações, Portarias e Ofícios ao Governo do Estado do Ceará, objetivando por meio de mediação o favorecimento de uma gestão democrática da educação. Foi com este objetivo que no mês de agosto de 2016 decide em seu projeto piloto inaugurar três salas de mediação nas escolas Matias Beck, no Mucuripe, Santo Amaro, no bairro Santo Amaro, e Senador Osires Pontes, no Canindezinho (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016).

Um dos diferenciais apresentado pelo projeto de mediação de conflitos do Ceará, é a implantação da célula de mediação da Secretaria de Educação do Estado

do Ceará (SEDUC) recomendada pelo MPCE e lançada em outubro de 2016. As formações adotadas pelo projeto ocorrem por intermédio da Célula de Mediação Social e Cultura de Paz da Seduc, neste o curso é direcionado aos técnicos das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), estes, em seguimento as ações, dão continuidade ao processo de formação de multiplicadores de práticas pacíficas nas escolas da rede pública cearense (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2017). Segundo Hugo Mendonça, a criação de células nas secretarias de educação visa impedir que haja retrocessos no projeto (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2017). Em matéria on-line publicada dia 27 de agosto de 2018, o Estado do Ceará anuncia que as células de mediação de conflitos serão criadas em mais 20 municípios, o que legitima o apoio e acompanhamento das secretarias municipais de educação, tornando a execução do trabalho, um processo de construção conjunta (DIÁRIO, 2018).

Para Cristiane Holanda, coordenadora do núcleo de mediação da Vice-Governadoria do Ceará, por meio da mediação e justiça restaurativa, se criou uma nova forma de olhar a juventude. Afirma ainda que é fundamental trabalhar as competências socioemocionais através da mediação e justiça restaurativa, com vistas a promover um ambiente de harmonia nas escolas (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2018).

Em 2017 através da Lei nº 7.532 temos a instituição do Programa Municipal de Pacificação Restaurativa Petrópolis da Paz. Este se configura no início de esforços práticos e teóricos para que tanto a Mediação Escolar como a Justiça Restaurativa, pudessem ser embasadas e implementadas. É no ano de 2018 que mais duas escolas da cidade de Petrópolis se propuseram a adotar e receber o Programa em suas unidades. Desta forma, passam a integrar o projeto “Mediação Escolar” as escolas: Escola Municipal Amélia Antunes Rabello, Escola Municipal Governador Marcello Alencar e Liceu Municipal Carlos Chagas Filho. Em 2019 existe a ampliação dos atendimentos com os Círculos de Diálogo e acolhimento nas escolas, unidos ao atendimento direcionado aos centros de educação infantil e ao projeto “Cuidando de quem cuida” destinado a atender a rede de saúde.

Outra iniciativa que merece destaque em 2020, é a realização de um trabalho sistematizado junto a Secretaria de Educação do Município e o Conselho Municipal de Educação na elaboração da minuta de lei que promove a Justiça Restaurativa e a

Mediação Escolar como política pública na educação da cidade. Desta forma, observamos que as iniciativas propostas com vistas a fomentar a mediação de conflitos escolares nas escolas do Rio de Janeiro, tem alçado um movimento crescente (PETROPÓLIS, s/d).

Estas iniciativas compartilham da ideia de que a escola sendo um local de aprendizagem e interação configura-se em espaço propício ao fazer dialógico, a construção de relacionamentos com reconhecimento mútuo. Há uma necessidade imanente do homem em exercer sua empatia, aprender a resolver seus conflitos de forma cooperativa, resgatando seus valores e responsabilizando-se diante dos fatos. Nas palavras de Muller (2006, p. 28) “é na bondade que reside a hospitalidade”, pois a violência configura-se em fraqueza.

Propondo-nos esclarecer a violência muitas vezes presente nos conflitos, discorreremos no capítulo II sobre os conceitos de conflito e violência no campo escolar, medidas preventivas de violência e o modelo de Comunicação Não Violenta criado por Marshall Rosenberg.

CAPÍTULO II - MEDIAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo abordaremos o conceito de conflito e violência, observando o conflito dentro da abordagem da mediação, a violência será tratada dentro desta mesma proposta observada que nasce do agravamento do conflito. Os conflitos fazem parte da vida humana, porém a falta de habilidade em olhar para os interesses das pessoas envolvidas origina a violência, esta vem se mostrando de forma progressiva dentro do ambiente escolar. Medidas preventivas de contenção, prevenção e/ou minimização dessa violência serão apresentadas. A Comunicação Não Violenta, modelo apresentado por Marshall Rosenberg, é uma das práticas iniciais na busca da prevenção da violência nas relações humanas. Esta abre portas para olharmos para as competências socioemocionais tão necessárias ao convívio social, mas que neste momento estará centrado no convívio escolar. Paralelamente e de forma sucinta será mencionada a Cultura da Paz, tema que recorrentemente é mencionado em algumas das práticas da mediação de conflito e que se utiliza de conhecimentos da comunicação não violenta e das competências socioemocionais.

2.1 O CONFLITO

Na busca de um conceito que traga uma definição sobre o conflito, antes se faz necessário entender o porquê de conceituá-lo. As escolas são ambientes de aprendizado e este para existir necessita da interação, do compartilhamento de ferramentas, das relações socioemocionais, do diálogo. Ocorre que cada ser humano tem um caminho próprio e único que é construído ao longo de sua vida, neste caminho muitos aprendizados acontecem, muitas vivências que deixam marcas boas e/ou ruins, mas que são fonte do que cada um tem para mostrar através de seu comportamento.

As escolas são espaços de interação onde diferentes pessoas, grupos ou comunidades (famílias) dividem suas visões de vida e colaboram trazendo seus valores e crenças para este universo. A construção da cidadania é um dos fatores também outorgado à escola, ao olharmos para Freire (2011) vemos que a educação é uma forma de intervenção no mundo, um momento de se posicionar e fazer escolhas, uma escolha a favor da decência, liberdade, autoridade e democracia.

Ao olharmos para a humanidade conseguimos ver que o conflito existe desde o momento em que pessoas precisam chegar a um consenso ou tomar uma decisão. Dizemos que os conflitos simples ou graves são uma oportunidade de mudança e de crescimento (CONSELHO NACIONAL, 2014).

É legítimo dizermos que o conflito não é algo ruim, é uma oportunidade de conhecer e avaliar novas situações, é um gerador de mudanças. Para Vasconcelos (2012), o conflito “decorre de expectativas, valores e interesses contrariados”. Lembra que o conflito é inerente aos humanos, é natural, mas quando se trata de disputas a outra parte é normalmente vista como adversária ou inimiga. O conflito seria a manifestação de um estado de incompatibilidade (CNJ, 2016), sendo este parte da vida e das atividades sociais sejam elas contemporâneas ou antigas (CHRISPINO, 2007).

A existência do indivíduo se dá em relação aos outros, uma relação de encontros marcada pela diversidade. Neste caso os outros são todos aqueles que apresentam desejos, interesses e planos que entram em oposição ou conflito, opondo-se às suas escolhas, pensamentos ou ambições. O medo e o desejo mimético são pontos também geradores de conflitos, pois no medo encontra-se a rivalidade melhor entendida quando se teme perder domínio de um território, não se deve deixar de olhar que também existe lugar para o outro. Já no desejo mimético, a imitação, se observa inveja, o indivíduo quer possuir o objeto do outro, o lugar do outro. Esta posse está muito ligada ao poder, não havendo limites quanto aos próprios desejos não haverá harmonia (MULLER, 2017).

Nos conflitos não há diferenciação entre certo e errado, mas apresentam-se posições que normalmente são defendidas como opostas (CHRISPINO, 2007). De forma geral, o conflito é quase sempre visto como negativo nas relações sociais, pois acredita-se que trará perdas a uma das partes envolvidas (CNJ, 2016). Para Lederach (2012), a presença de conflitos nas relações é algo normal, pois tanto os relacionamentos como as comunidades são dinâmicos. Suas mudanças podem ser analisadas dentro de quatro categorias: pessoal, relacional, estrutural e cultural.

O conflito traz consigo o medo pelo desconhecido e/ou a necessidade de manter o controle sobre situações ou pessoas já mencionado anteriormente por Muller (2017), um medo talvez advindo da falta de conhecimento, da falta de abertura e diálogo, questões essenciais nos relacionamentos (FREIRE, 2011). Ao observar a

escola, Chrispino (2007) a descreve como um espaço de divergência de opiniões seja entre alunos e professores, entre alunos ou entre professores. Dentre as causas do conflito cita a dificuldade de comunicação, a escola transparece uma falta de preparo adequado frente a demanda e a diversidade do corpo discente que recebe.

Ao fazermos um breve comparativo, vemos que a escola de outrora estava habituada a receber em seu quadro discente, alunos que seguiam um padrão e classe social pré-determinada, padrão este que foi contestado e através de reivindicações e muita luta se busca ainda hoje permitir que todos tenham acesso à educação. A partir do momento em que a população consegue ter um maior acesso à escola, esta nova demanda passou a ser composta por diferentes culturas, valores, sonhos, hábitos, expectativas e uma rica diversidade. No entanto, estas transformações não foram suficientes para que recaísse sobre a estrutura política a necessidade de transformação da escola, ela permanece ainda hoje com uma lenta atualização da formação do corpo docente.

Diante da inabilidade em acolher as diferenças existentes na diversidade de indivíduos que se apresentam às escolas e da falta de conhecimento e propriedade em resolver os conflitos gerados no dia a dia da escola, estes acabam ganhando corpo na rotina da comunidade escolar e muitas vezes transformam-se em atos violentos. Esta violência pode se apresentar na escola de diversas formas, trazendo um prejuízo inestimável à educação, famílias e sociedade.

2.2 A VIOLÊNCIA NO CAMPO ESCOLAR

A violência não é uma novidade dentro das escolas, no entanto não existe um consenso sobre seu conceito, mas existe uma variedade de indicações sobre onde ela pode ser encontrada e suas classificações. A OMS - Organização Mundial de Saúde (2002) refere-se à violência como:

(...) uso intencional de força física ou poder, em forma de ameaça ou praticada, contra si mesmo, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que resulta ou tem uma grande possibilidade de ocasionar ferimentos, morte, consequências psicológicas negativas, mau desenvolvimento ou privação (OMS, 2002, p. 5).

Chauí (1998) nos traz um conceito semelhante dizendo que a violência não se refere apenas a dimensão física do ser humano, mas engloba a dimensão psíquica e simbólica e afirma que

Tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito. (CHAUÍ, 1998, p. 3).

Sua definição de violência a traz não só como imposição da força, mas como a negação dos direitos mais básicos, a recusa ao direito de existir do outro fica clara quando se nega a liberdade, a espontaneidade, a ser o que se é. Freire (2015) nos fala sobre essa violência quando a descreve através do que ele chama de antidiálogo, a negação à participação e posicionamento do indivíduo na sociedade, a imposição do silêncio.

Para Abramovay (2005) o conceito de violência deixa de existir principalmente quando se refere às escolas, é preciso ter cautela, pois assim como as relações são processos dinâmicos e mutáveis, a violência também apresenta estas características.

Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais. (ABRAMOVAY, 2005, p. 53).

Foucault (2019) nos apresenta um conceito de violência ainda pouco conhecido pelo corpo docente das escolas, que muitas vezes imbuídos da dinâmica estrutural a denominam como disciplina, a negação ao diálogo, a rigidez, o controle, a equidade sem igualdade. A vigilância, engrenagem herdada do poder disciplinar, é uma das práticas alimentadas pela escola muitas vezes através das exigências impostas aos inspetores escolares e redistribuídas ao corpo discente.

O treinamento dos escolares deve ser feito da mesma maneira: poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais - sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o "Sinal" e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência (FOUCAULT, 2019, p. 163).

A brutalidade do movimento disciplinar da palmatória é uma das violências que foi abolida pelo sistema brasileiro de educação, mas que ainda faz parte de outras

realidades, como é o caso de alguns estados norte-americanos (CORRÊA, 2019). Contudo, semelhante ao poder disciplinar descrito através da punição do encarceramento, a violência ganhou outras dinâmicas dentro da estrutura escolar, muitas destas definidas pelo regimento interno da escola, onde podemos citar as suspensões e expulsões como uma disciplina partilhada entre as entidades. A violência ganha uma forma incorpórea, mas tão letal e constrangedora quanto a primeira, maquiada de uma certa 'invisibilidade', carrega o processo disciplinar como justificativa.

A violência corresponde a privação de liberdade, seja ela momentânea ou permanente, caracterizando-se ainda como incivilidade os atos de violência psicológica (LA TAILLE, 2009). Ao retomarmos o pensamento de Freire (2011) observamos que construir uma escola sem violência requer que todos estejam em busca de uma educação libertadora, que valorize a comunicação não violenta através da prática do diálogo. Ressalta que a prática educativa é afetividade, alegria, tendo como base uma formação científica séria e a constante busca por mudança e desenvolvimento de um pensamento crítico.

De acordo com (GOMES; LOBATO, 2021) a violência escolar consiste na quebra da comunicação, anula-se a possibilidade de diálogo e se evidencia o uso de força. É através do exercício dialógico postulado por Habermas (2012), Freire (2000), Rosenberg (2019) e ajudado pela mediação de conflitos amplamente divulgada e incentivada por iniciativas como a do Conselho Nacional de Justiça que se poderá problematizar a realidade possibilitando uma transformação através da mudança de comportamento.

Segundo Abramovay (2021), as violências têm potencial destruidor capaz de afetar a ordem, a motivação, a satisfação e as expectativas de todos aqueles que frequentam a escola, apresentando efeitos como a repetência, a evasão escolar e o abandono. Estudos mostram que as violências mais frequentes no espaço da escola são: a violência simbólica, o bullying, a violência física e a violência verbal (COUTO; MONTEIRO, 2021).

É comum o relato dos estudantes sobre as violências vivenciadas no contexto escolar, afirmam que passam por situações humilhantes, exclusão social, violência física e/ou verbal (MONTEIRO; LIMA; ASINELLI-LUZ, 2019). Monteiro (2017b), ressalta que é neste cenário de violência que o bullying se destaca enquanto

fenômeno da violência, entre pares, uma violência muitas vezes vista pelos estudantes como natural e normal.

Assis (2010) apresenta o bullying como um ato em que um aluno ou um grupo de alunos, causa de forma intencional e repetidamente danos ao outro que apresenta menos poder físico e/ou psicológico, fazendo com que a vítima se sinta incapaz de reagir. Um estudo realizado no Rio de Janeiro destacou alguns tipos de bullying como: apelidar, ofender, sacanear, humilhar, fazer sofrer, discriminar, excluir, isolar, ignorar, intimidar, perseguir, assediar, aterrorizar, dominar, agredir, roubar, quebrar pertences, dentre outros.

De acordo com Silva & Salles (2010), os professores vêm denunciando o crescimento da violência, assinalando as ameaças e agressões verbais entre alunos e entre alunos e adultos como violências presentes no dia a dia. O desrespeito se apresenta de forma constante no espaço da escola e indica ainda que existe a banalização da violência no espaço escolar. Muller (2017) afirma que não sentimos a apenas a violência que sofremos, mas descobrimos através de nossas experiências que somos também violentos.

Dados da pesquisa Prova Brasil (2015) mostram que é crescente a onda de violência nas escolas, seja ela de ordem física ou psicológica; crianças e adolescentes vivem hoje a falta de segurança dentro dos estabelecimentos escolares. Esta situação nos mostra que os mecanismos de enfrentamento baseados no controle e na repressão não têm tido o efeito esperado. A violência tem se tornado um fenômeno preocupante não só no corpo discente como em toda a comunidade escolar, 57,5% dos professores entrevistados afirmaram já ter sofrido algum tipo de violência nas dependências da escola (BRASIL, 2017).

No art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente, observamos que violência consiste numa violação de direitos, este reforça a necessidade de proteção com relação a toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1990). São múltiplos os determinantes da violência escolar, destacando-se aqueles que se referem às características individuais, as características das instituições escolares e os que se relacionam aos aspectos da sociedade onde as escolas estão inseridas. Diante disso, fica clara a impossibilidade de existência de um único conceito capaz de contemplar a todos. Plassa, Paschoalino e Bernardelli (2021) realizaram um estudo sobre as violências que atingem os professores e identificaram alguns de seus determinantes no ambiente escolar como:

sexo, experiência do docente, a localização da instituição, questões socioeconômicas, características das salas de aula e o seguimento ou não de regras na escola.

Para Charlot (1997) a dificuldade em definir a violência escolar relaciona-se a heterogeneidade dos fenômenos apresentados, aliadas a quebra da inocência infantil (alunos), negação da escola como um lugar antes denominado como seguro e da observação de que a sociedade tida como 'democrática' não age de forma pacífica. A escola antes vista como espaço de interação e aprendizado, espaço gerador e propiciador de novas amizades e prazer, atualmente enfrenta diversas situações de violência. Debarbieux (2002) afirma que a violência apresentada no cotidiano das escolas está relacionada às seguintes dimensões:

Em primeiro lugar, à degradação no ambiente escolar, isto é, à grande dificuldade de gestão das escolas, resultando em estruturas deficientes. Em segundo, a uma violência que se origina de fora para dentro das escolas, que as torna "sitiadas" (Guimarães, 1998) e se manifesta por intermédio da atuação de gangues, do tráfico de drogas e da crescente visibilidade da exclusão social na comunidade escolar. Em terceiro, relaciona-se a um componente interno das escolas, específico de cada estabelecimento. Há escolas que historicamente têm-se mostrado violentas, e outras que passam por situações de violência. É possível observar a presença de escolas seguras em bairros ou áreas reconhecidamente violentas e vice-versa, sugerindo que não há determinismos nem fatalidades, mesmo em períodos e em áreas caracterizadas por exclusões. Desse modo, é possível conceber que ações ou reações localizadas no sentido de combater a violência podem ser eficazes. (DEBARBIEUX, 2002, p. 33).

Lopes e Gasparin (2003) afirmam que a violência escolar se refere a todo ato que impede o pleno desenvolvimento dos alunos. Relaciona-a a negação dos direitos básicos manifestando-se de forma direta ou indireta, de maneira velada ou explícita e ressalta ainda:

Inclui atos paroxísticos que provocam danos físicos, morais e psicológicos, mas não se esgota nos mesmos, podendo se manifestar também em ações como o descaso, o desrespeito, a falta de reconhecimento do valor social do outro (LOPES; GASPARI, 2003, p. 297).

A escola é uma instituição capaz de proporcionar a desconstrução da violência através de práticas restaurativas. Trata-se, portanto, de incorporar o exercício de regulação democrática da convivência, de construir valores e buscar por uma educação legítima da ética e de tantos outros valores adormecidos. Diante dessas conceituações e conscientes da necessidade de uma educação do afeto, do diálogo,

que busque pela amabilidade e pela construção de uma política educacional que alcance a integralidade do ser humano, a seguinte seção proporá uma discussão sobre disciplina e punição no âmbito escolar.

2.2.1 Disciplina versus Cultura punitiva

A história da educação nos apresenta no século XV, uma disciplina movida pela punição de um governo autoritário e hierarquizado dos colégios, descrita como: “a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e em instituição, e a aplicação ampla de castigos corporais” (ARIÈS, 1978, p. 117).

Semelhantemente Foucault (2019) nos fala de uma disciplina que molesta a civilização através de seu poder patriarcal, pois visa tornar os corpos dóceis. Existe uma vigília sobre o corpo, este é submisso à mecânica do poder. Em sua obra, *Vigiar e Punir*, descreve o treinamento dos escolares como alicerçado na brevidade e na sinalização, sem que sejam necessárias explicações, pois neste é necessário somente que o escolar compreenda o sinal e o obedeça.

(...) poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais - sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o “Sinal” e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência (FOUCAULT, 2019, p. 163).

Tendo por base essa historicidade trazida pelo comportamento disciplinar, a escola acreditou por muitos anos que a disciplina estava relacionada à obediência cega. “O conceito de disciplina, em vez de associar-se à ideia de ordem e ao esforço em se conseguir uma ordem justa, associa-se às ideias de repressão e castigo” (ESTEVE, 1999, p. 134).

Yves de La Taille (2008) nos traz três definições para o termo indisciplina, relacionando-o à falta de autodisciplina, à desobediência e ao desrespeito. Na falta de autodisciplina o discente não consegue organizar sua tarefa. Já quando relacionada à desobediência; a indisciplina seria a negação do discente em realizar uma tarefa e este não obedecendo ao comando dado estaria tirando a autoridade do docente. Quanto à terceira forma de indisciplina Yves de La Taille afirma que

A terceira indisciplina, o desrespeito, essa, sim, é uma questão moral. Se estou lecionando e o aluno se levanta e vai embora como se eu não existisse, fui desobedecido como autoridade e desrespeitado como pessoa, independentemente do fato de eu ser ou não professor. Isso não se justifica. Um professor com uma aula chata não me autoriza de jeito nenhum a desrespeitá-lo (LA TAILLE, s/p, 2008).

Foucault (2019, p. 179) descreve ainda a punição como um sistema duplo: gratificação-sanção. Existe aqui o que ele denomina como contabilidade penal que acabará por classificar os discentes entre bons ou maus indivíduos, colocando em funcionamento cinco operações: “relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir”.

Desta forma, vemos uma disciplina alicerçada no autoritarismo, ainda confundida por muitos docentes como autoridade. Freire (2011) nos fala da necessidade de equilíbrio entre autoridade-liberdade para que se possa alcançar a disciplina, pois existem limites que precisam ser observados para que se tenha uma leitura clara da autoridade necessária ao fazer docente. Esta autoridade a qual Freire (2011) nos convida a refletir implica em uma disciplina liberta, que se alicerça no entendimento entre as partes, no diálogo, na democracia necessária ao fazer pedagógico. O professor não deve se fechar para a escuta, é necessário que veja o educando como sujeito do conhecimento, permitindo-se dessa forma experimentar a aventura criadora existente na educação.

Observamos que a disciplina sobre os corpos descrita por Foucault (2019), assim como a falta de diálogo, escuta e amorosidade que segundo Freire (2011) são tão necessários para uma pedagogia progressista, constam em violências que de alguma forma ou ordem continuam vitimando a educação. Faz-se necessário, portanto, que medidas preventivas de violência sejam estudadas com o objetivo de trabalharmos para uma cultura de paz nas escolas.

2.2.2 Medidas preventivas de violência na escola

Ao falarmos sobre as medidas preventivas de violência, conjecturamos e automaticamente pensamos em formas de comunicação assertiva, na qual destacamos a comunicação não violenta. Essa forma de comunicação é mencionada principalmente nos Círculos Restaurativos, estes fazem parte de uma técnica adotada

pela mediação de conflitos empregada nas escolas. Essa técnica pode ser resumida como a oportunidade de que todos os envolvidos no conflito estejam dispostos em círculo e utilizem-se da palavra (comunicação não violenta) para se expressar e assim buscar um acordo em que todos assumam suas responsabilidades com relação ao conflito apresentado.

Podemos dizer que a mediação de conflitos supera o que denominamos de técnica, podendo ser a criadora de uma nova ética, pois se alicerça em valores que buscam responsabilizar e compreender o que levou àquela situação, mostrando seu caráter educativo (GOMES; LOBATO, 2021).

Os círculos restaurativos têm, desde sua estrutura, o objetivo de dispor as pessoas de forma em que todas sejam vistas e possam ver ao mesmo tempo, colocando-as em posição de igualdade. Pesquisas evidenciam que trabalhar com medidas punitivas e/ou retributivas não possui efeito duradouro, pois aumentam a exclusão e acabam por estigmatizar os infratores gerando futuramente uma reincidência (VARELA; SASAZAKI, 2014). De acordo com a obra, *Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania*, é necessário que estejamos conscientes de que o rigor crescente adotado nas punições de adolescentes que infringem a lei não possui caráter positivo, visto que não evita a reincidência de seu comportamento e nem possibilita a integração desse jovem na sociedade (MAZDA, 2007).

A comunicação não violenta descrita por Rosenberg (2019) se ocupa de mostrar um tipo de violência pouco percebida no dia a dia que é a violência passiva. Ser assertivo ao se comunicar é não se utilizar da oportunidade da fala para criticar, culpar, tecer considerações preconceituosas ou diagnosticar situações. Nessa o portador da fala compromete-se em ser específico em suas avaliações, ser responsável por seus atos, usar de linguagem positiva quando realizar pedidos, dentre outros.

Na utilização dos processos circulares na mediação de conflitos é importante citar a comunicação não violenta como a oportunidade de expressar o que o incomodou na situação abordada, neste sentido mostrar-se vulnerável é deixar-se conhecer um pouco mais pelo outro. Esta dinâmica propiciará com que a outra parte entenda o reflexo de sua ação. As abordagens circulares têm sido cada vez mais frequentes nas mediações, os modelos de mediação têm sofrido mesclas em sua

prática conforme a necessidade de cada caso apresentado. Zehr (2020) descreve que as abordagens circulares tiveram inicialmente como marco na Justiça Restaurativa sua representação através das comunidades aborígenes do Canadá. Segundo o autor, o primeiro juiz a levar as abordagens circulares ao judiciário foi Barry Stuart, denominando-a como “Círculos de Construção de Paz”. Atualmente os círculos têm inúmeras aplicações como: círculos de sentenciamento, círculos de restabelecimento, círculos para mediar conflitos no ambiente de trabalho, e círculos de diálogo voluntário (ZEHR, 2020).

Os benefícios alcançados através de uma metodologia alicerçada nos princípios da Justiça Restaurativa são essenciais para o convívio em grupo, são propagadores de uma cultura de paz almejando sempre uma convivência pacífica, pois estimulam a reflexão sobre as causas propiciadoras de conflito podendo desta forma prevenir sua reincidência. Os mediadores são responsáveis por criar uma ponte de comunicação assertiva onde a culpabilização perde lugar para uma postura proativa em que as partes podem falar sobre suas emoções e chegar a um acordo pacífico através da reflexão sobre as causas de seus atos (SOUZA, 2007).

Nesse, todas as pessoas ganham espaço e o protagonismo juvenil mostra-se como um dos grandes diferenciais adotados pela mediação de conflitos, os alunos envolvidos no processo de mediação também são capacitados para auxiliar seus ‘iguais’, há a promoção do pertencimento fazendo desta forma com que todos se sintam incluídos. Os círculos têm feito parte da construção de uma educação agregadora, do diálogo, as rodas de conversa já utilizadas por Freire (2011), nos mostram uma educação carregada de amorosidade e respeito.

2.3 O MODELO DE COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV)

Comunicação, um ato indispensável nas relações, capaz de promovê-las através de uma maior cumplicidade ou entendimento, mas também capaz de romper ou até mesmo criar estranheza entre os indivíduos. O homem é um ser social, suas relações fazem parte inerente de seu trabalho, lazer, grupo de amigos, família, entre outros. Quando falamos em comunicação quase como de imediato uma das imagens que nos chega é de pessoas em diálogo. A educação é este processo de dialogicidade predominante no espaço escolar, no espaço de interações humanas, no espaço do

que é aprazível em um ser cidadão e democrático. Como menciona Freire (2011) educar é ir além do espaço das informações catalogadas em livros, é um processo em contínuo amadurecimento. Educar é antes de tudo ter coerência entre aquilo que é dito, escrito e feito.

A invenção da existência envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida, a “espiritualização” do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfeiar o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos (FREIRE, 2011, p. 45).

É dentro dessa visão crítica e afetiva que essa discussão nasce, a abordagem de Rosenberg (2020) nos diz que comunicar, ainda que seja algo inerente ao homem, também é algo que precisa ser aprendido e exercitado. O homem forte é aquele indivíduo que consegue ter autocontrole sobre suas atitudes que não cede ao ímpeto de seu egoísmo através da violência. Para Muller (2017) o ser humano tem uma predisposição tanto para a violência quanto para a não violência, cabendo a ele decidir ao trabalho de qual destes caminhos se deixará dominar.

Nas palavras de Rosenberg (2020) a Comunicação Não Violenta (CNV) se apresenta como uma combinação entre pensamento e linguagem e visa criar uma relação de qualidade (conexão) consigo e com os outros favorecendo ações compassivas, configurando-se em uma prática espiritual. Esta tem como propósito contribuir com o bem-estar.

A história da CNV é construída através da observação criteriosa e inconformada de uma criança, Marshall Rosenberg, que observou a violência do bairro de Detroit nos Estados Unidos. Na busca por entender os motivos de algumas pessoas terem comportamentos violentos e abusivos enquanto outras sentem prazer em serem cordiais e mantém um sorriso constante no rosto, quando diante da oportunidade de ajudar o próximo, Rosenberg (2019) através de suas experiências começa a criar formas pacíficas de dialogar. A Comunicação Não Violenta, é o resultado de experiências dolorosas durante sua infância, de seus estudos através da especialização em psicologia social e de seu aprofundamento nos estudos sobre a religião (ROSENBERG, 2020; SPINDOLA; MAES; TESSARO, 2021).

Em suas análises sobre a comunicação, Rosenberg (2019) identifica três fatores de pontual importância para o entendimento de que apesar de algumas pessoas passarem por situações similares, uns são violentos enquanto outros reagem

com compaixão. A linguagem ao qual fomos habituados através da convivência ou ensinados a usar; como fomos ensinados a pensar e nos comunicar e as estratégias que aprendemos para influenciar as pessoas e até a nós próprios.

Rosenberg (2019) nomeia essa abordagem como processo da CNV, o qual mostra como podemos expressar o que está vivo em nós, quem somos, esta abordagem tem como motivação a compaixão. Sua passividade está ligada ao sentido de doação sincera, por considerar que todos fazem parte de um mesmo universo, uma mesma raça. Ao passo que de um lado a comunicação não violenta nos mostra os componentes necessários para uma expressão autêntica que conduz ao caminho onde os outros contribuem de forma voluntária para nosso bem-estar, por outro lado também nos ensina como receber as mensagens outros a fim de que possamos também contribuir para o bem-estar das pessoas.

Dito isto, afirmamos que a CNV não visa mudar as pessoas e seus comportamentos a fim de uma recompensa, mas tem como propósito o estabelecimento de relacionamentos que se baseiam na empatia e honestidade. Para isso, o processo de Comunicação Não Violenta divide-se em 04 componentes: observação, sentimentos, necessidades e pedidos (ROSENBERG, 2019).

Para falarmos sobre o primeiro componente da Comunicação Não Violenta, a observação, é preciso que saibamos separá-lo da avaliação. Quando observação e avaliação estão juntas podem trazer para o ouvinte a sensação de que este está sendo alvo de críticas. Esta interferência que aqui denominamos como a crítica sentida pelo ouvinte, afeta de tal forma a comunicação que este deixa de ouvir a mensagem 'transmitida' (ROSENBERG; 2006, 2019). Por ser uma linguagem dinâmica, a CNV desestimula generalizações, pois o mundo é dinâmico, está em constante transformação, mutação. Ao ilustrar a diferença entre avaliação e observação, Rosenberg (2006, p. 51) cita uma canção de Ruth Bebermeyer, a qual nos torna acessível um poético exemplo de contraste entre a linguagem estática e a linguagem dinâmica:

Nunca vi um homem preguiçoso;
já vi um homem que nunca corria
enquanto eu o observava, e já vi
um homem que às vezes dormia
entre o almoço e o jantar, e ficava
em casa em dia de chuva;
mas ele não era preguiçoso.
Antes que você me chame de louca,

pense: ele era preguiçoso ou apenas fazia coisas que rotulamos de "preguiçosas"?

(...)

O que alguns chamam de preguiçoso
outros chamam de cansado ou tranquilo;
O que alguns de nós chamamos de burro
para outros é apenas um saber diferente.
Então, cheguei à conclusão
de que evitaremos toda confusão
se não misturarmos o que podemos ver
com o que é nossa opinião.
E, por isso mesmo, também quero dizer
que sei que esta é apenas minha opinião (RUTH BEBERMEYER apud
ROSENBERG, 2006, p. 51).

Esta canção nos traz um claro exemplo do que é observar sem avaliar, observando ainda que o comportamento de uma pessoa expressa em parte sua cultura e ao longo do tempo também pode se constituir de hábitos que estarão a trabalho de suas necessidades. Essas avaliações também se mostram quando de certo modo julgamos que somente a nossa cultura ou nossa forma de ser no mundo é correta. Quantas vezes presenciamos pessoas estigmatizando uma etnia como preguiçosa? O primeiro e segundo verso da segunda estrofe apresentada deixa essa avaliação e/ou julgamento clara. A tranquilidade e leveza como alguns grupos sociais decidem viver aos olhos de outras pessoas soa como preguiça, pois não caminha conforme as exigências deste.

O segundo componente da CNV é a expressão de nossos sentimentos, saber expressar-se, dizer de forma clara como nos sentimos. Muitas pessoas carregam esta dificuldade ao longo de sua vida, fecham-se por medo de se mostrar. Ocorre que quando nos é solicitado que digamos como nos sentimos mostramos a dificuldade que é estar em contato consigo mesmo. Existe uma auréola de preocupação sobre o que os outros estão sentindo em relação a nós mesmos e acabamos por ficar presos num ciclo de apreensão ou medo sobre o que o outro está conjecturando a nosso respeito (ROSENBERG, 2006, p. 64).

O mundo vive uma escassez, acordamos sentindo que algo nos falta, não é suficiente e esta falta segue o caminho da desaprovação de si mesmo. Para Rosenberg (2006, p. 67), “expressar nossa vulnerabilidade pode ajudar a resolver conflitos.” Neste sentido, a vulnerabilidade fala sobre assumirmos quem somos, acolher nossos sentimentos e nos expressarmos com verdade e clareza como

determinado fato ou ação está sendo sentido naquele momento, sem julgamentos (BROWN, 2016).

Para que a expressão dos sentimentos seja clara, antes é necessário falar sobre a confusão muitas vezes formada por não se tratar de sentimentos. Rosenberg (2006, p. 69) nos fala de sentimentos e não-sentimentos e faz uma clara distinção entre o que dizemos sentir e a descrição sobre “o que pensamos que somos”. É importante desenvolver um vocabulário de sentimentos que torne mais claro identificar nossas emoções.

Sobre o terceiro componente da CNV, a necessidade, Rosenberg (2019, p. 51) afirma: “O problema das pessoas que estão conectadas com suas necessidades é que elas não são boas escravas”. As necessidades estão diretamente ligadas aos sentimentos e elencar nossas próprias necessidades pode se configurar em exercício angustiante, pois estamos habituados a responder às necessidades dos outros e do mundo, deixando um espaço vazio sobre nós mesmos.

O quarto componente, o pedido, pode ser resumido quando dizemos que se refere a uma ação, algo concreto que necessitamos que seja atendido. Para isso, Rosenberg (2019, p. 65) pontua a necessidade de que este pedido se utilize de uma linguagem de ação positiva explicando que sua utilização se dá de forma a dizer o que necessitamos e não o que não queremos ou desaprovamos. É necessário fazer uma breve distinção entre pedido e exigência, a CNV nos diz que a exigência diferentemente do pedido não é transmitida com gentileza, uma diferença que se mostra no tratamento para com o outro. Uma pequena reflexão para melhor entendimento desta diferença é cada um se questionar sobre como reage quando um pedido não é atendido. Desta forma, quando você reage com uma postura ‘deselegante’, fica claro que não se tratava de um pedido, mas de uma exigência e neste ponto a CNV reforça a necessidade de não fazermos “nada que não seja despertado por uma energia divina”.

Observando a dinâmica do processo da CNV e o que ela pode fazer pelas relações humanas é que nos propomos a discutir sobre sua importância nas abordagens que buscam trabalhar a mediação de conflitos e/ou a prevenção dos conflitos.

2.3.1 A aplicabilidade da CNV na Mediação de Conflitos

Rosenberg (2020, p. 07) inicia nos alertando que “a CNV é o idioma da compaixão”, consta em um modelo que permite enxergamos o que está vivo em nós e no outro. Por mais de 40 anos mediou conflitos familiares, de trabalho, entre palestinos e israelenses, na Nigéria, Ruanda, Sri Lanka, entre outros. Descreveu que todos os conflitos o levaram a crer na possibilidade de resolução pacífica onde todos alcançam satisfação, pois esta cooperação genuína existente no processo da CNV permite com que todos tenham suas necessidades e valores respeitados. Afirma ainda que sua prática na mediação de conflitos inicia quando: “[...] começo ajudando os participantes a estabelecerem uma ligação mútua de respeito e cuidado” (Rosenberg, 2020a, p. 12).

As práticas da CNV que contam como base para a solução de conflitos podem envolver: a) a expressão de nossas necessidades; b) atenção para as necessidades do outro independente da forma como se expresse; c) o exame se as necessidades foram de fato compreendidas; d) a oferta da empatia necessária para a escuta das necessidades do outro e; e) a tradução das soluções ou estratégias expostas para uma linguagem que evoque uma ação positiva (Rosenberg, 2020).

Rosenberg (2020) enfatiza a necessidade de buscarmos pela alfabetização de nossas próprias necessidades, esta envolve nossa necessidade de compreensão, apoio e franqueza. Esta abordagem busca não só o aprendizado pela expressão de nossas próprias necessidades como a necessidade de ajudarmos os outros a se expressarem, transformar suas necessidades em palavras. Ao falar sobre a resolução de conflitos através da serenidade e da promoção da paz considera que: “Essa capacidade de enxergar o que os outros precisam é fundamental para a mediação de conflitos. [...] Isso cria uma qualidade de conexão que leva o conflito a uma resolução bem-sucedida” (ROSENBERG, 2020, p. 17).

A aplicabilidade da Comunicação Não Violenta (CNV) na Mediação de conflitos escolares nos remete a educação dialógica proposta por Freire (2011) quando nos fala sobre a importância da disponibilidade para o diálogo, ao afeto, à escuta e à solidariedade humana. Freire (2011, p. 118) afirma que é quando estamos disponíveis de forma permanente à vida que somos capazes de nos entregar de “corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo”, sendo capaz então de ser eu mesmo na relação com o que é oposto a mim. O reconhecimento de quem sou e a construção

de meu perfil estão ligadas a experiência de saber lidar com as diferenças sem medo e sem preconceito.

Este conhecimento sobre si mesmo relaciona-se efetivamente em saber mais sobre suas próprias necessidades e as necessidades do outro, pois aí existe um processo de longo aprendizado sobre si e o outro. Zehr (2020, p. 51) descreve como ponto central da mediação de conflitos, a busca por “endireitar as coisas”, através da figura de uma flor nos fala da importância do foco nas necessidades e danos causados, inclusão, cooperação, e envolvimento de todos os envolvidos no conflito.

A autonomia de que nos fala Freire (2011) mostra-se essencial no fazer educativo, pois nela vemos a liberdade responsável, como força pertencente ao processo de descobrimento de nossos próprios limites, podendo observarmos nosso autorrespeito. Rosenberg (2020, p. 74) nos traz o seguinte questionamento: “Como posso me educar quando faço algo que não gostaria de ter feito?” Analisando este questionamento vemos o quão importante é conhecermos nossas necessidades diante de situações conflituosas, podendo então nos expressarmos de maneira eficaz sem atravessarmos o espaço do outro com violência.

CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo objetiva apresentar os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, assim como, o detalhamento dos instrumentos utilizados e sua aplicação. Este capítulo divide-se em duas seções. Em um primeiro momento denominado “Delineamento da pesquisa”, será apresentado seu percurso seguido de um quadro que resume o percurso de seu planejamento, também serão descritos o tipo de pesquisa, sua abordagem, local onde foi realizada, sujeitos participantes, fontes, procedimentos e etapas. No segundo momento, serão descritos os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados, assim como os instrumentos utilizados para alcançar os objetivos delimitados na pesquisa.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

De início, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, objetivando construir uma prévia estrutura de todos os possíveis assuntos/temas que embasam a fundamentação teórica. Enquanto pesquisadores das ciências da educação, acreditamos na necessidade de aprofundamento da base elencada, o que nos mostra a importância da produção de conhecimento através de pesquisas, constantes leituras e interpretações acompanhadas pelo exercício da escrita, estando a mesma embasada em fontes confiáveis como: livros, artigos científicos e análise documental.

A segunda etapa constou na pesquisa de campo, a qual foi realizada após aprovação do Parecer nº 5.135.962, pela Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Roraima - UERR. Esta buscou compreender quais os possíveis impactos de uma formação continuada em mediação de conflitos sobre a prática docente frente às formas de violências encontradas nas escolas. Antes, contudo, os documentos base para a efetivação da pesquisa foram apresentados à presidência do Programa Justiça Comunitária para ciência e aprovação, assim como aos professores participantes da pesquisa, onde citamos: carta de anuência para a autorização da pesquisa, a qual foi dada anuência pela juíza que preside a coordenação do programa; parecer do Comitê de Ética e Pesquisa e Registro de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados a todos que participaram desta pesquisa. Dando seguimento à pesquisa, a partir da anuência da presidente do

Programa, foi realizada pesquisa *in loco* no Programa Justiça Comunitária a fim de localizar através das publicações de portarias do Tribunal de Justiça de Roraima os nomes dos professores que participaram de capacitação em mediação de conflitos. A partir desse levantamento foi possível fazer um contato inicial com os professores que tiveram seus nomes publicados em portaria, a fim de convidá-los a participar da pesquisa, esclarecê-los sobre os procedimentos, objetivos e importância desta no campo educacional. Este contato inicial foi possível devido a disponibilização dos dados telefônicos dos professores capacitados, pela coordenação do Programa Justiça Comunitária.

De acordo com Lakatos e Marconi (1988), a pesquisa documental consta na coleta de fontes primárias, os quais podem ser encontrados em arquivos públicos, particulares, fontes estatísticas ou fontes não escritas. Neste sentido foi solicitado à coordenação do Programa Justiça Comunitária, acesso ao dossiê deste, assim como demais registros das capacitações realizadas, fotos ou publicações, acesso a relatórios anuais de atendimento ou demais documentos que o possam compor esta pesquisa.

Para tanto, esta pesquisa realizou um estudo documental dos dados históricos do trabalho desenvolvido por meio das atividades propostas pelo Programa Justiça Comunitária disponibilizados através de documentação previamente solicitada, posteriormente fez-se um estudo exploratório e investigativo da realidade (GIL, 2002), que teve como objetivo se inteirar sobre as possíveis contribuições que este programa proporciona às escolas através da oferta de formação continuada em mediação de conflitos. Com este propósito foi realizada a aplicação de entrevista semiestruturada *in loco* à equipe que compõe a Coordenação do Programa sobre suas opiniões com relação a possível contribuição do Programa Justiça Comunitária na formação dos professores mediadores, assim como a aplicação de questionário que visa identificar as ferramentas adotadas pelo Programa Justiça Comunitária como medidas preventivas de violência e promoção das relações interpessoais nas escolas. O levantamento destes dados vai ao encontro do que Gil (2002, p. 42) afirma sobre a pesquisa descritiva quando nos diz que esta tem como “objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”. A técnica de coleta de dados através da entrevista é primordial quando se visa obter informações sobre o que as pessoas sabem ou esperam sobre cada questão apresentada, podendo ainda ser captado

através de sinais não verbais outras informações de grande importância que serão utilizadas durante a análise do conjunto (GIL, 2002).

Visando trazer um maior entendimento sobre como foi o percurso trilhado no planejamento desta pesquisa, disponibilizamos o quadro abaixo.

Quadro 1 - Planejamento da pesquisa

TEORIA	PROBLEMA	QUESTÕES NORTEADORAS	OBJETIVOS DA PESQUISA	PROCEDIMENTOS	FONTE
	Quais os impactos de uma formação continuada em mediação de conflitos sobre à prática docente frente às formas de violências encontradas nas escolas?	Que impactos a formação continuada em mediação de conflitos causa no trabalho docente?	Analisar os impactos da formação continuada em mediação de conflitos na prática docente, frente às formas de violência encontradas nas escolas.	Pesquisa bibliográfica; Análise documental; Aplicação do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e questionário.	BRANCHER; SILVA, (Coord.).(2008); CHAUI (2019); DEBARBIEU X; BLAYA (Orgs.). (2002); FREIRE; HAMMES; JODAR (2018); LA TAILLE (2009); LOPES;
		Quais mudanças são observadas nas práticas pedagógicas dos professores no enfrentamento da violência, seguindo os princípios da Justiça Restaurativa?	Conhecer os impactos das atividades que o Programa Justiça Comunitária realiza nas escolas capacitadas em mediação de conflitos;	Pesquisa bibliográfica; Aplicação do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e questionário.	GASPARIN (2003); MELO (2008); MULLER (2017); NÓVOA; PIMENTA (1999); ROSENBERG (2006; 2019; 2020); ZEHR (2020; 2020a);
		Qual a importância da postura restaurativa em sala de aula e da implementação da mediação de conflitos na diminuição da violência nas escolas?	Compreender como o Programa Justiça Comunitária contribui para a formação dos professores mediadores capacitados.	Pesquisa bibliográfica; Análise documental;	Pesquisa documental na Coordenação do Programa Justiça Comunitária.
		Quais atividades são propostas nas capacitações e/ou	Identificar através do levantamento de ações do	Aplicação do Registro de Consentimento	

		atendimentos realizados pelo Programa Justiça Comunitária nas Escolas?	Programa Justiça Comunitária as ferramentas adotadas como medidas preventivas de violência e promoção das relações interpessoais nas escolas.	Livre e Esclarecido e entrevista; Análise documental;	
--	--	--	---	--	--

Fonte: autora da pesquisa

Esse planejamento será melhor explanado na seção 3.3 denominada: Fontes, Procedimentos e Etapas. Esta detalha cada uma das etapas e a forma como foram conduzidas no decorrer de toda pesquisa.

3.1.1 Tipo de Pesquisa

Em sua base bibliográfica, esta pesquisa se concentrou nas teorias de Paulo Freire, Jürgen Habermas e Marshall Rosenberg ao analisar os possíveis impactos das capacitações desenvolvidas pelo Programa Justiça Comunitária na Formação dos professores, tendo estas como base a ação comunicativa e dialógica empregada na mediação de conflitos escolares. Os autores citados concordam que a ação comunicativa ou ação dialógica, ou ainda, comunicação para a paz, não anula o eu; mas, permite que a troca seja realizada. Neste sentido, o eu e o outro, são levados ao diálogo, o qual transforma a realidade.

Esta pesquisa constitui-se em pesquisa de campo, pois objetivou coletar dados através de instrumentos de pesquisa como: questionários semiestruturados e entrevistas. Concomitante a isto, foi feita análise documental, para a obtenção de dados relevantes sobre as ações e avaliações que o Programa Justiça Comunitária realizou durante seus 16 anos de existência. Para Reis (2010) a análise documental permite ainda recolher dados e possíveis informações que poderão ser cruzados posteriormente com outros instrumentos, enquanto Gil (2002) nos afirma que a análise documental é uma fonte rica e estável.

3.1.2 Abordagem da Pesquisa

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, pois considera que existe uma relação dinâmica entre o ambiente e o sujeito da pesquisa. Para Gil (2002) a análise qualitativa depende de fatores, tais como:

a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (GIL, 2002, p. 133).

Tem como principais características a interpretação dos dados coletados e a atribuição de significados, sendo uma pesquisa descritiva, oferece uma maior visão e compreensão sobre o problema (Reis, 2010). Sua base alicerça-se na percepção do fenômeno dentro de um contexto, buscando ainda capturar além de sua aparência suas essências, procura explicar sua origem, relações e consequências. Ela decide através de certa intencionalidade, pois considera as condições obedecendo pontos de vista do investigador que deseja esclarecimento sobre o assunto abordado e preza questões como a facilidade em encontrar as pessoas que participarão das entrevistas (TRIVINOS, 1987).

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

O processo de investigação e análise dos dados desta pesquisa foi realizado na Coordenação do Programa Justiça Comunitária, localizada no município de Boa Vista, estado de Roraima. A coordenação está localizada na Sede Administrativa Luiz Rosalvo Indrusiak Fin, na Avenida Capitão Ene Garcês, N. 1696, Bairro: São Francisco, 3º andar, salas 314-316, CEP: 69305-135. Esta funciona nos dois turnos, mas atende aos chamados dos três turnos, respeitando a necessidade das escolas que solicitam atendimento e/ou capacitações. A equipe do Programa Justiça Comunitária é composta por uma juíza que preside o Programa, uma coordenadora e seis mediadores. Cabe frisar que embora o Programa seja uma iniciativa do Tribunal de Justiça de Roraima e funcione em suas dependências, seus servidores são funcionários do quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação e Desporto, lotados no Departamento de Políticas Educacionais - DEPE. O Termo de Cooperação Técnica Nº 009/2018 permite que exista uma parceria entre a Secretaria de Educação

do Estado, atendendo as demandas da instituição e ampliando a comunicação entre educação e justiça (ANEXO A – Termo de Cooperação Técnica Nº 009/2018).

Figura 2 - Sede Administrativa do TJRR Ed. Luiz Rosalvo Indrusiak Fin



(Fonte: NUCRI TJRR)

Por ser o primeiro Programa a trabalhar com a mediação de conflitos escolares em Roraima, o Programa Justiça Comunitária, caracteriza-se como campo que concentra as informações necessárias para a realização da pesquisa como: dados estatísticos das demandas atendidas no decorrer de seus quinze anos de existência, dados referente a realização das capacitações das escolas do Estado e Interior, portarias e documentos nomeando mediadores que receberam capacitação para atuarem nas escolas, possíveis avaliações das capacitações realizadas, dentre outros.

3.2.1 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa apresenta duas categorias de sujeitos: a equipe que compõe a coordenação do Programa Justiça Comunitária e os professores que participaram de capacitação em Mediação de Conflitos realizada pela coordenação. A coordenação deste Programa é composta por 08 (oito) servidores assim discriminados: a presidente do Programa Justiça Comunitária, a coordenadora, e 06 (seis) mediadores. Com base nos números levantados e pelo fato da pesquisa ter como público-alvo os professores, participaram da entrevista somente 06 (seis) integrantes da equipe, visto que 01 (um) integrante da equipe é a juíza que preside o Programa e a outra integrante é a responsável por esta pesquisa. Posteriormente esta pesquisa se estendeu a 12 (doze) professores os quais foram capacitados como mediadores pelo Programa Justiça

Comunitária e tiveram publicação de seu nome em portaria do Tribunal de Justiça, legitimando desta forma, a conclusão da formação como mediadores. A pesquisa optou por não selecionar escolas para realizar o contato com os docentes devido uma grande rotatividade dos profissionais de educação nas instituições, a qual é realizada devido às particularidades de cada profissional. Informamos que as capacitações frequentemente são ofertadas para todo o público das escolas e em algumas situações apenas servidores fizeram a capacitação, mais uma vez respeitando o foco desta pesquisa é que escolhemos por contatar os profissionais docentes e não as instituições, pois esta ação poderia dificultar o caminho desta pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa tiveram sua identidade preservada no transcorrer de todo trabalho e para isto escolhemos por identificar os servidores lotados na coordenação do Programa Justiça Comunitária pela letra (M), de mediador, seguida pelos números cardinais (M1, M2, ...) e os professores identificamos com a letra (P) seguida dos números cardinais (P1, P2, P3...).

Para um melhor entendimento sobre os procedimentos adotados nesta pesquisa, seguiremos na próxima seção buscando deixar claro ao leitor (a) como esta pesquisa foi desenvolvida.

3.3 FONTES, PROCEDIMENTOS E ETAPAS

O centro desta pesquisa de abordagem qualitativa é analisar os possíveis impactos ou contribuições que a formação continuada em mediação de conflitos possui ou não na vivência pedagógica dos professores e conseqüentemente na diminuição da violência apresentada nas escolas. Com este objetivo foram analisados dois públicos: os professores que compõem a coordenação do Programa Justiça Comunitária e os professores capacitados pelo programa para atuarem como mediadores voluntários nas escolas.

3.3.1 Fontes da pesquisa

Dentre as fontes de coleta de dados utilizadas nesta pesquisa, temos: a equipe lotada na coordenação do Programa Justiça Comunitária composta por 06 professores e 12 (doze) professores pertencentes ao quadro efetivo da Secretaria de

Estado da Educação e Desporto de Roraima que foram capacitados e nomeados como mediadores através de portaria publicada pelo Tribunal de Justiça de Roraima. Os materiais que subsidiaram esta pesquisa foram divididos em 03 (três) categorias: fontes pertencentes à coordenação do Programa Justiça Comunitária; fontes bibliográficas compostas por livros, artigos científicos, documentos e reportagens de acesso via *internet* e as fontes produzidas e aplicadas pelos pesquisadores aos sujeitos da pesquisa como os questionários e entrevistas. Com relação à primeira categoria, as fontes pertencentes à coordenação constam em: dados estatísticos, publicações, materiais confeccionados pela coordenação, avaliações realizadas pelo Programa e/ou acesso ao seu dossiê. Referente à última categoria, informamos que foram aplicados aos docentes que se enquadram como sujeitos da pesquisa questionários compostos por perguntas de múltipla escolha combinados com respostas abertas que segundo Lakatos e Marconi (2021) possibilitam mais informações sobre o assunto pesquisado e não prejudicam a tabulação das respostas. Já para os servidores que compõem a coordenação do Programa Justiça Comunitária foi aplicada entrevista, visto que se trata de uma população menor e de fácil acesso.

3.3.2 Procedimentos e etapas da pesquisa

Esta pesquisa teve seu início com uma pesquisa bibliográfica através da busca por obras literárias e/ou artigos científicos que abordassem a mediação de conflitos no Brasil, posteriormente buscou-se por obras e artigos que abordam sobre essa dinâmica no Estado de Roraima. Observou-se a inexistência de trabalhos específicos sobre a mediação de conflitos escolares em Roraima, sendo encontradas algumas reportagens on-line sobre esta ação no Estado. Com base no exposto, observou-se a necessidade de ir diretamente à fonte, a busca de material documental de propriedade dos arquivos do Programa Justiça Comunitária.

Esta pesquisa foi orientada pela Teoria da Ação Comunicativa - TAC, Ação Dialógica e Comunicação Não Violenta baseadas nos autores Habermas, Freire e Rosenberg respectivamente. A análise documental seguiu a abordagem proposta por Bardin (2011 [1977]), o qual nos diz que o conteúdo procura conhecer o que está por trás das palavras. Bardin (1977) descreve a pré-análise como uma etapa destinada à escolha dos documentos; formulação de hipóteses e objetivos e elaboração de

indicadores que orientem a interpretação final dos dados. Este foi o momento em que foi realizada a leitura flutuante do material coletado como: planos referentes às capacitações realizadas pelo Programa Justiça Comunitária, avaliações das capacitações realizadas, reportagens, capacitações desenvolvidas pelo Programa, portarias publicadas com os nomes dos professores mediadores capacitados, dentre outras. A “leitura flutuante” é descrita como um momento em que o pesquisador gradualmente passa a ter propriedade sobre o texto, sendo este capaz de guiá-lo na busca de informações (OLIVEIRA *Et. Al.*, 2003).

Bardin (2011 [1977], p.122) deixa claro a importância de se respeitar alguns passos na pré-análise.

- a) Uma leitura flutuante do material, para ver do que se trata;
- b) Escolher os documentos que serão analisados (a priori) ou selecionar os documentos que foram coletados para a análise (a posteriori);
- c) Constituir o *corpus* com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência;
- d) Formular hipóteses e objetivos (Bardin, usa o termo hipótese); e
- e) Preparar o material.

A segunda etapa, corresponde à exploração do material, esta deve ser cautelosa primando pela definição das categorias e a identificação das unidades de registro e contexto nos documentos. Nesta fase é realizada a descrição analítica, onde o material coletado foi submetido a um estudo aprofundado. Na terceira etapa, definida por Bardin (2011 [1977]) como inferências, buscou-se dialogar com o referencial teórico utilizado na pesquisa. Nas palavras de Triviños (1987) qualquer técnica utilizada apresentará a sua força mediante o apoio da fundamentação teórica.

Com base no exposto, foram estabelecidas 04 grandes categorias de análise: Impactos da formação continuada em mediação de conflitos realizada pelo Programa Justiça Comunitária; Práticas adotadas pelo Programa Justiça Comunitária; Formas de violência encontradas nas escolas e Mudanças na prática docente (BARDIN, 2011 [1977]).

A pesquisa supracitada também se utilizou da aplicação dos instrumentos: questionários semiabertos e entrevistas. Para tal, inicialmente se fez contato com os professores através de material previamente fornecido pelo Programa Justiça Comunitária. De posse dos nomes dos docentes capacitados e publicados através de portaria pelo Tribunal de Justiça como mediadores, foi realizada a busca ativa desses servidores para apresentação da proposta desta pesquisa. Nesta etapa foi realizado

contato telefônico com 13% dos professores que tiveram seus nomes publicados em portaria do TJRR para convidá-los a participar desta pesquisa. Durante contato presencial com os professores foi apresentado o Registro de Consentimento livre e esclarecido, assim como foi realizada a aplicação e/ou entrega do instrumento de pesquisa, o questionário.

3.4 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção apresentamos a metodologia adotada na coleta de dados, os instrumentos utilizados que tencionaram responder aos objetivos e problema desta pesquisa, assim como, a descrição da análise dos dados coletados.

3.4.1 Instrumentos

A ordem dos instrumentos utilizados e apresentados respeitou a ordem de primeiramente contatar a presidência do Programa Justiça Comunitária no Tribunal de Justiça de Roraima-TJRR, seguida do contato com a equipe da coordenação, realização de pesquisa *in loco* e posteriormente contato com os professores capacitados pelo programa. Inicialmente foi feito contato com a presidência do Programa, a juíza Dra. Graciete Sotto Mayor, pois este pertence ao Tribunal de Justiça de Roraima. Após contato inicial e agendamento, a presidente do programa aceitou receber a pesquisadora para apresentação da proposta, a mesma aceitou que esta pesquisa fosse realizada através da assinatura da Carta de Anuência. De posse da anuência para realização da pesquisa na coordenação do Programa Justiça Comunitária foi realizado contato individual com a equipe que compõe a coordenação e atua no prédio administrativo do TJRR. Os contatos individuais foram realizados na própria coordenação, onde foi feita a apresentação da proposta de pesquisa e realizado o convite formal para participarem da pesquisa. As entrevistas foram agendadas individualmente e foram realizadas na sala de atendimento do programa para que não houvesse interferências.

As entrevistas ocorreram após análise dos materiais disponibilizados *in loco* pela Coordenação do Programa Justiça Comunitária, seguindo o agendamento acordado com os participantes. Durante as pesquisas realizadas na coordenação, a

equipe se mostrou solícita e forneceu todos os materiais que se encontravam em seu acervo conforme eram solicitados.

Quanto à aplicação do questionário semiaberto aos professores, diferentemente do que foi estabelecido no Projeto encaminhado para o Comitê de Ética e Pesquisa, este não foi desenvolvido pela Plataforma *Google Forms*. A diminuição dos casos de Covid-19 unidos ao retorno das aulas presenciais, devido ao afrouxamento das medidas das diretrizes de saúde anteriormente divulgadas pela Organização Mundial de Saúde - OMS, tornou possível que os professores quando do aceite em participar da pesquisa, fossem contatados e visitados em sua escola de atuação para aplicação e/ou entrega do instrumento de pesquisa assim como da apresentação do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido - RCLE.

CAPÍTULO IV - O PROGRAMA JUSTIÇA COMUNITÁRIA E A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM RORAIMA

Este capítulo visa trazer ao leitor as análises e discussões levantadas através dos instrumentos propostos e responder ao objetivo geral que trata dos impactos da formação continuada em mediação de conflitos na prática docente, frente às formas de violência encontradas nas escolas. Dentre os procedimentos adotados para análise dos instrumentos e da pesquisa documental realizada no Tribunal de Justiça do Estado de Roraima, mais precisamente na coordenação do Programa Justiça Comunitária, destacamos a transcrição das entrevistas, aplicação dos questionários, seleção dos documentos analisados *in loco* e posteriormente o tratamento dos dados coletados.

4.1 O PROGRAMA JUSTIÇA COMUNITÁRIA E OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO EM MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Esta seção visa descrever os impactos da formação em mediação de conflitos realizada pelo Programa Justiça Comunitária, através dos relatos observados em matérias jornalísticas, assim como, a análise dos dados produzidos com base nos instrumentos (entrevistas e questionários) e documentos disponibilizados pela coordenação do programa.

Iniciaremos contemplando a história do Programa Justiça Comunitária, a equipe que compõe a coordenação e docentes pertencentes a amostra investigada. Os docentes são fundamentais na realização desta pesquisa e é também através desse público-alvo e do cruzamento de dados trazidos pela equipe de formadores do PJC que traremos a resposta ao problema de pesquisa: quais os impactos que uma formação continuada em mediação de conflitos tem sobre as estratégias de enfrentamento das diversas formas de violência no contexto de escolas da Rede Estadual de Roraima?

Educadores como Freire (2011), Abramovay & Rua (2002, p. 193), descrevem a educação como um lugar que ultrapassa o ensino de matérias, de currículo, pois configura-se num ambiente “privilegiado de socialização, formação de atitudes e

opiniões”, contribuindo assim para o desenvolvimento pessoal. A Escola Restaurativa surge como mais uma tentativa de contribuição do desenvolvimento pessoal de toda a comunidade escolar, pois traz para debate temas que envolvem as competências e habilidades socioemocionais mencionadas pela BNCC como parte da formação integral de todos os alunos.

Diante dos altos índices de violência dentro e fora das escolas brasileiras, em específico nas escolas públicas, o Poder Judiciário de alguns Estados tem oferecido formações que abrangem técnicas de justiça restaurativa para a resolução de conflitos escolares com o objetivo de promover uma Cultura de Paz nas escolas e evitar que novos processos judiciais surjam a partir de conflitos escolares. Diversas comarcas aplicam as mediações de conflitos, utilizando a abordagem da Comunicação Não Violenta adotada nos círculos restaurativos. Estas práticas respeitam a Política Nacional de Resolução de Conflitos do Judiciário através da Resolução n.125/2010 e Resolução n.225/2016.

Falar de Justiça Restaurativa é também falar sobre a trajetória e contribuições de Marshall Rosenberg, um de seus autores, o qual nos diz que “todo ato de violência é a expressão trágica de uma necessidade não atendida” (BRANCHER; SILVA, 2008, p. 202). Essas necessidades descritas por Rosenberg (2020) como o terceiro componente da CNV, pontuam a necessidade de conexão com o outro, ambas as partes envolvidas no conflito devem ter suas necessidades reconhecidas.

Quando falamos sobre as resoluções que regulamentam a mediação de conflitos nas escolas, é importante frisarmos que cada Estado possui uma resolução e características próprias, que respeitam as necessidades da demanda encaminhada seja através das instituições ou aquelas que chegam de forma voluntária. No caso do Estado de Roraima, o Programa Justiça Comunitária funciona através de um Convênio de Cooperação Técnica entre Governo do Estado de Roraima e Tribunal de Justiça, nº 101/2007 (RORAIMA, 2007).

Compreender as particularidades e singularidades do Programa Justiça Comunitária é também conhecer a equipe de mediadores formadores lotados em sua coordenação e para isso traremos um breve histórico do Programa Justiça Comunitária assim como da realização de suas práticas. Com esta finalidade a seção seguinte trará a descrição do Programa Justiça Comunitária nesses 16 anos de existência através de pesquisa documental realizada *in loco* à luz da vivência dos

mediadores formadores atuantes na coordenação do programa, a qual só foi possível através da autorização da presidente do programa.

4.1.1 O Programa Justiça Comunitária em Roraima à luz da vivência dos mediadores formadores

Nessa seção é apresentado o Programa Justiça Comunitária em Roraima, seus dados foram levantados *in loco* por meio de pesquisa documental, levantamento das estatísticas do Programa, reportagens vinculadas no sistema intranet do TJRR e trabalhos realizados pela equipe da coordenação, na sequência os dados coletados foram confrontados com o referencial teórico, para posterior análise.

A história do Programa Justiça Comunitária inicia com a publicação da Portaria n. 288 de 21 de março de 2005 quando o presidente do Tribunal de Justiça à época, Desembargador Mauro Campello, resolve constituir a primeira comissão de Justiça Restaurativa e Terapêutica. Esta portaria designa juízes e servidores do Tribunal de Justiça de Roraima para sua composição com a finalidade que a comissão apresente um projeto de implantação do programa. Neste documento, observamos que não há menção à profissionais que atuem na área educacional do Estado de Roraima.

Em matéria publicada em 22 de outubro de 2006, pelo Jornal Folha de Boa Vista, o Programa Justiça Comunitária, antes denominado, Projeto Justiça da Comunidade, teve seu projeto-piloto implantado na Escola Estadual Vitória Mota Cruz. Segundo o juiz Mozarildo Cavalcante o objetivo era que pais, alunos e professores pudessem solucionar pequenos conflitos antes que chegassem à justiça. Na ocasião o juiz da infância de São Caetano do Sul (SP), Eduardo Rezende Melo, afirmou que estava desenvolvendo dois projetos em duas escolas distintas desde o mês de março de 2006, havendo saldo positivo na resolução de conflitos chegando a 98% de acordos (ROCHA, 2006).

Nesta reportagem observamos a menção aos docentes que estiveram à frente das ações referentes à mediação de conflitos na Escola Estadual Vitória Mota Cruz. Inicialmente o Programa Justiça Comunitária abrigaria as Justičas Terapêutica, Restaurativa e Comunitária, contudo a Justiça Terapêutica deixa posteriormente de ser citada nos documentos que regulamentam seu funcionamento.

Em 2007 ocorre a celebração do primeiro Convênio de Cooperação Técnica e

Pedagógica nº 101/2007 com duração de 02 (dois) anos e que objetiva através dos esforços entre o TJRR e a SECD⁵/RR, a implantação e implementação do Programa Justiça Comunitária nas Escolas Estaduais de Boa Vista/RR. Neste convênio sua abrangência é focal no atendimento dos alunos das Escolas Estaduais. Para um melhor entendimento das obrigações das partes, do funcionamento e execução do Programa Justiça Comunitária destacamos a cláusula quarta:

4.1 O ESTADO DE RORAIMA/SECD obriga-se a:

- a) Indicar e disponibilizar profissionais da SECD/RR, para compor a equipe multidisciplinar para atuarem nas escolas como voluntários do projeto;
- b) Ceder uma sala em cada escola estadual contemplada para o desenvolvimento do projeto.

4.2 O TJRR obriga-se a:

- a) Utilizar as salas exclusivamente para o desenvolvimento do programa;
- b) Qualificar os voluntários para o eficaz desenvolvimento do Programa Justiça Comunitária nas Escolas Estaduais de Boa Vista/RR, através das Câmaras da Justiça da Comunidade;
- c) Treinar os voluntários por meios de cursos direcionados a realização dos trabalhos a serem desenvolvidos pela Câmara da Justiça da Comunidade.

Destacamos que o Convênio de Cooperação Técnica e Pedagógica nº 101/2007 traz no que tange suas obrigações a qualificação e formação dos voluntários que optarem em se aprofundar nesta área do conhecimento para desenvolver este trabalho nas Câmaras de Mediação de Conflitos que funcionariam nas salas cedidas pelas escolas estaduais. No entanto, as pesquisas documentais realizadas *in loco* na Coordenação do Programa Justiça Comunitária não nos mostram a efetivação de todas as câmaras como cita o Convênio de Cooperação Técnica e Pedagógica nº 101/2007 que estabelece como obrigação do Estado, a disponibilização de uma sala em cada escola. O funcionamento das Câmaras de Mediação de Conflitos implantadas pelo Programa não segue uma trajetória linear, sua eficiência depende de um trabalho contínuo, o qual apresenta dificuldades devido a rotatividade de gestores. As salas que se destinariam para o funcionamento do Programa Justiça Comunitária nem sempre são disponibilizadas pela gestão da escola, em alguns casos devido à falta de estrutura física disponível nas unidades escolares. Através da realização do levantamento dos polos do Programa Justiça Comunitária foi evidenciado que os polos implantados e mobiliados estão desativados, as salas estão

⁵ A sigla SECD - Secretaria de Educação Cultura e Desportos foi alterada devido a Lei nº890 de 3 de janeiro de 2013 que criou a Secretaria de Estado da Cultura (Secult), após essa separação a Secretaria de Estado da Educação passou a ter uma nova sigla, SEED.

sendo utilizadas para outras demandas das escolas. Dificuldades semelhantes são evidenciadas em outros estados.

Um fator de relevância trazido pela defensora pública de Minas Gerais, Francis Rabelo Coutinho, é quanto à necessidade dos gestores compreenderem que a construção do projeto exige parceria, é preciso que exista apoio por parte da gestão. Outro fator é a indisponibilidade de espaço físico nas escolas para a criação da sala de mediação seguidas da dificuldade em conseguir manter independência na prática da mediação não interferindo das práticas pedagógicas da escola (BARROS; CONTALDO, 2018, p. 06).

Com relação a não disponibilização das salas para o funcionamento do Programa Justiça Comunitária em algumas escolas, esta vivência enquanto mediadora e psicóloga voluntária para atuar no programa, evidenciou a falta de entendimento de algumas escolas sobre a importância das ações realizadas pelo programa assim como a falta de estrutura física apresentada por algumas escolas. Outro ponto que merece destaque é a falta de entendimento de alguns gestores quanto a importância de disponibilizar os profissionais capacitados para mediar os conflitos. Fazendo uma comparação com o Projeto MESC desenvolvido no Estado de Minas Gerais, observamos que as dificuldades com relação a espaço físico e entendimento dos gestores sobre a importância destas ações, são determinantes para seu sucesso ou retrocesso. A mediação de conflitos tem como um de seus princípios, o caráter da voluntariedade, as partes precisam concordar em participar da mediação. Da mesma forma, o funcionamento de ações que objetivam o envolvimento da comunidade escolar na criação de espaços dialógicos que trabalhem com uma cultura de paz, necessita inexoravelmente que todos compreendam sua finalidade e realmente desejem trabalhar no sentido de alcançar as mudanças propostas.

Em 22 de julho de 2010 é publicado o Convênio de Cooperação Técnica nº 076/2010 apresentando pequenas mudanças e acréscimos, dentre elas destacamos a cláusula quinta, a qual dispõe sobre a duração do convênio que passaria de 02 (dois) para 03 (três) anos, podendo ser prorrogada caso as partes estejam em comum acordo. Esta mudança na prorrogação do convênio nos dá subsídios de que existe uma resposta positiva com relação à execução do mesmo (ANEXO B - CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 076/2010).

É importante citarmos todas as alterações ocorridas durante o funcionamento

do Programa Justiça Comunitária quanto às resoluções e termos que permitem e asseguram seu funcionamento. Em 2013, um novo Termo de Cooperação Técnica nº005/2013 é celebrado entre o Governo do Estado de Roraima por intermédio da Secretaria de Estado da Educação e Desportos e o Tribunal de Justiça do Estado de Roraima. Neste uma das alterações observadas é o acréscimo da Resolução Pleno TJRR nº021/2006 na cláusula primeira.

No ano de 2016, o primeiro termo aditivo do Termo de Cooperação Técnica nº 005/2013, o prorroga em dois anos e concomitante a isso retifica a cláusula segunda observando que sua fundamentação legal observará a Resolução Pleno TJRR nº 042/2010 em substituição à Resolução Pleno TJRR nº 021/2006. No ano de 2017 é publicado o segundo termo aditivo nº 002/2017 que altera a redação da cláusula segunda do objeto onde dispõe que:

2.2 O Presente Termo de Cooperação Técnica e Pedagógica tem como objeto a conjugação de esforços entre o TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE RORAIMA e a SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DESPORTOS - SEED, para dar continuidade, implementar e estender a outras unidades escolares o PROGRAMA JUSTIÇA COMUNITÁRIA que tem por objeto solucionar, por meio de mediação, conflitos de menor potencialidade ocorridos no ambiente escolar e JUSTIÇA RESTAURATIVA no atendimento aos conflitos dos indivíduos, principalmente no âmbito infanto-juvenil (ANEXO C - Segundo Termo Aditivo nº 002/2017).

No ano de 2017 ocorre o acréscimo da “Justiça Restaurativa no atendimento aos conflitos dos indivíduos, principalmente no âmbito infanto-juvenil” se apresenta como uma mudança significativa para educação. Em 06 de junho de 2022 o Conselho Nacional de Justiça através da Resolução N°458 em seu Art. 29-A afirma que fomentará e apoiará ações de Justiça Restaurativa no contexto do ambiente escolar.

A necessidade de continuidade do trabalho realizado parece ser uma preocupação efetiva, acompanhada ainda do objetivo de que este trabalho se estenda a outras unidades escolares. Porém, este parece ser um ponto que vem sendo afirmado e retificado em todos os convênios e termos do Programa Justiça Comunitária, mas que ainda não se consolidou. Enquanto mediadora e psicóloga voluntária do Programa Justiça Comunitária por mais de 10 anos, observo que existe uma dificuldade da Secretaria de Estado da Educação e Desporto em compreender e/ou apoiar a execução deste trabalho, o qual vem sendo citado ao longo dos documentos não como um acordo, mas como obrigações das partes que devem ser

respeitadas.

O Programa Justiça Comunitária tem 16 anos de existência e atualmente funciona respeitando o Termo de Cooperação Técnica nº009/2018 com vigência de 05 (cinco) anos. É importante mencionarmos a cláusula quarta para uma melhor compreensão das mudanças e avanços quando trata das novas obrigações do Estado e do Tribunal de Justiça de Roraima.

4.1 O ESTADO DE RORAIMA/SEED obriga-se a:

- a) Disponibilizar professores/servidores da SEED/RR, para compor a equipe de conciliadores/mediadores que operacionalizarão o Programa, sem prejuízo de suas gratificações;
- b) Disponibilizar profissionais, nas áreas de Psicologia, Serviço Social e Direito para compor, juntamente com equipe do TJRR, a Coordenação do Programa “Justiça Comunitária e Restaurativa”;
- c) Disponibilizar professores/servidores da SEED/RR, para compor a equipe de Coordenação do Programa sem prejuízo de suas gratificações;
- d) Garantir a permanência dos professores/servidores, já capacitados, na equipe do referido Programa, durante toda a vigência do presente Termo;
- e) Fornecer material de expediente, mensalmente, para realização dos trabalhos.

Podemos destacar como avanços quanto as obrigações do Estado, a disponibilização de equipes para atuarem tanto dentro das escolas como na operacionalização do Programa, e que estes não tenham prejuízos salariais. Outro ponto importante para mencionarmos é a garantia de que estes servidores permanecerão no Programa enquanto o Termo estiver em vigência. Contudo, cabe ressaltar que dentre todos os mediadores capacitados, atualmente, o Programa funciona somente com a equipe lotada na coordenação, um total de 07 servidores. Junto a isto, temos a falta de profissionais na área da assistência social, uma busca constante da coordenação junto à SEED, o que nos coloca de frente com dificuldades que já deveriam ter sido compreendidas e sanadas.

Fazendo um paralelo com o Estado do Ceará, observamos que apesar deste ter iniciado suas ações em 2016, apresenta avanços que podem ser referência no trabalho executado em outras regiões do Brasil. O Termo de Cooperação Técnica celebrado entre a Procuradoria Geral de Justiça do Estado do Ceará e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC, quando das obrigações dos partícipes nos traz um panorama favorável para o cumprimento das atividades realizadas pelo Programa de Mediação de Conflitos Escolares. Ao adentrar o universo das obrigações da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, afirma que esta deverá compor as células de mediação das secretarias observando o perfil dos mediadores, assim como

sua habilitação técnica, pois posteriormente serão responsáveis pelas capacitações futuras e acompanhamento das unidades de funcionamento. Outro fator importante é que os servidores públicos lotados nas células e aqueles responsáveis pelas CREDES, devem se dedicar exclusivamente a esta função (ACORDO, 2016).

Para um melhor entendimento sobre os avanços e/ou retrocessos do Programa Justiça Comunitária, antes se faz necessário discorrer sobre a descrição das obrigações que competem ao TJRR, mencionadas no Termo de Cooperação Técnica nº009/2018.

4.2 O TJRR obriga-se a:

- a) Executar a gestão administrativa do Programa por meio de uma Coordenação que terá composição paritária e será presidida por um juiz de direito membro do TJRR;
- b) Capacitar os professores/servidores da SEED/RR por meio de Cursos específicos direcionados a realização dos resultados propostos pelo Programa “Justiça Comunitária e Restaurativa”;
- c) Designar por Portaria os professores/mediadores que estiverem devidamente capacitados e aptos para executar o Programa;
- d) Designar por Portaria a Comissão de Coordenação;
- e) Fornecer material de consumo e expediente necessários para a realização das Oficinas Pedagógicas de Capacitação promovidas pela Coordenação do Programa;
- f) Fornecer o material de consumo necessário ao funcionamento dos equipamentos de informática;
- g) Disponibilizar veículo devidamente abastecido, para ser utilizado exclusivamente nas ações de conciliação;
- h) Credenciar motorista, condutor (a) do veículo a ser disponibilizado, nos termos da Resolução nº 1514/2011 e suas alterações.

Sobre os avanços quanto as obrigações do TJRR, observamos a publicação de portaria dos mediadores devidamente capacitados pelo Programa, a portaria que designa a Comissão de coordenação, o fornecimento dos materiais de expediente, dos equipamentos de informática utilizados e a disponibilização de veículo abastecido para a realização de atendimentos, assim como o credenciamento da equipe para uso do automóvel.

Os termos trazem um contínuo avanço sobre as obrigações das partes e a duração de sua vigência, observando sempre que não poderá ser rescindido durante o ano letivo, visto que a interrupção das atividades prejudicaria a comunidade escolar. Contudo, observamos a necessidade de um trabalho de esclarecimento sobre a importância das ações dispostas no termo para que sejam de fato efetivadas, pois os retrocessos como a desativação dos polos de atendimento, parecem fazer parte de uma má compreensão ou aceitação por parte das escolas que são assistidas pela

Secretaria de Estado da Educação e Desporto. Diferentemente da equipe que compõe a coordenação do Programa Justiça Comunitária, os professores destinados a realizar o trabalho nos polos das escolas não podem dedicar-se exclusivamente a esta função, havendo uma sobrecarga de responsabilidades e tarefas. Exemplos como do Estado do Ceará merecem destaque, pois priorizam o trabalho desse servidor conforme mencionado no Acordo de cooperação técnica nº15/2016 (ACORDO, 2016).

Sobre a seleção das escolas para a realização de um Projeto-piloto cabe observar que não há nenhum registro de pesquisas diagnósticas referente a predominância ou não de conflitos e/ou violência nas escolas do Estado de Roraima, de realização do Programa Justiça Comunitária. A escolha pela Escola Estadual Vitória Mota Cruz nasceu da identificação de uma necessidade e acolhida da escola agregada a possibilidade de atendimento voluntário, visto que seria possível que as mediadoras, professoras do Estado, fossem lotadas na instituição, realizando desta forma um trabalho voluntário paralelo as suas atividades laborais.

As demandas de conflitos e/ou violências recebidas pelo Programa Justiça Comunitária no decorrer de seus 16 anos de funcionamento, são encaminhadas através dos departamentos da SEED, instituições escolares, Ouvidoria, Ministério Público e parceiros. Concomitante a isto, é possível afirmar que não havendo uma pesquisa de levantamento da violência nas escolas, é imprudente afirmarmos que os casos de violência tenham aumentado ou diminuído. Contudo, o Programa Justiça Comunitária possui uma estatística anual referente a realização das mediações de conflitos escolares, sobre a proporção dos encaminhamentos recebidos. Dessa forma, detalharemos na próxima seção as ações realizadas no decorrer de seus 16 anos do PJC e as ferramentas adotadas como medidas preventivas de violências, assim como as destinadas à promoção das relações interpessoais nas escolas.

4.1.2 Ações desenvolvidas pelo Programa Justiça Comunitária (2005-2021)

As vivências diárias dentro da coordenação do Programa Justiça Comunitária, assim como a pesquisa documental trouxeram evidências importantes para o entendimento das ações realizadas pelo programa. Entre os anos de 2005-2009 não foram encontrados registros dos atendimentos com relação à mediação de conflitos realizados pelo PJC.

Embora existam registros de sua implantação e atividades pontuais neste período, atividades estas de cunho documental, não há como mensurar através de relatório anual ou estatísticas, o número de escolas ou pessoas que tiveram suas situações atendidas por meio das técnicas de mediação de conflitos. Entre os anos de 2005-2009 os mediadores responsáveis pelos atendimentos nas escolas trabalhavam como voluntários e agregado a isto tinham uma árdua jornada de trabalho, os atendimentos realizados pelo Programa eram em sua maioria nos horários disponíveis e a prática sistemática ainda estava em construção. Naquela ocasião não havia o registro sistemático dos atendimentos para posterior encaminhamento de relatório como ocorre atualmente.

No dia 21 de maio de 2009 ocorre um segundo lançamento do Programa, mencionado como projeto piloto na Escola Estadual Lobo d'Almada, com a presença de solenidades como o governador José de Anchieta, o secretário de educação Dirceu Medeiros, o presidente do TJRR Almiro Padilha, a juíza da Infância e Juventude, Graciete Souto Maior, entre outras autoridades, pais, professores e alunos (KHATAB, 2011). Não foram encontrados outros registros de atividades realizadas nesse período.

Seguem os dados dos anos de 2010 a 2019, disponibilizados pela coordenação do PJC.

Tabela 1- Estatística das Mediações de Conflitos realizadas pelo PJC (2010-2019)

Nº	Ano	Definição das Escolas	Resultado
1	2010	100% Escolas da Capital	93% dos acordos realizados 7% dos acordos não realizados
2	2011	100% Escolas da Capital	98% dos acordos realizados 2% dos acordos não realizados
3	2012	100% Escolas da Capital	85% dos acordos realizados 15% dos acordos não realizados
4	2013	97% Escolas da Capital 03% Escolas do Interior	93% dos acordos realizados 7% dos acordos não realizados
5	2014	94% Escolas da Capital 06% Escolas do Interior	94% dos acordos realizados 6% dos acordos não realizados
6	2015	83% Escolas da Capital 17% Escolas do Interior	92% dos acordos realizados 8% dos acordos não realizados
7	2016	85% Escolas da Capital 15% Escolas do Interior	74% dos acordos realizados 18% dos acordos não realizados 8% dos acordos em andamento
8	2017	100% Escolas da Capital	77% dos acordos realizados 5% dos acordos não realizados 15% dos acordos em andamento 3% parcialmente realizados
9	2018	100% Escolas da Capital	65% dos acordos realizados 8% dos acordos não realizados 18% dos acordos em andamento

			10% parcialmente realizados
10	2019	90% Escolas da Capital 1,5% Escolas do Interior 4,6% Demanda espontânea 3,7% Vara da Infância	93% dos acordos realizados 7% dos acordos não realizados 2,1% dos acordos em andamento 3,5% parcialmente realizados

Fonte: Coordenação do Programa Justiça Comunitária (2022)

Entre os anos de 2010-2019, os relatórios anuais do Programa apresentavam informações sobre as mediações e/ou atendimentos realizados, não mencionando as demais ações do Programa. Contudo foram observadas algumas intervenções quanto às capacitações destinadas a comunidade escolar, as quais ocorreram tanto na capital Boa Vista como no interior do Estado. Havendo a ressalva de que embora no ano de 2009 não tenha estatísticas sobre os atendimentos e/ou mediações realizadas, há a implantação de um dos núcleos que atenderia a capital de Boa Vista, o que poderá ser observado no quadro 02.

Quadro 2 - Ações do Programa Justiça Comunitária (2009-2019)

Nº	Ano	Ação	Resultado
1	21/05/2009	Lançamento do Projeto piloto Justiça Comunitária na Escola Estadual Lobo d'Almada.	Implantação do núcleo na Escola Estadual Lobo d'Almada.
2	24-29/05/2010	Capacitação para profissionais de educação.	Capacitar multiplicadores de 16 escolas da capital para atuação nos núcleos.
3	19/05/2011	Solenidade de certificação.	Certificação de 20 mediadores do Curso de Capacitação de Mediadores da Justiça Comunitária.
4	09/2011	Capacitação de 68 mediadores.	Participação de 17 escolas públicas de Boa Vista e alguns municípios.
5	06/09/2013	Capacitação de 96 mediadores.	Encerramento do curso realizado em duas etapas nos meses de agosto e setembro.
6	13-14/11/2013	Capacitação dos profissionais da educação no município de Pacaraima (80 participantes).	Capacitação realizada na Escola Estadual Cícero Vieira Neto, onde funcionará a unidade da Justiça Comunitária.
7	28-30/06/2014	Capacitação dos profissionais da educação no município de Rorainópolis e São Luiz do Anauá.	Capacitação realizada no Auditório do Fórum da Comarca.
8	19-23/02/2015	Capacitação dos profissionais da educação (40 participantes).	Capacitação realizada na Escola Estadual Ana Libória.
9	03-04/12/2015	Oficina Escola Restaurativa destinada aos representantes de turma (120 alunos).	Capacitação realizada na Escola Estadual Elza Breves.
10	02/05/2016	Workshop: Justiça Comunitária nas Escolas	Capacitação realizada na sala de seção do Pleno do Tribunal de Justiça de Roraima.

11	05/07/2017	Palestra sobre Educação Especial na perspectiva da inclusão.	Capacitação realizada na Escola Estadual Mário David Andreazza.
12	27/08/2017	Primeiros Passos para uma Justiça Restaurativa, capacitação dividida em três etapas.	Capacitação realizada na Escola Luiz Rittler, de Lucena.
13	19/09/2017	Capacitação em Escola Restaurativa realizada na Escola Estadual Maria dos Prazeres Mota.	Capacitação que teve como público-alvo toda comunidade escolar. Práticas restaurativas, visando a cultura de paz e os pilares da educação.
14	23-24/11/2017	Participação em seminário “Os desafios da Educação: Outros olhares sobre práticas inclusivas”.	Seminário realizado na Escola Estadual Eugenio Possamai no Nova Cidade.
15	05/12/2017	Roda de conversa na Escola Estadual Professora Diva Alves de Lima, no município de Rorainópolis.	Encontro com a participação do Juizado da Infância e Juventude, Departamento de Ensino da Secretaria de Estado da Educação, Ouvidoria da SEED, Divisão Psicossocial, estudantes de mestrado na área de educação, coordenação pedagógica, gestão escolar e pais de alunos.
16	09/05/2018	Primeiros passos para uma Escola Restaurativa	Capacitação realizada na Escola Militarizada Prof. Luiz Rittler Brito de Lucena para militares e orientadores.

Fonte: Quadro desenvolvido pela autora (2022)

As ações demonstradas no Quadro 02 nos esclarecem que atividades relacionadas a capacitações, palestras, oficinas, workshops, dentre outros, eram atividades que compunham as ações do PJC, mas que não eram descritas nos relatórios anuais, assim como a realização de visitas as escolas.

Estas têm como objetivos falar sobre as ações desenvolvidas pelo Programa, conhecer a realidade e necessidades da escola com relação ao corpo discente, docente e equipes, assim como se colocar à disposição para atuar na instituição. Nesta perspectiva, as visitas estão como uma das ferramentas adotadas na prevenção da violência e promoção das relações interpessoais. O PJC no ano de 2020 e 2021, além das capacitações que desenvolveu em anos anteriores, passou a atuar de forma preventiva nas instituições, tendo como foco a mediação de conflitos, mas dialogando com os temas transversais que fazem parte deste contexto como: o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a escuta ativa, autocuidado, saúde e qualidade de vida do trabalhador, valorização da vida, empatia, prevenção ao bullying, dentre outros.

O Quadro 03 apresenta as ações realizadas neste período, o que mostra uma mudança relevante quanto as atividades desenvolvidas de forma a atender a

necessidade de adaptação ao formato *on-line* devido a Pandemia da Covid-19.

Quadro 3 - Ações realizadas pelo Programa Justiça Comunitária (2020-2021)

Nº	Ano	Definição das Ações	Resultado
1	2020	07 Rodas de Conversa com temas direcionados as necessidades das escolas	04 escolas participantes.
2	2020	Módulo 01 - Resiliência Emocional. (10 encontros) ofertado pelo Centro Estadual de Formação de Profissionais da Educação de Roraima. *A coordenação foi convidada a ministrar esse módulo juntamente com a professora formadora do CEFORR, Cleudinar Cardoso.	10 encontros através da plataforma Google Meet.
3	2020	Elaboração da Cartilha Dia de Sol: Cartilha referente à valorização da vida.	Divulgação da cartilha nas redes sociais da SEED e do TJRR.
4	2021	Palestra: Comunicação Não Violenta, ministradas através da Plataforma <i>Google Meet</i> (43 palestras).	39 escolas alcançadas
5	2021	Palestra: Você não está sozinho! Ministrada através da Plataforma <i>Google Meet</i> em alusão ao Setembro Amarelo (19 palestras).	14 escolas alcançadas
6	2021	20 Palestras com temas diversos (planejadas e executadas respeitando a necessidade das escolas e/ou departamentos).	20 palestras realizadas.
7	2021	02 <i>Web</i> aulas a convite do CEFORR sobre Resiliência Emocional direcionada aos municípios de Pacaraima, Uiramutã, Bonfim, Amajari e Normandia.	02 <i>web</i> aulas realizadas.
8	2021	06 <i>Web</i> aulas a convite do CEFORR	06 <i>web</i> aulas realizadas.
9	2021	02 Participações no Programa Ondas do Saber com tema Comunicação Não Violenta e Empatia	02 gravações realizadas.
10	2021	04 <i>Lives</i> através do Youtube	04 palestras realizadas
11	2021	Nova versão da Cartilha Dia de Sol: Cartilha referente à valorização da vida.	Divulgação da cartilha nas redes sociais da SEED e do TJRR.

Fonte: Quadro desenvolvido pela autora (2022)

Diferentemente ocorreu nos anos de 2020 e 2021, onde as mediações não apareceram devido ao novo formato de trabalho possível, pois ações que ocorriam dentro das escolas, com a comunidade escolar presente, tiveram que ser revistas de modo a respeitar as medidas de segurança da Organização Mundial da Saúde. Com isso, o distanciamento social, a higienização e utilização de máscaras, assim como o trabalho remoto e até remanejamento de equipes de trabalho nas instituições, passaram a ser algumas das medidas adotadas devido a Pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2.

Diante das estatísticas de acordos e/ou atendimentos realizados pelo Programa Justiça Comunitária verifica-se que um dos impactos da formação e prática da mediação de conflitos nas escolas é a diminuição de situações conflituosas. Redução

embasada no que o Conselho Nacional do Ministério Público (2014) nos diz na cartilha, Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas, quando afirma que as práticas restaurativas criam uma cultura do diálogo, de respeito mútuo e de paz, ferramentas estas que possibilitam uma melhoria nos relacionamentos guiando as pessoas a lidarem com os conflitos de forma diferenciada. Os temas propostos nas atividades realizadas pelo Programa Justiça Comunitária vão ao encontro dos objetivos levantados pelas práticas restaurativas mencionadas no Manual Prático do curso de Introdução à Justiça Restaurativa para Professores Mediadores Escolares e Comunitários (SÃO PAULO, 2012).

Da mesma forma verificamos que os trabalhos realizados nos anos de 2020 e 2021, apresentam como foco, o caráter preventivo através da realização de palestras, rodas de conversas, participação em *web* aulas, ações destinadas a abordagem de temas direcionados a comunicação não violenta e a mediação de conflitos, convidando o grupo para a discussão e participação através de exemplos e perguntas. Fatores que coadunam com ações voltadas para uma escola segura e pacífica, o que gera impacto significativo no trabalho desenvolvido pelo corpo discente. Estas assemelham-se as ações mencionadas pelo CNMP (2014, p. 62) como: “aperfeiçoar competências e habilidades que permitam uma boa comunicação e um bom diálogo entre todos”, e a “construção de conteúdos e de atividades pedagógicas que sejam contextualizadas e façam sentido para os alunos”.

Observando a escola como um ambiente privilegiado de socialização, enxergamos nela seu potencial transformador através da gerência e fomentação de debates necessários ao processo democrático da educação (FREIRE, 2015). Esta aprendizagem dialógica tem o poder de transformar as pessoas e seu ambiente, caracterizando a escola como uma instituição transformadora (HABERMAS, 2012). Uma transformação necessária quando observadas as diversas formas de violências nas escolas, as quais afetam seu cotidiano prejudicando de forma mais ampla a comunidade escolar e inviabilizando que a escola realize sua principal função social, ensinar. Essas violências implicam na perda de qualidade do ensino, negando e/ou inviabilizando que alunos, professores e famílias, alcancem os objetivos traçados quando da falta de recursos favoráveis ao fazer educativo.

As atividades como as palestras e rodas de conversa (encontros on-line) sobre Comunicação Não Violenta, realizadas no ano de 2021, tiveram como público-alvo a

comunidade escolar e apresentaram como objetivo geral “a manutenção e fortalecimento das relações saudáveis no âmbito das aulas remotas” (TRIBUNAL DE JUSTIÇA, 2000). Estas atividades destacaram em seus objetivos específicos, ações voltadas à prevenção de conflitos escolares, desenvolvimento de uma postura colaborativa, busca de colaboradores e propagação de uma cultura de paz. Foram espaços que embora apresentem muitas limitações proporcionaram com que os ouvintes trouxessem suas problemáticas, suas queixas e fossem acolhidos. Dados estes coletados nos arquivos da coordenação do PJC, no Projeto Comunicação Não Violenta, desenvolvido para atender as escolas através de plataformas *on-line* durante a Pandemia da Covid-19.

Esta ação realizada pelo PJC, está voltada para a boa comunicação, tão necessária no sistema educacional. Freire (2015) nos fala dessa troca, onde o diálogo passa a ser a base para que de fato a comunicação exista dentro de uma relação que precisa ser horizontal.

“Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação” (FREIRE, 2015, p. 145).

Esta construção do afeto que há no homem é necessária para os relacionamentos, e para que a partir disso possamos observar mudanças positivas na educação. A CNV se apresenta como uma possibilidade, a construção de novas formas de relacionamento dentro do ambiente escolar e na vida, base essencial para as práticas restaurativas. Observamos nesta medida que a experiência de uma formação em mediação de conflitos ou da experiência de práticas restaurativas agregam conhecimentos e vivências que possibilitam uma nova prática e/ou resposta a situações conflituosas.

São as pessoas envolvidas nos conflitos que apresentam as condições necessárias para formular uma solução, pois é neste encontro que “ocorre uma aproximação e conexão de cada participante com sua humanidade e com a humanidade do outro” (BRUSIUS; RODRIGUES, 2008, p. 205). Paralelo a isto, existe a redução dos processos jurídicos, pois a mediação evita que aquele conflito se torne mais uma demanda para o Tribunal de Justiça, assim como, as formações realizadas colaboram para uma diminuição dos casos de violência. Apesar de não existir uma

formalização dos registros de conflitos escolares relativos aos anos em que o PJC atua nas escolas estaduais, é necessário observar que a demanda apresentada e atendida mostra um resultado positivo quanto sua resolução, conforme tabela 01, Estatística das Mediações de Conflitos realizadas pelo Programa Justiça Comunitária (2010-2019). Para a defensora pública de Minas Gerais, Francis Rabelo Coutinho, é através de projetos que trabalhem a mediação de conflitos e justiça restaurativa que os professores têm oportunidade de exercer estas técnicas em seu cotidiano, o que os torna ouvintes mais atentos e possibilita a minimização de conflitos através do diálogo com os alunos. A mediação de conflitos escolares é um instrumento que muito contribui para a pacificação social, trazendo uma harmonia para escola e possibilitando a resolução de conflitos de toda sorte (BARROS; CONTALDO, 2018).

Quanto à reincidência de conflitos escolares, esta será menor no grupo que passa por uma intervenção e/ou capacitação em mediação de conflitos, pois as partes envolvidas são convidadas a práticas de reflexão, diálogo, construindo um acordo possível para ambos. Esta metodologia consiste numa prática que trabalha a reflexão sobre suas próprias atitudes e que num primeiro momento convida os partícipes ao autoconhecimento através da reflexão de suas atitudes e do trabalho de escuta, para que possam agregar novas formas e/ou novas práticas quando se encontrarem em situação análoga. Essas novas formas ou práticas podem desencadear uma maior qualidade nos relacionamentos, observando uma mudança na “maneira como enxergam suas ações passadas e passam a enxergar as ações futuras” (MELO, 2008, p. 135).

Como forma de coleta de dados foi feita uma entrevista com os formadores do Programa Justiça Comunitária. Eles tiveram sua identificação preservada, sendo assim nomeados por (M01, M02, M03, M04, M05, M06), estes quando questionados sobre as práticas desenvolvidas no Programa, relataram que atividades como: visitas às escolas, planejamento, realização de palestras, capacitações, mediação de conflitos e encaminhamentos, são atividades realizadas por todos da equipe. Sobre o relato dos mediadores formadores quanto as ações que desenvolvem, foi observada na fala de M04 uma queixa quanto a sobrecarga de funções, evidenciada como a falta de tempo para atender algumas demandas escolares.

Esta impossibilidade de atender as demandas apresentadas nos leva a questionar as condições em que ocorrem a formação da equipe que compõe a

coordenação. Neste ponto concordamos mais uma vez com Gadotti (2003) quando nos relata alguns dos aspectos necessários para que a formação atinja seus objetivos, observamos com isso um vazio na história do Programa Justiça Comunitária quando buscamos sobre as escritas de suas experiências, a participação em congressos e publicações de trabalhos. Estes vazios se mostram como pontos que configuram lacunas dentro do atual contexto vivenciado pela equipe da coordenação do Programa Justiça Comunitária. A fala de M04 assim como sua postura durante a entrevista deixam claro a necessidade e o desejo do profissional em atender a demanda que é apresentada, contudo é colocado pelo mesmo que não há a possibilidade devido a reduzida equipe que atualmente compõe o PJC.

Eu acho assim: a gente faz a capacitação, faz! É uma coisa que a gente deveria ter uma equipe muito maior porque, por exemplo, se a gente faz uma capacitação naquela escola a gente tem que acompanhar aquela escola, acompanhar os professores, ver como eles estão resolvendo e pelo menos uma vez por mês, a cada quinze dias, ir naquela escola que foi capacitada. Não adianta só capacitar a escola, tinha que ter um trabalho ali de acompanhamento, aquela mediadora responsável por aquela escola... e aí o que acontece: poder acompanhar quais os conflitos que têm lá, se precisa de ajuda, pra eles caminharem juntos (M04, 2022).

Esta questão levantada por M04 evidencia que a demanda diária recebida pelo Programa Justiça Comunitária aliada a necessidade de acompanhar as escolas capacitadas configuram a necessidade de uma equipe maior. O fato nos remete para a desativação dos polos de mediação de conflitos nas escolas, assim como a falta de profissionais capacitados lotados pela SEED para atuarem nas câmaras de mediação, que pudessem atender as escolas realizando um trabalho conjunto com a coordenação do programa.

Da mesma forma, ações desenvolvidas no Estado de Minas Gerais, são compartilhadas pela defensora pública como inviáveis, tendo algumas vezes apresentado a impossibilidade de se atender algumas demandas devido a desproporção existente entre demanda e pessoal habilitado para a realização dos atendimentos (BARROS; CONTALDO, 2018). Uma observação pertinente é que a Secretaria de Estado da Educação de Roraima, assume essa responsabilidade através do atual Termo de Cooperação Técnica nº009/2018. No entanto, apenas a coordenação do Programa Justiça Comunitária encontra-se funcionando, o que impossibilita o acompanhamento e acolhimento de todas as demandas apresentadas.

Quando questionados sobre o público-alvo das ações realizadas pelo

Programa Justiça Comunitária, 100% dos mediadores formadores afirmaram que seu público-alvo é toda a comunidade escolar. Estas atividades buscam envolver em maior ou menor grau todos que fazem parte da comunidade através de capacitações, participação em reuniões escolares, convites para rodas de conversa, palestras abertas, dentre outros.

Com relação aos procedimentos adotados na realização da mediação de conflitos, uma das práticas realizadas pelo Programa, os mediadores apresentaram respostas aproximadas, contudo com algumas diferenças que serão pontuadas. Os procedimentos individuais ficaram distribuídos da seguinte forma: O mediador M03 respondeu que recorre à equipe para análise e tomada de providências quando recebe uma demanda de mediação. M01 relatou analisar o documento e tomar as primeiras providências, enquanto os mediadores M02, M05 e M06 afirmaram que solicitam a presença de outro mediador para fazer a análise conjunta e assim tomarem as primeiras providências. Ao passo que M04 optou por descrever que primeiro analisa e depois convida outro colega para analisarem em conjunto. Estas nuances nos atendimentos respeitam as particularidades de cada situação unidas ao fato da equipe da coordenação ter tido a oportunidade de passar por diversificadas capacitações, absorvendo técnicas variadas e construindo um fazer dialógico que atendesse as demandas apresentadas, respeitando os princípios da Justiça Restaurativa.

Dentro da prática mencionada pelos mediadores do Programa Justiça Comunitária houve uma concordância desta ser realizada por, no mínimo, duas pessoas. Esta é uma característica adotada a fim de resguardar o trabalho realizado pelos mesmos primando desta maneira por sua segurança e qualidade. Este procedimento assemelha-se ao que é disposto pelo regulamento modelo de mediação da CONIMA que diz: “Co-mediação é o processo realizado por dois (ou mais mediadores) e que permite uma reflexão e amplia a visão da controvérsia, propiciando um melhor controle da qualidade da Mediação” (REGULAMENTO, s/d).

A prática da mediação de conflitos realizada pela equipe do Programa Justiça Comunitária é composta pela pré-mediação, mediação e pós mediação (acompanhamento) quando necessário, apresentando algumas adaptações conforme a demanda apresentada. Esta prática tem sido construída ao longo dos anos através de formações em Justiça Restaurativa na busca por uma cultura de paz. De acordo com Brancher (2008) as práticas restaurativas precisam respeitar três perspectivas básicas: reparação do dano, o envolvimento das pessoas e sua transformação. O PJC

traz para debate a necessidade dessa responsabilização, do aprendizado e mudança de postura, ações propostas desde a realização das capacitações.

4.2 OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO EM MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Esta seção tem como objetivo apresentar os impactos que a formação em mediação de conflitos traz para a prática docente, para isso se faz necessário discorrer sobre o perfil dos mediadores habilitados pelo Programa Justiça Comunitária, as formas de violências encontradas nas escolas e as mudanças que esta formação pode ou não apresentar na prática docente.

Esta pesquisa teve como público-alvo professores que foram habilitados a trabalharem como mediadores de conflitos pelo Programa Justiça Comunitária. Contudo, é preciso entender que este grupo se divide em duas categorias: os professores que hoje atuam na coordenação do programa, os quais foram denominados mediadores formadores e os professores lotados nas escolas da capital Boa Vista-RR que concordaram em participar da pesquisa.

Na coordenação do Programa Justiça Comunitária temos um total de 06 mediadores formadores que participaram da pesquisa, enquanto nas escolas da capital são 12 (doze) professores lotados na Secretaria de Estado de Educação e Desporto - SEED participando desta pesquisa. Quanto ao cadastramento de mediadores junto à coordenação é importante esclarecer que para que estes profissionais tenham seus nomes publicados em portaria como aptos a mediar conflitos escolares, é parte desse processo que os interessados participem de uma entrevista e explanem sobre seu interesse ou não em trabalhar de forma voluntária dentro das escolas, aplicando os conhecimentos adquiridos durante a capacitação. Logo, se faz importante frisar que o número de professores capacitados pelo Programa Justiça Comunitária é superior ao número de professores mediadores que constam nas portarias do Tribunal de Justiça de Roraima.

Para que se chegasse ao número de 12 (doze) professores foi realizado um levantamento das portarias publicadas, pois desde o ano de 2019 não houve capacitações direcionadas aos docentes. Com relação ao número de profissionais habilitados, a Portaria Nº924 do dia 04 de julho de 2014 revoga as portarias anteriores

e apresenta um número de 90 (noventa) mediadores capacitados, contudo 01 (um) dos profissionais citados possui formação na área em secretariado, ficando desta forma fora de nossa análise. A mesma portaria também cita os nomes de 03 mediadores formadores lotados na coordenação⁶. É importante esclarecer que foram identificados 02 (dois) professores aposentados e 01 (um) professor que se encontra afastado. Na sequência temos a publicação da Portaria Nº001 de 23 de janeiro de 2018 com a publicação de 12 (doze) mediadores capacitados, dos quais foi identificado que 02 estão aposentados, existem 02 (dois) mediadores que não fazem parte da amostra, pois atuam em outras áreas dentro da escola e não são professores.

Após análise das Portarias obtivemos um número de 91 (noventa e um) professores capacitados pelo Programa Justiça Comunitária para atuarem como mediadores voluntários dentro das escolas, dos quais, devido as condições referentes a Pandemia da Covid-19 e restrições, foi possível contatar 13% dessa população para participar da presente pesquisa.

4.2.1 Perfil dos mediadores habilitados pelo Programa Justiça Comunitária e seu interesse pela temática

Nesta seção é apresentado o perfil dos mediadores habilitados pelo Programa Justiça Comunitária, assim como dados coletados sobre o interesse pela prática em mediação de conflitos, a partir da coleta feita através dos instrumentos, de pesquisa documental e das inferências com o referencial teórico.

Dentre os professores lotados nas escolas do Estado, os quais mencionaremos como (P01, P02, P03, P04, P05, P06, P07, P08, P09, P10, P11 e P12), a pesquisa revelou que: 07 (sete) professores informaram possuir mais de 20 anos de trabalho, 04 (quatro) informaram que se enquadram entre 15 -20 anos de trabalho e 01 (um) professor relatou que sua experiência é de 10 -15 anos.

Quando questionados sobre sua experiência com a temática da mediação de conflitos escolares, 06 (seis) professores afirmaram que seu primeiro contato foi através da participação como ouvinte das capacitações realizadas dentro da

⁶ A Coordenação do Programa Justiça Comunitária possui em sua equipe sete mediadores formadores, somente a coordenadora não participou da entrevista, pois está realizando esta pesquisa.

instituição em que trabalhavam, 04 (quatro) professores relataram que seu primeiro contato teve origem através da participação de grupos de estudos com temas relacionados, 01 (um) professor que foi por curiosidade e 01 (um) professor que foi através de um convite para participar de curso sobre mediação de conflitos. Contudo, ao relacionarmos o ano de publicação das portarias com o nome dos professores capacitados e o ano de formação respondido pelo professor, constatou-se que todas as capacitações mencionadas foram realizadas em escolas estaduais e ministradas pelo Programa Justiça Comunitária. Desta forma, observamos que não houve interferência de nenhum outro projeto ou programa realizado pela SEED ou outro órgão na capacitação destes profissionais.

Com relação aos mediadores formadores lotados na coordenação do Programa Justiça Comunitária (M01, M02, M03, M04, M05 e M06), foi observado que um total de 05 (cinco) profissionais conheceu o Programa através das pesquisas iniciais e capacitações realizadas, o que despertou o interesse em fazer parte da equipe. Cabe destacar que M06 se destaca por ter sido idealizadora, estando por mais de uma década à frente da coordenação. É relevante mencionar que 02 (dois) dos mediadores formadores, são profissionais citados ao longo da existência do PJC, participando efetivamente de sua implantação e permanecendo nele até os dias atuais.

Quando questionados sobre a origem e/ou interesse em trabalhar com Mediação de Conflitos, M01 relatou que este foi um interesse pessoal sobre o tema das mediações, M03 que tinha uma necessidade de aprofundamento sobre o tema, M05 e M06 afirmaram ser uma inquietação dentro do ambiente escolar, e M02 e M04 responderam que se tratou de uma nova oportunidade de trabalho. Para M04, este interesse além de se configurar numa nova oportunidade de trabalho, também se mostrou como “um aprendizado pra vida, me mudou muito e eu me apaixonei por esse tema”. Já M01 nos relata que se tratava de um interesse pessoal: “(...) eu gosto, é algo que eu me interesso e depois essa inquietação, essa coisa dentro da escola gerou ainda mais esse interesse em aprofundar, em conhecer, fazer cursos”.

Os mediadores formadores consideram que o ambiente educacional, logo a profissão da docência, está diretamente ligada a conflitos em seus espaços de debates. Como ressalta M02 ao afirmar: “a gente precisa lidar diariamente com a questão da mediação dos conflitos que surgem em sala de aula ou no ambiente escolar de uma forma geral”. Quando Abramovay (2011) nos traz as múltiplas

violências ocorridas no espaço da escola, um lugar propício ao conflito, também discorre sobre o fato desta está relacionada tanto aos alunos (crianças e adolescentes) como aos adultos (professores, familiares, dentre outros). Dessa forma, observamos que trazer para dentro da escola ferramentas para melhorar a convivência no ambiente e comunidade escolar é estar nesse contínuo fazer dialógico, é buscar uma transformação social. As ações realizadas pelo Programa Justiça Comunitária se apresentam como promotoras de uma cultura de paz que visa valorizar o diálogo, resgatar valores e transformar conflitos negativos em responsabilização e fortalecimento das relações.

Ao serem questionados sobre a ocorrência de conflitos no ambiente escolar, 50% dos professores participantes responderam que os conflitos escolares são frequentes, enquanto 50% afirmaram que são medianos. Não houve relatos de professores sobre a inexistência de conflitos dentro do ambiente escolar, o que confirma a necessidade de um trabalho que atenda as demandas de conflito, assim como atue de forma preventiva. Segundo o Conselho Nacional do Ministério Público (2014) existem inúmeras ações que quando implementadas tornam a escola mais segura e pacífica, prevenindo dessa forma a violência. Dentre essas ações destacamos: aperfeiçoar competências e habilidades, fortalecer a conexão entre escola-família e comunidade, democratizar a escola, fortalecer a cidadania e criar redes de apoio. Desta forma destacamos o trabalho de prevenção como a busca pela paz que para Muller (2017) não quer dizer que estará livre de conflitos, mas que soma esforços para controlar, gerenciar e resolver conflitos, buscando uma resolução não violenta.

É na busca por uma escola mais segura que o Programa Justiça Comunitária busca levar uma disciplina restaurativa para dentro das escolas quando propõe temas como os mencionados pelo CNMP. De acordo com dados estatísticos disponibilizados pela coordenação do Programa Justiça Comunitária, onde atuam os mediadores formadores, os conflitos que mais se destacaram entre os anos de 2013-2019 apresentaram nas seguintes descrições: conduta indevida de alunos, agressão física, conflito familiar, bullying, conduta indevida de gestores, conduta indevida de pais, conduta indevida de professores, agressão física e verbal, dificuldades de relacionamento na escola, drogas, negligência familiar, dentre outros. A tabela disponibilizada para análise na coordenação do Programa Justiça Comunitária menciona uma variação de 40 (quarenta) demandas de conflitos atendidos entre os

anos de 2013-2019 com um total de 524 (quinhentos e vinte e quatro) atendimentos realizados. Estes dados evidenciam que os conflitos escolares existem, embora não haja uma sistematização de seus registros, pois foi observado que somente no ano de 2014 as escolas através dos polos de mediação de conflitos atuantes na época, deram um retorno dos atendimentos realizados configurando 270 (duzentos e setenta) dos atendimentos citados. Nos anos seguintes os dados correspondem somente aos atendimentos realizados pela coordenação do Programa Justiça Comunitária. Observamos desta forma que os polos são importantes para um melhor e maior atendimento da demanda apresentada na cidade de Boa Vista.

Durante entrevista, ao serem questionados sobre o tempo de trabalho com mediação de conflitos, os mediadores formadores relacionaram seu trabalho enquanto profissionais da educação também como um trabalho de uma prática em mediação de conflitos. Isto fica claro nas palavras de M06 quando afirma: “Eu sou orientadora educacional, entendeu? Eu mexo com conflitos, medeio conflitos”.

O relato de M06 nos faz crer que existe uma demanda diária de conflitos e isso requer que existam pessoas dentro das instituições que sejam promotoras de um fazer dialógico, como nos diz Freire (2011) ao ressaltar que a educação é uma forma de intervenção no mundo. A experiência de M02 nos traz o seguinte relato: “de alguma forma a questão da mediação de conflitos, ela sempre esteve muito vinculada a minha função, tanto enquanto professora, como trabalhando na ouvidoria de educação”. No relato de M05, observamos que a mediação de conflitos é apresentada como uma necessidade: “(...) porque eu trabalhava em coordenação, então tinha que fazer mediação entre professores, professor - aluno, então, querendo ou não, tinha que fazer uma forma de trabalho”. Estes relatos somados as respostas afirmativas de 100% dos professores tendo por base sua experiência profissional, quanto a necessidade de conhecer práticas sobre a mediação de conflitos escolares nos confirma que professores capacitados em mediação de conflitos apresentam uma melhor condução de suas atividades.

P05: Sim, para que possamos nos aproximar da resolução do conflito e assim contribuir para relações mais saudáveis.

P06: Sim. Devido os conflitos existentes dentro do ambiente escolar, entre apoios e assistentes de alunos com alunos.

P07: Sim. Evitaria muitas agressões físicas ou verbais, se resolvesse no início do conflito.

De acordo com Chimentão (2009), a transformação do professor ocorrerá respeitando o seu trajeto de pesquisador, sua formação, pois é através de novas práticas que poderá confirmar seus estudos e atender as necessidades que se apresentarem. É neste sentido que destacamos que os profissionais que trabalham dentro da instituição escolar necessitam ter habilidades que promovam um melhor relacionamento e coopere com o desenvolvimento do trabalho destinado à escola que é educar. Desta forma, citamos o diálogo aqui como a primeira intervenção, a base para todas as resoluções de conflitos, pois consiste numa ferramenta eficiente e “essencial para a transformação das pessoas e da sociedade” (CONSELHO NACIONAL, 2014, p. 26). Observamos ainda que os professores são os agentes que possuem maior contato com o corpo discente, portanto são as pessoas que mais vivenciam e experienciam situações de conflito.

Cabe-nos questionar se as demandas observadas pelos professores dentro das escolas, apontam para uma problemática que necessita que capacitações sobre a mediação de conflitos ou temas relacionados sejam empregadas como fomentadoras de uma mudança que prime pela paz. Nos arquivos da coordenação do Programa Justiça Comunitária nos deparamos com uma publicação de agosto de 2014 que traz o relato do professor J. B. afirmando serem raras as oportunidades de formação continuada e que gostaria de se colocar à disposição para ser um mediador de conflitos dentro de sua escola (TJ EM REVISTA, 2014). Esta fala se mostra como uma necessidade clara da realização de capacitações que atendam às necessidades vivenciadas pelos professores trazendo um impacto positivo quando contempladas, abandonando dessa forma práticas que não funcionam e promovendo a construção de uma escola pacificadora (AMSTUTZ; MULLET, 2012).

4.2.2 Conhecimentos sobre a temática e seus impactos na prática docente

A análise dos instrumentos aplicados tanto aos professores (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12) como aos mediadores formadores (M1, M2, M3, M4, M5, M6), observando ainda que todos participaram de alguma formação ministrada pelo Programa Justiça Comunitária, trouxe unanimidade sobre a necessidade da comunidade escolar conhecer práticas restaurativas, as quais estão evidenciadas nas ações realizadas pelo Programa Justiça Comunitária.

Dentre as questões levantadas pelos pesquisados, a necessidade de resolver conflitos, esteve descrita através da observância de que os membros de uma escola precisam de preparo para combater e prevenir a violência. Um dos mediadores formadores M01 traz o seguinte relato: “uma capacitação dessa, ela pode sim, aflorar a sensibilidade do professor, do servidor, do aluno, do gestor”. As práticas restaurativas são utilizadas para atender uma diversidade de conflitos escolares, sendo capazes de provocar mudanças significativas no campo das relações interpessoais, inclusão, colaboração, diálogo, conexão e comunicação. Pranis (2010) afirma que a prática de aplicação dos círculos conhecida como processos circulares pode ser um grande aliado da escola, pois aproxima e desperta o senso comunitário. Diante dessa fala trazida pelo mediador formador M01, observamos que a capacitação quando direcionada a comunidade escolar, terá o poder de se propagar dentro da escola, pois os conhecimentos adquiridos trarão uma nova prática nas relações sociais estabelecidas.

Sobre o questionamento: Com relação à Mediação de Conflitos proposta pelo Programa Justiça Comunitária nas escolas, em sua análise os professores capacitados aprendem a resolver conflitos? Foram agrupados temas e palavras para melhor análise e compreensão. Esta teve como objetivo investigar se os professores saberiam utilizar as técnicas de mediação de conflitos, caso houvesse esta demanda, visto que o ambiente da sala de aula é propício a situações conflituosas oferecendo “um espaço perfeito para ensinar e aprender sobre resolução de conflitos _ e o Círculo é uma ferramenta essencial nesse aprendizado” (PRANIS, 2010, p. 95).

Dentre os 06 mediadores formadores, somente o M05 afirmou que os professores quando capacitados aprendem a mediar conflitos, enquanto 05 mediadores formadores afirmaram que os professores aprendem de forma parcial. Os mediadores formadores (M01, M02, M03, M04 e M06) afirmaram que os professores alegam necessitar de maior aprofundamento teórico e prático. Durante pesquisa realizada nos arquivos do Programa Justiça Comunitária foram achados dados de capacitações pontuais, não legitimando uma continuação com grupos focais ou projetos destinados a atender escolas específicas, o que corrobora com as respostas dos mediadores formadores. Para M01, a experiência de passar por uma capacitação pode ser uma chave de mudança na profissão: “depois que eu passei pela capacitação, e eu desenvolvi essa vontade de aprender mais, eu acho que outros professores também passam por isso”. Podemos observar que a capacitação provoca

e/ou desperta uma mudança no profissional, mudança esta que nas palavras de Morrison (2005, p.307) são chaves para o desenvolvimento das “habilidades de escutar de forma ativa, de criar empatia e compreender as perspectivas, a cooperação, a negociação e a percepção da diversidade”. Por outro lado, M02 destaca que muitos professores ainda estão preocupados com evidenciar os culpados “a questão de numa situação de conflito você apontar quem é o culpado, né, isso é um vício que é mais difícil de se tirar a curto prazo”. Nesta situação observamos a necessidade de uma capacitação mais focal, que torne possível um contato mais aprofundado com o campo teórico e prático, a fim de que seja consolidado o conhecimento e sua prática.

Os relatos demonstram que 83,3% dos mediadores formadores concordam que a aprendizagem é parcial, mas há evidências de que esta aprendizagem alcança uma prática relativa dentro da escola. Na fala de M01, observamos que existem professores que conseguem colocar em prática os conceitos e técnicas abordados durante a capacitação.

“(...) alguns professores que fizeram capacitação, às vezes estavam em sala de aula e ela relatou que era chamada à orientação para mediar ali aquele círculo porque ela tinha passado por uma capacitação, então ela também se identifica porque ela passou por uma capacitação. Então além de você se identificar é preciso também quem está ali nessa base principal observar se a pessoa tem esse perfil” (M01, 2022).

O relato de M01 refere-se a uma professora que depois de participar de uma capacitação dentro da instituição em que trabalha, é acionada pela equipe pedagógica para atuar como mediadora de conflitos dentro da escola. Este relato corrobora com o funcionamento do Programa Justiça Comunitária, quando fala sobre a necessidade das pessoas capacitadas passarem por uma triagem, no qual é analisado o perfil para o trabalho de mediador de conflitos, em seguida publicada uma Portaria dando poderes para mediar conflitos escolares, o habilitando para o início dos trabalhos (TRIBUNAL DE JUSTIÇA, 2014). Esta ampliação do olhar presente no relato compartilhado por M01, quando se refere a forma como o profissional assume seu lugar de reconhecimento enquanto mediador, é a chave para uma educação mais dialógica e conseqüentemente a diminuição da violência nas escolas. Neste caso, existe a evidência de que há uma mudança ocorrendo com este profissional capacitado, há um interesse em contribuir com a instituição na qual trabalha, uma

segurança que lhe impulsiona e permite ir além de suas atividades enquanto docente.

O Programa Justiça Comunitária apresenta as práticas circulares como uma das ferramentas utilizadas na mediação de conflitos, conforme descrito em projeto de capacitação do ano de 2013. Dentre os objetivos discriminados em suas capacitações, cita a apresentação de habilidades necessárias para a preparação, desenvolvimento e conclusão de círculos restaurativos, assim como, a apresentação prática dos círculos pelos mediadores em formação (TRIBUNAL DE JUSTIÇA, 2013).

Todos os participantes dessa pesquisa (100%) quando questionados sobre a necessidade de se buscar práticas e conhecimentos que despertem essa sensibilidade, tão necessária dentro da educação, afirmaram que é essencial ter o preparo necessário para trabalhar com a mediação de conflitos, pois a violência está presente nas escolas. Olhar para as violências⁷ que existem dentro da escola é também trabalhar as violências existentes em cada membro participante daquela comunidade escolar (ABRAMOVAY, 2021). A necessidade de trabalhar a sensibilidade dos professores, trazida pelo mediador formador, é a mesma de que nos fala Galtung (2004, p. 16) quando afirma: “Diga-me como se comporta em um conflito e eu direi quanta paz há dentro de você”. Este comportamento do qual Galtung nos fala é fonte de trabalho da comunicação não violenta, indispensável na prática da mediação de conflitos e nos trabalhos relacionados à prevenção destes no ambiente escolar.

Sendo a escola um espaço onde é cada vez maior o número de conflitos e que possui como característica principal ser um ambiente de compartilhamento e interação, faz-se ímpar repensar a educação através da dialogicidade de Paulo Freire e Célestin Freinet, promovendo a construção do diálogo reflexivo e da aprendizagem conversacional (AMORIM; CASTRO; SILVA, 2012).

Marshall Rosenberg (2020) e Paulo Freire (2011) trazem para a prática educativa a necessidade do olhar, do diálogo, de uma linguagem que esclareça as necessidades dos envolvidos, conhecimento fundamental para todos os que desejam desenvolver competências. A educação em Direitos Humanos se apresenta como base para o exercício da solidariedade, do respeito, da tolerância, do combate ao preconceito, buscando o fortalecimento da convivência pacífica. Neste sentido,

⁷ Abramovay (2021) utiliza-se do termo violências no plural para mostrar seus diferentes significados e como ela afeta todos os que frequentam a escola.

concordamos que a aprendizagem e desenvolvimento das competências se apresentam como questões que deveriam ser priorizadas, visto que propõem mudanças profundas para a educação, aprendizagens que são colocadas em evidência nas ações descritas pelo Programa Justiça Comunitária entre os anos de 2009 e 2021. A educação adquire maior importância quando está voltada para o desenvolvimento do ser humano e de suas potencialidades, garantindo que este descobrir-se seja fonte de troca com o outro e com o mundo, deixando claro que as diferenças são forças que precisam ser respeitadas e incluídas.

Os princípios restaurativos que guiam a mediação de conflitos, assim como as demais ações realizadas pelo Programa Justiça Comunitária tem como objetivo o exercício dialógico, um novo olhar para o enfrentamento das violências na comunidade escolar, trabalhando com caráter preventivo, como é o caso da realização de oficinas com a comunidade escolar, como especificado no quadro 02 intitulado, Ações do Programa Justiça Comunitária (2009-2019), o qual descreve as ações desenvolvidas pelo programa neste período.

Para tanto, se faz necessário conhecer o posicionamento dos professores sobre as competências que estes acreditam serem necessárias para a manutenção de um ambiente saudável. Dessa forma ao questionarmos os professores quanto as competências e habilidades emocionais que consideram importantes para a manutenção de um espaço escolar, foram destacadas as seguintes habilidades: empatia, diálogo e/ou comunicação assertiva, respeito e escuta ativa.

Dentre os 12 (doze) professores participantes, 10 destacaram a empatia, um total de 83,3%, seguidos do diálogo mencionado por 58,33% dos professores e o respeito mencionado por 50% dos professores. Destacamos algumas das respostas para melhor compreensão:

P02: Empatia, comunicação assertiva, escuta ativa.

P04: Primeiro se aceitar, se amar e saber lidar com as perdas e frustrações. Ter condições emocionais de dialogar com o outro, reconhecer os erros e perdoar. Ter uma boa relação interpessoal.

P06: Empatia, diálogo, conhecer o universo dos jovens bem como seu desenvolvimento socioemocional.

P07: Praticar a empatia, ouvir o outro, refletir sobre seus atos, reconhecer seus erros, respeitar o outro, se permitir melhorar.

Diante destas considerações é necessário pontuarmos que as habilidades e competências citadas estão diretamente relacionadas aos princípios da Justiça

Restaurativa, o que coaduna com o pensamento de que as capacitações e/ou ações direcionadas a mediação de conflitos escolares desenvolvida pelo Programa Justiça Comunitária tem trazido para dentro das escolas estaduais a busca pelo desenvolvimento das habilidades socioemocionais mencionadas na BNCC. A ONU, UNESCO e a OCDE consideram que a escola tem como função a formação integral da pessoa, tornando-a desta forma capaz de “responder aos problemas que a vida propõe” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 23).

Destacamos ainda os ensinamentos de Freire (2011, p.130), quando nos fala sobre considerarmos a formação integral do ser, pois do contrário “a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo”. Vemos desta forma que os impactos das atividades realizadas pelo Programa Justiça Comunitária proporcionam uma aprendizagem que coaduna com uma Cultura de Paz. Nas ações descritas pelo Programa Justiça Comunitária entre os anos de 2009 e 2021, os trabalhos desenvolvidos apresentam relação direta com os temas que tratam da formação integral do ser humano, e que atualmente são fonte de debates da Base Nacional Curricular - BNCC. Estes possuem uma relação dialógica, pois primam pelo encontro do eu com o outro, uma relação que prima pela capacidade de ação dialógica (HABERMAS, 2012).

Em 2015 foi realizada pelo TJRR a Oficina “Escola Restaurativa” direcionada aos Alunos (líderes e vice-líderes) com o objetivo de disseminar os conceitos sobre a Justiça Restaurativa, despertar seu interesse pela temática e colocar a prática restaurativa em suas vidas. Durante entrevista duas estudantes afirmaram ter uma nova visão de como mediar situações de conflito.

A violência não dá em nada. Não resolvia as intrigas que eu tinha com os colegas de turma por causa das fofocas; e, hoje, aprendi que devo ter cuidado com as palavras para não ofender as pessoas”. “Aprendi que na hora do diálogo não devo procurar quem está certo ou errado na situação; **vamos sentar e conversar para cada um assumir a sua culpa e resolver todos juntos o problema**” (TRIBUNAL DE JUSTIÇA, 2015) [grifo nosso].

As alunas nos trazem um relato que coaduna com os ensinamentos de Rosenberg (2019, p. 17) quando afirma que é preciso ter esse olhar e compreensão sobre as necessidades do outro de forma mais apurada para que seja possível realizar a mediação de conflitos. Da mesma forma Habermas (2012) nos diz que não é possível viver num mundo sem diálogo, pois somos seres de linguagem e nisso reside

nossa potencialidade. Logo, as capacitações ministradas trabalham com o entendimento de que é fundamental que nos conheçamos, que saibamos nos expressar e tenhamos essa escuta qualificada para que haja a possibilidade dos envolvidos no conflito, buscarem juntos uma solução para a problemática apresentada. Quando Rosenberg (2019, p. 17) afirma: “Podemos ajudar descobrindo o que ambos os lados necessitam e transformando isso em palavras. (...) Isso cria uma qualidade de conexão que leva o conflito a uma resolução bem-sucedida”, podemos inferir que o desenvolvimento da escuta é essencial para a execução deste trabalho. Assim como disposto no Guia Prático para Educadores (CONSELHO NACIONAL, 2014), as estudantes entrevistadas nos afirmam que o diálogo é essencial para a transformação das pessoas e da sociedade. Diálogo evidenciado quando os professores o destacam como uma habilidade necessária para a manutenção de um ambiente harmonioso.

Pensar a educação como um processo inclusivo de enfrentamento à violência é promover a participação do corpo discente e da comunidade escolar na construção de novos saberes. Pensando no papel do professor dentro da escola, observa-se que ele é o profissional de maior contato com o corpo discente, os alunos, o que o leva a ter uma maior amplitude e conhecimento sobre o maior número e variedade de conflitos que ocorrem dentro das escolas e em específico na sala de aula.

Dessa forma, ao questionarmos os professores da pesquisa sobre os tipos de violência mais frequentes dentro das escolas, foram destacados o bullying e a violência física e/ou verbal. Na análise dos questionários foi observado que 75% dos professores destacaram o bullying, seguido de 41,6% dos professores com a violência física e/ou verbal, enquanto 16,66% dos professores marcaram as duas opções. É importante observarmos que o bullying tem como característica a intimidação sistemática quando apresenta violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação como: ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistemáticos e apelidos pejorativos, ameaças, grafites depreciativos, expressões preconceituosas, isolamento social, dentre outros.

O Bullying engloba uma grande variedade de violências e características tão prejudiciais à vida escolar que o Poder Legislativo instituiu no dia 06 de novembro de 2015 a Lei 13.185 (BRASIL, 2015). Dessa forma tanto a escola, como clubes e agremiações ficam obrigadas a adotarem medidas que visem o combate e prevenção

ao bullying através do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) válido em todo território nacional.

Quando questionada a necessidade dos professores em conhecer as práticas sobre a mediação de conflitos escolares, 100% dos professores responderam que sim, existe essa necessidade. Ressaltamos que a mediação de conflitos é uma das práticas restaurativas que podem ser realizadas na comunidade escolar, mas que existem outras práticas como o diálogo e os círculos restaurativos que através de um processo dialógico são capazes de transformar uma relação de oposição em cooperação. Observamos que ao analisarmos as ações desenvolvidas pelo Programa Justiça Comunitária, estas englobam as capacitações destinadas a comunidade escolar, palestras, rodas de conversa, visitas, mediação de conflitos e abrangem temas que visam o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais capazes de dar um suporte para a efetivação do trabalho. Com relação ao que este conhecimento traria como respostas a prática dos professores, 50% informaram que ajudaria a resolver problemas, mediar conflitos na escola. Já 50% afirmaram que ajudaria a desenvolver relações mais saudáveis, a prática do diálogo e a escuta ativa.

P02: Sim, para que possamos ajudar mais os alunos e outros nas situações difíceis os quais se encontram.

P05: Sim para que possamos nos aproximar da resolução do conflito e assim contribuir para relações mais saudáveis.

P06: Sim. Devido os conflitos existentes dentro do ambiente escolar, entre apoios e assistentes de alunos com alunos.

P11: Certamente, pois estas práticas nos levam a refletir sobre os impactos que nossas ações têm no outro.

Dentro do que denominamos como mudanças na prática docente, quando questionados sobre os impactos de uma formação em mediação de conflitos escolares, se observou como resposta predominante a necessidade de uma reflexão sobre a prática individual, sobre os impactos que nossas ações têm na vida do outro. Em capacitação de mediadores realizada pelo Programa Justiça Comunitária, o professor F. da S. S. afirma que a capacitação evitará que pequenos conflitos cheguem a instancias maiores e que isto facilitará o convívio escolar. Para ele a construção de relações interpessoais será possível, pois os desentendimentos serão resolvidos no ambiente escolar (RORAIMA, 2011). É abordada a necessidade do profissional da educação saber se colocar de maneira mais empática com o outro, de se aproximar, olhar como nossas ações impactam os outros. Mais uma vez as

colocações dos professores pesquisados nos trazem para a necessidade de uma ação dialógica.

É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado. (...) é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias (FREIRE, 2000, pp. 131-135).

Esta escuta da qual nos fala Freire (2011) consta em uma das habilidades mencionadas pelos professores como necessárias para a manutenção das relações dentro da escola. As práticas restaurativas também nos falam sobre a importância de trabalhar essas habilidades para o fortalecimento e manutenção das relações. Rosenberg (2006) nos traz a CNV como uma forma de reformular a maneira como nos expressamos e ouvimos os outros. A fomentação de uma cultura de paz é necessária para rompermos com as violências existentes em nós, violências que como afirma Rosenberg (2006) representam a expressão trágica de uma necessidade não atendida (ROSENBERG, 2006).

Para Nóvoa (1992) a formação continuada não é o somatório de cursos ou atividades, mas o estímulo de uma postura crítico-reflexiva sobre o aprendido. Esta postura revela o que é ser um professor mediador na prática, em seu dia a dia, relacionando-se com as mais diversas situações dentro e fora da sala de aula. Destacamos deste modo, a importância das relações interpessoais, do movimento necessário para que sejam saudáveis as relações que ocorrem dentro e fora da escola. Para isso se faz necessário trabalhar dois novos pilares citados por Zanbala e Arnau (2010) os quais são: o saber ser e o saber conviver.

Uma declaração trazida por um dos formadores do Programa Justiça Comunitária, compartilha da necessidade de maior sensibilidade no dia a dia da escola, com o corpo discente. Para M01 o docente vive submerso em tantas demandas dentro da escola que inevitavelmente tem a tendência de ir direto em cima dos conteúdos.

Eu sou da área de exatas, então eu tenho mais essa sensibilidade porque eu passei por esse processo, mas é automático, a gente chega na sala de aula e vai em cima do conteúdo (pá, pá, pá), você só quer ali ouvir qual é a dificuldade que ele tem, se é na soma, se é na divisão, e aí você tem que parar pra ouvir um pouquinho, perceber como é a tua sala, fazer aquele levantamento, pra eu saber dentro daquela sala o que ele quer, quais tem necessidades especiais, se eu tenho alunos com envolvimento em drogas, pais, família, alunos relacionados com problemas de estupro. Então eu

percebi isso depois da capacitação (M01, 2022).

Durante relato sobre os impactos que a formação em mediação de conflitos tinha sobre sua prática na escola, M01 esclarece que essa sensibilidade só passou a fazer parte de sua vivência enquanto docente após ter participado de capacitação realizada pelo Programa Justiça Comunitária, antes de vir compor a equipe da coordenação. Quando M01 nos fala “e aí você tem que parar para ouvir um pouquinho”, somos acordados para o humano que existe em nós e no outro. Seguindo esta mesma fala podemos afirmar ainda que existe algo que nos conecta, capaz de ser perceptível, e que interfere não só na aprendizagem, mas nas relações e para isso é preciso que exista um movimento de paz.

Pimenta (1999) nos coloca que a formação necessita estar voltada para as necessidades do professor, de saberes necessários para sua prática. A docência descrita por Pimenta (1999) nos fala de uma educação humanizadora que tenha como objetivo desenvolver habilidades, atitudes e valores necessários para o enfrentamento de desafios.

A pedagogia vivida por Paulo Freire transcendeu as metodologias educativas de sua época e buscou uma educação crítica, um fazer consciente aliado a valorização da práxis humana. Mostrou através de sua prática que a educação se dá de maneira dialética de ensino-aprendizado aproximando alunos e professores. Suas experiências o levaram a adotar em suas salas de aula um novo formato denominado Círculos de Cultura, uma prática educacional capaz de diminuir distâncias (TAVEIRA, 2015). Valorizar as relações que acontecem dentro da escola e/ou aplicar metodologias que permitam uma prática de relacionamentos mais assertivos, são vistas em abordagens que aos poucos se tornam familiares àqueles que participam das rodas de conversa, atendimentos ou até mesmo palestras ministradas pelo Programa Justiça Comunitária.

Quando questionados sobre o que entendiam como mediação de conflitos, os 12 (doze) professores expressaram de algum modo o que aprenderam nas capacitações que participaram. Voltando o olhar para o campo do que esse aprendizado causa no professor, P10 afirma que: “Facilita o trabalho em sala de aula, pois é a melhor forma de solucionar os problemas que envolve tanto os discentes, docentes, servidores e familiares”. Isto nos leva a afirmar que esta é uma prática necessária, pois a sala de aula é um lugar propenso a conflitos, devido a amplitude

de necessidades trazidas pelos discentes. Esta necessidade exposta por P10 como a facilitação do trabalho em sala de aula, reafirma o que Rosenberg (2019, p. 19) nos diz sobre a cooperação genuína nascer “no momento em que os participantes passam a confiar que suas necessidades e valores serão respeitosamente levados em conta”.

Conforme questionado durante entrevista, os mediadores formadores da coordenação do Programa Justiça Comunitária apontam a capacitação em mediação de conflitos como uma base para esse novo fazer, dessa aproximação entre docente e discente. Durante sua fala M01 afirma que com a capacitação “a gente aprende primeiro a escutar, a observar, a ouvir e a perceber o que que aquele aluno tem de diferente dos outros”. Este conhecimento adquirido através das capacitações e práticas de mediação de conflitos alicerçada nos princípios da Justiça Restaurativa possibilita um maior entendimento no restabelecimento da ordem, harmonia, paz, senso de justiça, segurança e dignidade diante de situações conflituosas. Assim como Zabala & Arnau (2010) observamos que a educação pode contribuir para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo através do desenvolvimento de suas competências.

A gente percebe que quando os professores, eles se envolvem mesmo no tema, buscam compreender mais e buscam adotar essa metodologia, essa forma de ver e conduzir o conflito, a gente vê situações bem positivas, realmente bem satisfatórias, eu penso que é de grande valia (M02, 2022).
(...) muitos que antes reagiam de forma mais agressiva em determinadas situações, tentam já dar uma repensada em como agir pra não causar mais transtorno, então eu vejo que o impacto é muito positivo frente a isso, muitas pessoas já conseguem administrar suas reações frente a situações de problemas (M05, 2022).

A Justiça Restaurativa é considerada atualmente como uma abordagem eficaz no meio educacional, quando o foco é a mediação de conflitos, pois busca “uma mudança nos modos de pensar, sentir e agir diante de conflitos e atos violentos” daqueles que se encontram envolvidos no conflito ou na execução de práticas restaurativas que visem a busca de resolução destes processos. Ela apresenta um modelo alternativo de resolução de conflitos, onde ofensor e vítima assumem suas responsabilidades diante do fato e propõem medidas capazes de estabelecer um acordo entre as partes envolvidas (MELO, 2008, p.127).

De acordo com a quarta categoria de análise de conteúdo de Bardin, Práticas Adotadas pelo Programa Justiça Comunitária, quando do trabalho preventivo à violência nas escolas, 10 docentes optaram pelas palestras com temas relacionados

a comunicação não violenta, mediação de conflitos e desenvolvimento das habilidades socioemocionais e 07 docentes afirmaram que seriam as capacitações direcionadas a Mediação de Conflitos no contexto escolar. Alguns docentes marcaram mais de uma alternativa, pois a questão não delimitava a quantidade de opções, porém nenhum docente optou pelas punições como forma de intimidar aqueles que provocam e/ou se envolvem em conflitos.

Na concepção de (P09) “desenvolver e estimular a empatia no meio escolar” é essencial para a prevenção da violência legitimando desta forma a importância da conexão de toda a comunidade escolar. A palavra empatia esteve presente na totalidade das respostas, isto evidencia o quanto a busca pelo cuidado e pela conexão tem sido observada pelos educadores. Nas palavras de P07 ela também se refere como se permitir melhorar, também ter esse olhar voltado para si. A empatia é abordada por Rosenberg (2019, p. 88) como um estado que exige presença, é necessário “estar presente por inteiro e colocar a atenção nos sentimentos e nas necessidades do outro”. Esta conexão é respeitada quando o Programa Justiça Comunitária coloca o trabalho de caráter preventivo em evidência através das ações realizadas nas escolas tanto de forma presencial como através das redes sociais, como foi o caso das ações desenvolvidas durante a Pandemia da Covid-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento da pesquisa, a formação continuada e sua implicação na mediação de conflitos no Programa Justiça Comunitária, mediada pelas literaturas sobre a temática e análise dos instrumentos aplicados, ficou evidenciada que a formação em mediação de conflitos escolares possui um caráter transformador para a sociedade colaborando de forma significativa, pois une educação e justiça em prol de uma sociedade mais justa e pacificadora. Dentro da análise dos autores apresentados ao longo desta pesquisa observamos que suas teorias e práticas estão dialogando com os procedimentos utilizados nas práticas restaurativas implementadas pelo Programa Justiça Comunitária.

Ao longo desta pesquisa e a partir do levantamento das ações desenvolvidas pelo Programa Justiça Comunitária, se pôde observar que suas ações estão apoiadas nos princípios de uma cultura de paz, embora o programa aborde de forma mais focal a prática da mediação de conflitos. O problema desta pesquisa tratou dos impactos de uma formação continuada em mediação de conflitos sobre à prática docente frente às formas de violências encontradas nas escolas. No enfrentamento as formas de violência destacadas pelos docentes, as capacitações e intervenções realizadas pelo Programa trouxeram aprendizados sobre uma nova forma de se relacionar, o que assumiu destaque nas respostas obtidas dos professores. Estes destacaram a importância do PJC ao descreverem a importância de se construir um trabalho destinado a temas como diálogo, escuta, empatia e comunicação, o que traz impacto positivo sobre as ações diárias desenvolvidas nas escolas. Observamos então que ações desenvolvidas por outros estados como São Paulo, Distrito Federal, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Maranhão, Ceará, dentre outros, também trazem relatos de impactos positivos e evidenciam os mesmos temas como necessários para a realização do trabalho com a mediação de conflitos, pois investem na valorização do ser humano abordando temas geradores de conexão, resultando na busca de uma resolução não violenta para os conflitos.

O primeiro objetivo específico da pesquisa foi atingido, pois através das descrições das ações realizadas pelo Programa Justiça Comunitária foi possível identificar as formações realizadas no decorrer desses anos e como elas impactaram a prática docente quando do enfrentamento de violências nas escolas. Para isto, foi necessário trazeremos um aprofundamento teórico sobre as práticas já consolidadas

por projetos-piloto em outros estados brasileiros, assim como proporcionar um diálogo com a literatura existente sobre a temática em questão. Contudo foi observada uma lacuna no registro das atividades desenvolvidas pelo Programa Justiça Comunitária, a qual é evidenciada pela falta de publicações e de participações em eventos e/ou com outras instituições sobre os avanços e/ou retrocessos do caminho.

Com relação a diminuição da violência nas escolas, foi observado o desenvolvimento de um trabalho de caráter preventivo que buscou abranger o corpo docente, discente e comunidade escolar levando para dentro das escolas temas que dialogassem com as necessidades apresentadas por aquela comunidade e possibilitassem aos alunos participar de rodas de conversa, palestras e oficinas. A postura adotada pelo Programa Justiça Comunitária de buscar envolver o maior número possível de agentes educacionais e alunos, na abordagem do clima de conflito na escola se apresenta como indispensável, pois coloca toda a comunidade escolar como participante ativo na propagação de seus resultados, tendo o professor como figura indispensável nessa ação e tornando-os multiplicadores da cultura da não violência. Deste modo, as capacitações direcionadas às escolas, tem como público-alvo toda a comunidade escolar, pois frisa a necessidade de que toda a instituição escolar esteja em comum acordo com a metodologia utilizada na mediação de conflitos. É através desta metodologia alicerçada na Justiça Restaurativa que a comunidade escolar é mobilizada à prática de uma escuta ativa, comunicação não violenta, desenvolvimento do autoconhecimento, dentre outros.

A compreensão sobre a contribuição do Programa Justiça Comunitária para a formação dos professores mediadores capacitados consta como segundo objetivo específico desta pesquisa. A formação desenvolvida pelo PJC trabalha temáticas pouco discutidas durante a formação docente no que compete a base curricular adotada durante a formação (graduação) e que fazem parte da realidade vivenciada no dia a dia da escola. São competências e habilidades de fundamental importância para a manutenção dos relacionamentos, desenvolvimento de uma comunicação assertiva, diminuição da violência, o que permitirá um maior aprendizado.

Quando nos propomos a fazer o levantamento das ações desenvolvidas pelo Programa Justiça Comunitária e as ferramentas preventivas de violência e promoção das relações interpessoais colocadas em prática identificamos através de análise documental que as técnicas utilizadas são baseadas nos princípios restaurativos, possuem um caráter reflexivo, permitem uma maior compreensão sobre os fatos, o

que dá abertura para novas posturas diante de situações de conflitos análogas, evitando a reincidência de conflitos.

Observamos que a mediação de conflitos escolares, assim como as ações desenvolvidas com esse fim no Brasil, necessitam de mecanismos de avaliação que nos permitam coletar informações sobre as práticas adotadas e experiências da Justiça Restaurativa na educação. Ainda diante dessas dificuldades, a Justiça Restaurativa se mostra como uma aliada na recuperação dos valores humanos, no fazer dialógico e na construção e manutenção de relacionamentos saudáveis.

Finalizo compactuando com a dimensão pacificadora que o Programa Justiça Comunitária realiza, observando ainda sua necessidade de adequação as peculiaridades locais, mas que ainda assim legitima essa busca por uma cultura da não violência. É legítima a existência de carências na formação destinada aos professores, assim como a necessidade em erradicar a violência, contudo o caminho trilhado pelo PJC nos mostra seu desejo em transformar a realidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. (Coord.). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

_____, M. (2005). Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: UNESCO no Brasil. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265POR.pdf>> Acesso em: 10 junho 2019.

_____, M. Programa de prevenção à violência nas escolas: violências nas escolas. Flacso Brasil. 2. ed. 2021. Disponível em: <https://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas_edicao2.pdf> Acesso em: set. 2021.

ACORDO de cooperação técnica nº15/2016, de 28 de junho de 2016. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2016/01/20160630-Acordo-Cooperacao-Tecnica.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

AGÊNCIA BRASIL. CNJ e DF vão implantar programa de gestão de conflitos em escolas. 24 mai. 2022. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2022/05/5010429-cnj-e-df-vaio-implantar-programa-de-gestao-de-conflitos-em-escolas.html>>. Acesso em: 8 de mai. 2022.6.24

AMORIM, G. C.; CASTRO, A. M.; SILVA, M. F. **Teorias e práticas pedagógicas de Cèlestin Freinet e Paulo Freire**. Parnaíba, In: IV FIPED.2012.

ÁVILA, E. M. **Mediação Familiar: Formação de base**. Centro de Estudos Jurídicos - CEJUR. Divisão de Artes Gráficas - TJSC. 3ª Tiragem. Agosto/ 2000.

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

BARROS, A. B.; CONTALDO, M. de. Mediação de conflitos na escola. Revista pedagógica. Disponível em:<http://site.defensoria.mg.def.br/wp-content/uploads/2018/08/Francis_Rabelo_Coutinho_entrevista.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BELEZA, F. T. Estudar em paz: Mediação de conflitos no contexto escolar. **Participação**, [S. l.], n. 20, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/23456>. Acesso em: 20 mai. 2022.

BRANCHER, L.; SILVA, S. (Org.). **Justiça para o século 21: Semeando Justiça e Pacificando Violências**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. 232 p.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 8.069**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 de jul. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96)**. In: Brasil. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEMT, 1999. Acesso em 15 de abril de 2018.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 12.594**, de 18 de janeiro de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 15 de jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BROWN, B. **A coragem de ser imperfeito**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p.206.

BRUSIUS, A.; RODRIGUES, M. R. A psicologia e a justiça restaurativa. In: BRANCHER, L.; SILVA, S. (Org.). **Justiça para o século 21: Semeando Justiça e Pacificando Violências**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p. 201-206.

BRANCHER, L.; SILVA, S. (Org.). **Justiça para o século 21: Semeando Justiça e Pacificando Violências**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p. 227.

BRASIL. *Lei nº 13.185 / 2015*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm>. Acesso em: 01 jun. 2022.

CATÃO, A. L. **Mediação de conflitos: Educação em direitos humanos**. São Paulo: 2019. Disponível em: <https://respeitarepreciso.org.br/wp-content/uploads/2020/08/mediacao-de-conflitos-2020-p.pdf>. Acesso em: 15 de abr. 2022.

CHAUÍ, M. Ética e violência. Teoria & debate. Fundação Perseu Abramo, nº 39. 1998. Disponível em: <http://www2.fpa.org.br/conteudo/ensaio-etica-e-violencia>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CHIMENTÃO, L. K. **O significado da Formação Continuada Docente**. 4º CONPEF. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. - Londrina, Paraná, 2009.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas - Guia Prático para Educadores. Brasília-DF, 2014. Disponível em: Acessado em: 20 de abr.de 2020.

CORRÊA, A. Por que o uso da palmatória ainda é legal em escolas públicas de 19 Estados americanos. De Winston-Salem (EUA) para a BBC News Brasil. 24 março 2019. Disponível em:<<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-47622799>>

COUTO, L. M.; MONTEIRO, E. S. Mediação escolar como ferramenta na resolução de conflitos no espaço educacional. Revista Educação Pública. V. 21, nº 16, 4 de maio de 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/16/mediacao-escolar-como-ferramenta-na-resolucao-de-conflitos-no-espaco>>

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir significativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. vol. 1.

HAMMES, L. J.; JODAR, I. (2018). Formação docente e a mediação de conflitos na escola. RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade. 4. 10.23899/relacult.v4i0.704.

JUSTIÇA Comunitária. **Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios**, 2022. Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/justica-comunitaria>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

KHATAB, M. A. **Tribunal de Justiça pretende ampliar “Justiça Comunitária” nas escolas**. Boa Vista, 19 mai. 2011. Disponível em: <<https://mediacaocomunitaria.blogspot.com/2011/05/>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

LA TAILLE, Y. de. **Moralidade e violência: a questão da legitimação de atos violentos**. Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, v.17, n.2, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413389X2009000200005&script=sci_arttext>. Acesso em 25/05/2019.

LA TAILLE, Yves de. Nossos alunos precisam de princípios, e não só de regras. [Amanda Polato]. **Revista Nova Escola**, São Paulo: Nova Escola. 192 p., 2014.

LOPES, C.; GASPARIN, J. (2003). Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente - DOI: 10.4025/actasci humansoc.v25i2.2192. Acta Scientiarum Human and Social Sciences. 25. 295-304. 10.4025/actasci humansoc.v25i2.2192.

MARTINS, R. (2017). **A Pedagogia de Freire e Freinet e a prática dos direitos humanos.: Uma contribuição para as comunidades indígena e quilombola da cidade de Aquiraz-Brasil**. Salamanca (Espanha): Ediciones Universidad de Salamanca. doi:10.2307/j.ctt201mp5b

MAZDA, E. (org.). **Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania** – São Paulo: CECIP, 2007.

MEDEIROS, A. M.; NORONHA, N. M. de. **Freire e Habermas: Considerações sobre o agir dialógico/comunicativo em uma sociedade que se pretende democrática**. In: ANAIS DO II CONGRESSO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: O LEGADO GLOBAL, 2018, Belo Horizonte. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/freire-globalconference-2018/papers/freire-e-habermas%3A-consideracoes-sobre-o-agir-dialogico/comunicativo-em-uma-sociedade-que-se-pretende-democratica>> Acesso em: 12 ago. 2021.

MEDIAÇÃO de conflito muda rotina de violência em escolas públicas em MG. **Jornal Nacional G1**. 30 abr. 2018. Belo Horizonte, Minas Gerais. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/04/mediacao-de-conflito-muda-rotina-de-violencia-em-escolas-publicas-em-mg.html>> Acesso em: 20 set. 2021.

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.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO CEARÁ (MPCE). 2016. MPCE auxilia implantação de projeto piloto de mediação em três escolas estaduais. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/2016/08/29/mcpe-auxilia-implantacao-de-projeto-piloto-de-mediacao-em-tres-escolas-estaduais/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO CEARÁ (MPCE). 2017. MPCE e SEDUC iniciam curso de Formação em Mediação de Conflitos e Círculos de Paz. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/2017/02/13/mpce-e-seduc-iniciam-curso-de-formacao-em-mediacao-de-conflitos-e-circulos-de-paz/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO CEARÁ (MPCE). 2018. MPCE realiza palestra sobre mediação como resposta à violência. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/2018/02/28/mpce-realiza-palestra-sobre-mediacao-como-resposta-violencia/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MORRISON, B. *Justiça restaurativa nas escolas*. In: SLAKMON, C.; VITTO, R.; PINTO, R. G. (Org.). **Justiça Restaurativa**. Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. 2005. p. 295-319.

MULLET, J. H.; AMSTUTZ, L. S. **Disciplina restaurativa para escolas**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

MULLER, Jean-Marie. **Não Violência na Educação**. São Paulo: Palas Athena, 2017.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1992.

_____, A. **Escola nova. A revista do Professor**. Ed. Abril. Ano. 2002. p. 23.

_____, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa. v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt> Acesso em 04 abr. 2021.

_____, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 3, 2019. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 04 abr. 2021.

_____, A. **Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. p. 116.

Organização Mundial da Saúde (2002). World Report on Violence and Health. Geneva: World Health Organization Press. Disponível em: <http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/>. Acesso em: 10 junho 2019.

ORTEGA, R. *et al.* **Estratégias educativas para prevenção das violências**; tradução de Joaquim Ozório – Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

PENIDO, E. de A. “Justiça e Educação: parceria para a cidadania” em Heliópolis/SP: a imprescindibilidade entre Justiça Restaurativa e Educação. Revista IOB de Direito Penal e Processual Penal, Porto Alegre, v. 9, n. 50, p. 196-204, jun./jul. 2008.

PETROPÓLIS da Paz. Programa Municipal de Pacificação Restaurativa. Projeto mediação escolar. Disponível em: <<https://www.petropolis.rj.gov.br/petropolisdapaz/arquivos/projeto-mediacao-escolar.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

PRANIS, K. **Processos circulares**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

PRANIS, Kay; BOYES, Carolyn. **Guia de Práticas Circulares: no coração da esperança**. Porto Alegre : Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas. 2011. 280 p.

REGULAMENTO Modelo Mediação. Conselho Nacional das Instituições de Mediação e Arbitragem – CONIMA, Disponível em: <<https://conima.org.br/mediacao/regulamento-modelo-mediacao/>> Acesso em: 20 abr. 2022.

REIS, Felipa Lopes dos. **Como elaborar uma dissertação de mestrado segundo Bolonha**. Lisboa: Pactor, 2010.

ROCHA, E. Implantação Justiça Comunitária em escola. **Folha de Boa Vista**, Boa Vista. Política. 22 out. 2006. p.04.

RORAIMA (Estado) Convênio de Cooperação Técnica e Pedagógica no 101/2007, de 14 de dez. 2007. Disponível em: https://www.imprensaoficial.rr.gov.br/app/_edicoes/2007/12/doe-20071217.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não-violenta: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.

_____, M. B. **Vivendo a comunicação não violenta**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019a.

_____, M. B. **A linguagem da paz em um mundo de conflitos**. São Paulo: Palas Athena, 2019b.

SANTOS, C. M.; BELEZA, F. T.; CONFESSOR, M. R. Formação continuada de educadores/as em mediação de conflitos no contexto escolar da SEEDF. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 3, n. 4, p. 85-93, nov. 2016. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/119>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Curso de introdução à justiça restaurativa para professores mediadores escolares e comunitários: manual prático*. São Paulo. 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Manual-Pr%C3%A1tico-de-Justi%C3%A7a-Restaurativa-Minist%C3%A9rio-P%C3%ABlico%20-%20LEITURA%20COMPLEMENTAR.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SOUZA, A. P. de. **Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania**. São Paulo: Cecip, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 317.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educ. Soc.*, 2000, vol. 21, n.73, pp.209-244. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>>. Acesso em maio. 2021.

TAVEIRA, p.39, 2015 In: **Círculo de Cultura Paulo Freire – arte, mídia e educação** / Orgs: Marcarita Victória Gomez e Marília Franco).

TJ EM REVISTA: I volta jurídica. Boa Vista: Triunfal gráfica e editora. 2014. Semestral. ISSN 2318-7042.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA. **Curso de capacitação de mediadores e multiplicadores das práticas de Justiça Restaurativa do Programa Justiça Comunitária**. Boa Vista, 2013. Não publicado.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA. **Dossiê do Programa Justiça Comunitária. Programa Justiça Comunitária**. Boa Vista, 2014. Não publicado.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA. **TJRR realiza oficina de capacitação de alunos mediadores de Justiça Restaurativa.** 2015. Disponível em: <<http://intranet.tjrr.jus.br/index.php/lista-de-noticias/1086-tjrr-realiza-oficina-de-capacitacao-de-alunos-mediadores-da-justica-restaurativa?tmpl>> Acesso em: 02 fev. 2022.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE RORAIMA. **Projeto Comunicação Não Violenta.** Programa Justiça Comunitária. Boa Vista, 2020. Não publicado.

VARELA, C. A.; SASAZAKI, F. S. Justiça Restaurativa Aplicada em Escolas Públicas do Estado de São Paulo: estudo de caso de pós-implementação em Heliópolis e Guarulhos. *In: Encontro da ANPAD*, 38., 2014, Rio de Janeiro. **Anais do EnANPAD.** Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_APB1482.pdf. Acesso em 18 jun. 2018.

VASCONCELOS, C. E. de. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas.** 2.ed. São Paulo : Método, 2012.

ZEHR, H. **Trocando as lentes.** 2020.

_____, H. **Justiça Restaurativa.** 2020a.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro da Entrevista

Apêndice B - Roteiro do Questionário

Apêndice C - Carta de Anuência para Autorização de Pesquisa

Apêndice D - Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



4. Assinale as alternativas que descrevem as tarefas realizadas por você no seu trabalho:

- a) Visita às escolas;
- b) Mediação de conflitos;
- c) Encaminhamentos para a Rede de Apoio;
- d) Planejamento de capacitações;
- e) Capacitações;
- f) Realização de palestras;
- e) Outros: _____

5. As atividades propostas pelo Programa Justiça Comunitária tem como público alvo:

- a) Alunos;
- b) Professores;
- c) Equipe gestora;
- d) Servidores;
- e) Toda a comunidade escolar.

6. Como lida com as situações práticas de seu trabalho ao receber uma demanda descrita com a necessidade de mediação de conflito:

- a) Analiso o documento e tomo as primeiras providências;
- b) Recorro à equipe para análise e tomada de providências;
- c) Solicito que outro mediador (a) faça a análise conjunta para tomarmos as primeiras providências;
- e) Outros: _____

7. Descreva a metodologia utilizada durante a mediação de conflitos.



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
 Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201 -
 Canarinho
 CEP 69306-530 / Boa Vista - RR - Brasil
 Fone: (95) 2121-0953
 E-mail: cep@uerr.edu.br
 www.uerr.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



g) () a) Outros: _____

11. Com relação à Mediação de Conflitos proposta pelo Programa Justiça Comunitária nas escolas, em sua análise os professores capacitados aprendem a resolver conflitos?

- a) () Sim
- b) () Não
- c) () Aprendem parcialmente, pois alguns relatam precisar de maior aprofundamento no e prática no assunto.
- d) () Alguns professores não demonstram interesse de colocar em prática a Mediação de Conflitos e continuam fazendo os encaminhamentos regulares propostos pela escola.
- e) () Outros: _____

12. As capacitações promovidas pelo Programa Justiça Comunitária impactam as escolas de forma:

- a) () Positiva, pois realiza trabalhos preventivos e durante as capacitações convida a que toda a escola se capacite, promovendo o envolvimento de todos.
- b) () Negativa, pois apresenta mais um trabalho a ser desenvolvido pela escola.
- c) () Outros:
- _____

13. Enquanto mediador (a) do Programa Justiça Comunitária como você avalia a violência nas escolas diante do trabalho realizado pelo programa:

- a) () Há uma diminuição devido o trabalho informativo e de prevenção que é realizado dentro das escolas;
- b) () As mediações tem caráter educativo e alcançam um público maior quando a comunidade participa;



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201 -
Canarinho
CEP 69306-530 / Boa Vista - RR - Bra
Fone: (95) 2121-0953
E-mail: cep@uerr.edu.br
www.uerr.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



- c) () Há um crescimento da violência dentro das escolas devido a demanda apresentada;
- d) () Faz-se necessário um trabalho mais focal com as famílias;
- e) () Outros e/ou complemento: _____

14. O Programa Justiça Comunitária apresenta em sua prática formativa medidas preventivas de violência quando:

- a) () Promove capacitações sobre a mediação de conflitos dentro das escolas;
- b) () Promove palestras (temas transversais) nas escolas de acordo com as necessidades apontadas pela instituição;
- c) () Media os conflitos que são encaminhados pelas instituições;
- d) () Realiza visitas de acompanhamento às instituições escolares;
- e) () Outros: _____

Muito Obrigada pela participação!



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
 Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201 -
 Canarinho
 CEP 69306-530 / Boa Vista - RR - Brasil
 Fone: (95) 2121-0953
 E-mail: cep@uerr.edu.br
 www.uerr.edu.br

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



APÊNDICE B - Questionário

A presente pesquisa de campo fundamentada na pesquisa qualitativa com a abordagem qualitativa e seguindo a análise de conteúdo que consta num conjunto de técnicas que objetiva superar a incerteza e obter o enriquecimento da leitura, objetiva coletar a opinião dos professores (as), para desta forma melhor fundamentar a realização da investigação sobre: A formação continuada e sua implicação na mediação de conflitos: Um estudo no âmbito do Programa Justiça Comunitária. Este questionário tem um caráter semiestruturado e as respostas serão analisadas de forma qualitativa.

Objetivo geral da pesquisa: Analisar os impactos da formação continuada em mediação de conflitos na prática docente, frente as formas de violência encontradas nas escolas.

1. Informo que estou respondendo este questionário de forma voluntária:

- a) Ciente e concordo em participar da pesquisa.
- b) Ciente, mas não concordo em participar da pesquisa.

2. Tempo de experiência enquanto docente:

- a) 0 - 5 anos
- b) 5 - 10 anos
- c) 10 - 15 anos
- d) 15 - 20 anos
- e) Acima de 20 anos.

3. O primeiro contato com a Mediação de Conflitos foi realizado:

- a) Por iniciativa própria através de pesquisas.
- b) Participação em grupos de estudo com temas relacionados.
- c) Capacitações realizadas dentro da instituição na qual trabalho.
- d) Capacitações realizadas através de financiamento próprio.
- e) Outros: _____



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201 -
Canarinho
CEP 69306-530 / Boa Vista - RR - Brasil
Fone: (95) 2121-0953
E-mail: cep@uerr.edu.br
www.uerr.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



4. Em que ano e instituição você fez sua primeira capacitação em mediação de conflitos?

5. O que você, enquanto professor, entende por mediação de conflitos?

6. Como você definiria a ocorrência de conflitos no ambiente escolar:

- a) Os conflitos escolares são frequentes.
b) Não presencio ou presenciei conflitos escolares nas escolas.
c) Considero mediana a presença de conflitos nas escolas.

7. Quando da observância de conflitos escolares considero que sua maior incidência está relacionada a:

- a) Conflitos entre professor (a) e aluno (a).
b) Conflito entre alunos.
c) Conflitos entre professores.
d) Conflitos entre familiares e equipe pedagógica.
e) Conflitos entre familiares e equipe administrativa.
f) Conflitos entre alunos e equipe de apoio.

8. Com relação aos tipos de conflitos escolares pode-se afirmar que sua maior incidência está relacionada ao:

- a) Bullying
b) Assédio sexual
c) Assédio moral
d) Violência física e/ou verbal
f) Outros: _____

9. Enumere de forma crescente (1 a 5), considerando 5 o local com **menor**



Comitê de Ética em Pesquisa - I
Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 21
Canarinho
CEP 69306-530 / Boa Vista - RR
Fone: (95) 2121-0953
E-mail: cep@uerr.edu.br
www.uerr.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



caráter de prevenir conflitos quando adotadas pelas escolas.

- a) () Palestras com temas relacionados a comunicação não violenta, mediação de conflitos e habilidades socioemocionais.
- b) () Capacitações direcionadas a Mediação de Conflitos no contexto escolar.
- c) () Punições como forma de intimidar aqueles que provocam e/ou se envolvem em conflitos.
- d) () Outros: _____

14. Quais as competências e habilidades emocionais você considera importantes para a manutenção de um espaço escolar onde as relações sejam respeitadas?

15. Você acredita que a educação pode basear-se numa Cultura de Paz?

a) () Sim

b) () Não

c) () Outros: _____

Sua opinião é de fundamental importância para nós, pesquisadoras! Muito Obrigada!



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
 Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201 -
 Canarinho
 CEP: 69306-530 / Boa Vista - RR - Br
 Fone: (95) 2121-0953
 E-mail: cep@uerr.edu.br
 www.uerr.edu.br

APÊNDICE C - TERMO DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE RORAIMA
PROGRAMA JUSTIÇA COMUNITÁRIA



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto intitulado “A formação continuada em mediação de conflitos no âmbito do Programa Justiça Comunitária”, sob a coordenação e a responsabilidade da pesquisadora Prof^a Marcelle Grécia da Silva Nogueira Wottrich, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 10.12.2021 a 10.02.2021, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Boa Vista, 23 de novembro de 2021.

Dra. Graciete Sotto Mayor Ribeiro
Presidente do Programa Justiça Comunitária - TJRR

APÊNDICE D - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa



REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 510/16)

A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA IMPLICAÇÃO NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO ÂMBITO DO PROGRAMA JUSTIÇA COMUNITÁRIA

Instituição: Universidade Estadual de Roraima (UERR) / Curso: Mestrado Acadêmico em Educação

Pesquisadora: Marcelle Grécia da Silva Nogueira Wottrich

Este Registro de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de autorizar a participação dos servidores lotados na Coordenação do Programa Justiça Comunitária assim como dos professores nomeados como mediadores pelo Tribunal de Justiça de Roraima. O objetivo desta pesquisa científica constitui-se em: **Analisar os impactos da formação continuada em mediação de conflitos na prática docente, frente as formas de violência encontradas nas escolas.**

A pesquisa se justifica tendo em vista a importância de analisar os impactos que a formação continuada dos professores em mediação de conflitos realizada pelo Programa Justiça Comunitária, possui no desdobramento do fazer pedagógico, diante da banalização da violência e como esta tem sido palco da progressiva deterioração do convívio social dentro da instituição escolar. Na oportunidade frisamos que tal formação não se restringe ao campo teórico, mas também à prática profissional diante das situações conflituosas que se apresentam no ambiente escolar. A coleta dos dados ocorrerá por meio da prévia solicitação de documentos à Coordenação do Programa Justiça Comunitária, assim como da aplicação de dois instrumentos: Questionário e entrevista.

Cabe ressaltar que podem existir riscos mínimos envolvendo a sua participação. Talvez alguns itens dos instrumentos possam causar algum desconforto psicológico, tendo em vista, a natureza desta pesquisa.

Este REGISTRO, em duas vias, é para certificar que eu, _____, na qualidade de participante voluntário, aceito participar do projeto científico acima mencionado.

Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando a minha participação a qualquer tempo, sem penalidades, garantida a plena liberdade de recusar-me a participar ou retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem

penalização alguma. Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa. Que a participação como voluntário(a) da pesquisa se iniciará apenas a partir da entrega desse documento por mim assinado. A participação não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro ou indenização, tendo como única finalidade a contribuição para seu efetivo desenvolvimento. Por fim, tenho ciência que poderei perguntar sobre qualquer questão que desejar, e que todas serão prontamente respondidas.

Assinatura do Autonzante: _____

Data: ____/____/____

Eu Marcelle Grécia da Silva Nogueira Wottrich, pesquisadora responsável, declaro que serão cumpridas as exigências contidas nos itens IV. 3 da Res. CNS n.º 466/12.

Eu Marcelle Grécia da Silva Nogueira Wottrich, pesquisadora responsável, declaro que serão cumpridas as exigências contidas na Res. CNS 510/16.

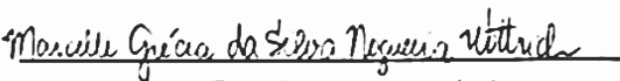
Nome do Pesquisador responsável: Marcelle Grécia da Silva Nogueira Wottrich Endereço completo: Avenida dos Imigrantes, 2066 -Bairro: Buritys.

Telefone: (95) 98114 2244 / (95) 99159 7835

CEP/UERR Rua Sete de Setembro, n.º 231 - Bairro Canarinho (sala 201)

Tels.: (95) 2121-0953

Horário de atendimento: Segunda a Sexta das 08 às 12 horas.


Pesquisadora responsável

ANEXOS

- Anexo A** - Termo de Cooperação Técnica Nº 009/2018
- Anexo B** - Convênio de Cooperação Técnica Nº 076/2010
- Anexo C** - Segundo Termo Aditivo Nº 002/2017

ANEXO A - TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 009/2018



TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 009/2018

TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA, QUE ENTRE SI CELEBRAM O GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DESPORTOS E O TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE RORAIMA - SEI N.º 0011653 - 15.2018.8.23.8000.

O GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA, Pessoa Jurídica de direito público, com sede na Praça do Centro Cívico s/n, Centro, inscrito no CNPJ sob o nº 84.012.012/0001-26, neste ato representado pela Exma. Sra. Governadora do Estado de Roraima **MARIA SUELY SILVA CAMPOS**, e do outro lado o **TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE RORAIMA – TJ/RR**, inscrito no CNPJ no 34.812.669/0001-08, sediado à Praça do Centro Cívico, s/n – Centro, em Boa Vista-RR, neste ato representada pela Presidente, Desembargadora **ELAINE CRISTINA BIANCHI**, CPF no 058.577.118-94 e RG no 490.904-6 SSP/RR, que neste ato celebram entre si o presente Termo de Cooperação Técnica que será regido pelas disposições da Lei nº 8.666/93, no que couber, de acordo com o SEI 0011653 - 15.2018.8.23.8000, e mediante as cláusulas e condições que se seguem:

CLÁUSULA PRIMEIRA - DA FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

1.1 O presente Termo de Cooperação Técnica e Pedagógica é elaborado com embasamento no que dispõe a Lei nº 8.666 de 21/06/1993 e suas alterações, Artigo 11, inciso V e art. 62, inciso XVIII da Constituição Estadual, Decreto nº 5.654-E de 05 de março de 2004 e Resolução Pleno TJRR nº 042/2010.

CLÁUSULA SEGUNDA - DO OBJETO

2.1 O Presente Termo de Cooperação Técnica e Pedagógica tem como objeto a conjugação de esforços entre o TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE RORAIMA e a SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DESPORTOS – SEED, para dar continuidade, implementar e estender a outras unidades escolares o PROGRAMA JUSTIÇA COMUNITÁRIA que tem por objeto solucionar, por meio de mediação, conflitos de menor potencialidade ocorridos no ambiente escolar e JUSTIÇA RESTAURATIVA no atendimento aos conflitos dos indivíduos, principalmente no âmbito infanto-juvenil.

CLÁUSULA TERCEIRA – DA ABRANGÊNCIA

[Handwritten signatures]



3.1 O programa terá continuidade atendendo toda a Rede Pública Estadual de Educação Básica conforme a demanda apresentada.

CLÁUSULA QUARTA – DAS OBRIGAÇÕES DAS PARTES

4.1 O ESTADO DE RORAIMA/SEED obriga-se a:

- a) Disponibilizar professores/servidores da SEED/RR, para compor a equipe de conciliadores/mediadores que operacionalizarão o Programa, sem prejuízo de suas gratificações;
- b) Disponibilizar profissionais, nas áreas de Psicologia, Serviço Social e Direito para compor, juntamente com equipe do TJRR, a Coordenação do Programa “Justiça Comunitária e Restaurativa”;
- c) Disponibilizar professores/servidores da SEED/RR, para compor a equipe de Coordenação do Programa, sem prejuízo de suas gratificações;
- d) Garantir a permanência dos professores/servidores, já capacitados, na equipe do referido Programa, durante toda a vigência do presente Termo;
- e) Fornecer material de expediente, mensalmente, para realização dos trabalhos.

4.2 O TJRR obriga-se a:

- a) Executar a gestão administrativa do programa por meio de uma Coordenação que terá composição paritária e será presidida por um juiz de direito membro do TJRR.
- b) Capacitar os professores/servidores da SEED/RR por meio de Cursos específicos direcionados a realização dos resultados propostos pelo Programa “Justiça Comunitária e Restaurativa”;
- c) Designar por Portaria os professores/mediadores que estiverem devidamente capacitados e aptos para executar o Programa;
- d) Designar por Portaria a Comissão de Coordenação;
- e) Fornecer material de consumo e expediente necessários para a realização das Oficinas Pedagógicas de Capacitação promovidas pela Coordenação do Programa;
- f) Fornecer o material de consumo necessário ao funcionamento dos equipamentos de informática;
- g) Disponibilizar veículo devidamente abastecido, para ser utilizado exclusivamente nas ações de conciliação;
- h) Credenciar motorista, condutor(a) do veículo a ser disponibilizado, nos termos da Resolução nº 1514/2011 e suas alterações.



CLÁUSULA QUINTA - DA VIGÊNCIA

5.1 O presente Termo de Cooperação Técnica e Pedagógica entrará em vigor na data de sua assinatura e permanecerá em vigência por 05 (cinco) anos.

CLÁUSULA SEXTA – DOS RECURSOS FINANCEIROS

6.1 O presente Termo de Cooperação Técnica não envolve a transferência de recurso. As ações resultantes deste ajuste que implicarem transferência ou cessão de recursos serão viabilizadas mediante instrumento apropriado.

6.2 Os servidores lotados no Programa Justiça Comunitária receberão auxílio alimentação, conforme Decisão Presidencial proferida no SEI n.º 0006789-65.2017.8.23.80000, publicada no DJE, edição 6016, páginas 27 e 28, de 17/07/2017.

CLÁUSULA SÉTIMA – DA PUBLICAÇÃO

7.1 O presente instrumento será publicado em forma de extrato, no Diário da Justiça Eletrônico - DJe, em conformidade com o disposto no Parágrafo Único do art. 61 da Lei n. 8666/93.

CLÁUSULA OITAVA - DA RESILIÇÃO

8.1 O presente Termo de Cooperação Técnica e Pedagógica poderá ser resilido a qualquer tempo por qualquer das partes, sem compensação ou indenização, mediante comunicação escrita entregue a outra parte com pelo menos 30 (trinta) dias de antecedência, obedecido o disposto no parágrafo único.

Parágrafo Único – Visando não prejudicar os alunos, as partes se comprometem a não resilir o presente Termo de Cooperação Técnica e Pedagógica caso as atividades do Programa já tenham sido iniciadas no ano letivo em vigor.

CLÁUSULA NONA - DA ALTERAÇÃO

9.1 Este Termo poderá ser alterado em qualquer de suas cláusulas e disposições, exceto quanto ao seu objeto, mediante Termo Aditivo, de comum acordo entre as partes, desde que tal interesse seja manifestado, previamente, por escrito.

CLÁUSULA DÉCIMA – DO ACOMPANHAMENTO

10.1 O acompanhamento da execução deste TERMO será feito pela Biblioteca do TJRR quanto às obrigações avençadas e possíveis descumprimentos pelas partes.



CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – DO FORO


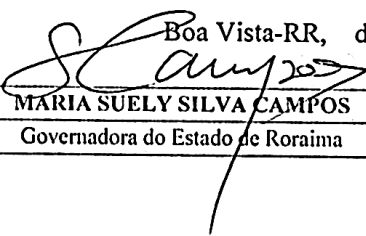
11.1 Fica eleito o foro de Boa Vista, Roraima, como o único competente, com renúncia de qualquer outro, por mais privilegiado que seja, para dirimir quaisquer questões decorrentes da execução deste TERMO.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – DAS AUTORIDADES COMPETENTES.

12.1 Quaisquer dúvidas oriundas de execução do presente Termo de Cooperação Técnica e Pedagógica serão decididas pelas autoridades administrativas competentes.

12.2 E por estarem de comum acordo, assinam o presente Termo em 03 (três) vias de igual teor e forma para um só efeito legal, na presença de 2 (duas) testemunhas que abaixo assinam.

Boa Vista-RR, de de 2018.

 Desca. ELAINE CRISTINA BIANCHI Presidente do TJRR	 MARIA SUELY SILVA CAMPOS Governadora do Estado de Roraima
---	--

TESTEMUNHAS:

1. _____

NOME:

CPF:

2. _____

NOME:

CPF:

ANEXO B - CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 076/2010



GOVERNO DE RORAIMA
"Amazônia: Patrimônio dos Brasileiros"

CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA E PEDAGÓGICA Nº 076/2010 – ESTADO DE RORAIMA/
~~SECRETARIA DE JUSTIÇA DO ESTADO DE RORAIMA~~

CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA E PEDAGÓGICA QUE ENTRE SI CELEBRAM O ESTADO DE RORAIMA, ATRAVÉS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS E O TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE RORAIMA, OBJETIVANDO A IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO EDUCACIONAL – JUSTIÇA COMUNITÁRIA, NA FORMA ABAIXO:

Aos 22 (vinte e dois) dias do mês de julho de dois mil e dez (2010), o ESTADO DE RORAIMA, pessoa Jurídica de Direito Público Interno, inscrito no CNPJ nº 84012012/0001-26, situado à Praça do Centro Cívico – Palácio Senador “Hélio Campos”, em Boa Vista-RR, representado neste ato pelo Governador **JOSÉ DE ANCHIETA JUNIOR** brasileiro, casado, engenheiro civil, residente nesta cidade, portador do CIC nº 320895623-15, RG nº 2006002164426 SSP/CE, através da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos, doravante denominada SECD, situada à Praça do Centro Cívico, nº 471 – Centro, em Boa Vista-RR, neste ato representada pela Secretária **ILMA DE ARAÚJO XAUD**, portadora da Carteira de Identidade nº 14.780 SSP/RR e CPF nº 112.206.602-30, residente nesta cidade, e o Tribunal de Justiça do Estado de Roraima, doravante denominado TJRR, inscrito no CNPJ/MF 34.812.669/0001-08, representado por seu Presidente, Desembargador **ALMIRO JOSÉ MELLO PADILHA**, portador da Carteira de Identidade 1017785203 – SSP/RS, CPF nº 305.269.730-72, resolvem celebrar o presente Convênio de Cooperação Técnica e Pedagógica, mediante as condições expressas nas cláusulas seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO FUNDAMENTO LEGAL

1.1 O Presente Convênio de Cooperação Técnica e Pedagógica é elaborado com embasamento no que dispõe a Lei 8.666 de 21/06/93 e suas alterações, Artigo 11 inciso V e Artigo 62 inciso XVIII da Constituição Estadual, Decreto nº 5.654-E de 05 de março de 2004.

CLÁUSULA SEGUNDA – DO OBJETO

2.1 O presente Convênio de Cooperação Técnica e Pedagógica tem por objeto a conjugação de esforços entre o TJRR e a SECD/RR, para a implantação e implementação do Projeto Justiça Comunitária nas Escolas Estaduais de Boa Vista/RR.

SECRETARIA DE ESTADO DO PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO/SEPLAN
Rua Coronel Pinto, 267 – Centro

AD



GOVERNO DE RORAIMA
"Amazônia: Patrimônio dos Brasileiros"

CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA E PEDAGÓGICA Nº 076/2010 - ESTADO DE RORAIMA/
SECD/TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE RORAIMA

CLÁUSULA TERCEIRA - DA ABRANGÊNCIA

3.1 O projeto atenderá os alunos das Escolas Estaduais, conforme os resultados das situações diagnosticadas para cada escola específica, oferecendo atendimento especial por profissionais no decorrer do ano letivo.

CLÁUSULA QUARTA - DAS OBRIGAÇÕES DAS PARTES

4.1 O ESTADO DE RORAIMA/SECD obriga-se a:

- a) Indicar e disponibilizar profissionais da SECD/RR, para compor a equipe multidisciplinar para atuarem nas escolas como voluntários do projeto;
- b) ~~Garantir a permanência dos servidores já capacitados na equipe do referido Projeto, durante toda a sua vigência;~~
- c) Ceder uma sala em cada escola estadual contemplada para o desenvolvimento do projeto;
- d) Fornecer material para a realização de Oficinas Pedagógicas de Capacitação nas Escolas atendidas pelo Projeto;
- e) Fornecer material de expediente, mensalmente, para a realização dos trabalhos.

4.2 O TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE RORAIMA obriga-se a:

- a) Utilizar as salas exclusivamente para o desenvolvimento do programa;
- b) Disponibilizar material mobiliário e tecnológico para a organização das salas a serem utilizadas;
- c) Treinar os servidores por meio de cursos direcionados a realização dos resultados a serem desenvolvidos pela Câmara da Justiça da Comunidade;
- d) Qualificar os voluntários para o eficaz desenvolvimento do Projeto Justiça Comunitária nas escolas Estaduais de Boa Vista/RR, através das Câmaras da Justiça da Comunidade.

PARÁGRAFO PRIMEIRO - O trabalho realizado pelas Câmaras da Justiça da Comunidade terá o apoio da Comissão da Justiça da Comunidade, nos Termos da Resolução nº 021/2006.

SECRETARIA DE ESTADO DO PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO/SEPLAN
Rua Coronel Pinto, 267 - Centro
DDD (095) 2121-2525/2121-2524



GOVERNO DE RORAIMA
"Amazônia: Patrimônio dos Brasileiros"

CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA E PEDAGÓGICA Nº 076/2010 – ESTADO DE RORAIMA/
SECD/TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE RORAIMA

4.3 A SEPLAN obriga-se a:

- a) Cientificar através da SEPLAN à Assembléia Legislativa do Estado, da formalização do presente Convênio;
- b) Providenciar através da SEPLAN, a publicação do Extrato do presente Convênio no Diário Oficial do ESTADO DE RORAIMA, no prazo legal.

CLÁUSULA QUINTA – DA VIGÊNCIA

5.1 O presente Convênio de Cooperação Técnica e Pedagógica entrara em vigor a partir da data de sua assinatura e permanecerá em vigência por 03 (três) anos, podendo ser prorrogado de comum acordo entre as partes. O interessado em sua prorrogação deverá comunicar a intenção com 60 (sessenta) dias de antecedência.

CLÁUSULA SEXTA – DA RESILIÇÃO

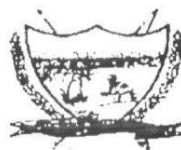
6.1 O presente Convênio de Cooperação Técnica e Pedagógica poderá ser resilido a qualquer tempo, por qualquer das partes, sem compensação ou indenização, mediante comunicação escrita entregue a outra parte com pelo menos 30 (trinta) dias de antecedência, obedecido o disposto no parágrafo seguinte.

PARÁGRAFO ÚNICO – Visando não prejudicar os alunos, as partes se comprometem a não resili-lo o presente Convênio de Cooperação Técnica e Pedagógica caso as atividades do projeto já tenham sido iniciadas no ano letivo em vigor.

CLÁUSULA SÉTIMA - DAS AUTORIDADES COMPETENTES

7.1 Quaisquer dúvidas oriundas da execução do presente Convênio de Cooperação Técnica e Pedagógica serão decididas pelas autoridades administrativas competentes.

SECRETARIA DE ESTADO DO PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO/SEPLAN
Rua Coronel Pinto, 267 – Centro




GOVERNO DE RORAIMA
"Amazônia: Patrimônio dos Brasileiros"

CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA E PEDAGÓGICA Nº 076/2010 - ESTADO DE RORAIMA/
SECD/TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE RORAIMA


7.2 E, por estarem de acordo, firmam os partícipes o presente instrumento, em 04 (quatro) vias de igual teor e forma, para um só efeito, na presença de 02 (duas) testemunhas que abaixo assinam.

Boa Vista-RR, 22 de julho de 2010.

Pelo ESTADO DE RORAIMA

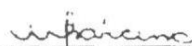

JOSÉ DE ANCHIETA JUNIOR
Governador do Estado de Roraima

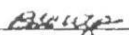
Pelo TJRR


ALMIRO JOSÉ MELLO PADILHA
Presidente do Tribunal de Justiça
do Estado de Roraima


ILMA DE ARAÚJO XAUD
Secretária de Estado de Educação, Cultura e Desportos

TESTEMUNHAS:

1- 
CIC Nº 632.964.400-15

2- 
CIC Nº 149.995.892-34

ANEXO C - SEGUNDO TERMO ADITIVO Nº 002/2017



TERMO ADITIVO Nº 002/2017

SEGUNDO TERMO ADITIVO AO TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 005/2013, QUE ENTRE SI CELEBRAM O GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DESPORTOS E O TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE RORAIMA.

O GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA, Pessoa Jurídica de direito público, com sede na Praça do Centro Cívico s/n, Centro, inscrito no CNPJ sob o nº 84.012.012/0001-26, neste ato representado pela Exma. Sra. Governadora do Estado de Roraima MARIA SUELY SILVA CAMPOS, por intermédio da SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DESPORTOS – SEED, com sede na Rua Barão do Rio Branco, nº 1495, Centro, neste ato representado por Seu Secretário JULES RIMET DE SOUZA CRUZ SOARES, brasileiro, casado, portador do CPF nº 361.824.782-68 e RG 70.734 SSP/RR. Do outro lado o TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE RORAIMA – TJ/RR, inscrito no CNPJ nº 34.812.669/0001-08, sediada à Praça do Centro Cívico, s/n – Centro, em Boa Vista-RR, neste ato representado pela Presidente Sra. ELAINE CRISTINA BIANCHI, brasileira, casada, CPF nº 058.577.118-94 e RG 490.904-6 SSP/RR que neste ato celebram entre si o presente Termo Aditivo ao Termo de Cooperação Técnica nº 005/2013 mediante as cláusulas e condições que se seguem:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DA FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

1.1 O presente Termo de Cooperação Técnica e Pedagógica é elaborado com embasamento no que dispõe a Lei nº 8.666 de 21/06/1993 e suas alterações, Artigo 11, inciso V e art. 62, inciso XVIII da Constituição Estadual, Decreto nº 5.654-E de 05 de março de 2004 e Resolução Pleno TJRR nº 042/2010.

CLÁUSULA SEGUNDA – DO OBJETO

2.1 O objeto da Cláusula Segunda do Termo de Cooperação Técnica e Pedagógica nº 005/2013 passa a vigorar com a seguinte redação:

2.2 O Presente Termo de Cooperação Técnica e Pedagógica tem como objeto a conjugação de esforços entre o TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE RORAIMA e a SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DESPORTOS – SEED, para dar continuidade, implementar e estender a outras unidades escolares o **PROGRAMA JUSTIÇA COMUNITÁRIA** que tem por objeto solucionar, por meio de mediação, conflitos de menor potencialidade ocorridos no ambiente escolar e **JUSTIÇA RESTAURATIVA** no atendimento aos conflitos dos indivíduos, principalmente no âmbito infanto-juvenil.

CLÁUSULA TERCEIRA – DA RATIFICAÇÃO


3.1 Ficam mantidas as demais cláusulas do Instrumento Original.

3.2 E, por estarem de acordo, as partes assinam o presente instrumento, em 03 (três) vias.


Boa Vista, 21 de Agosto de 2017.



 ELAINE CRISTINA BIANCHI
 Presidente do TJRR


 MARIA SUELY SILVA CAMPOS
 Governadora do Estado de Roraima


 JULES RIMET DE SOUZA CRUZ SOARES
 Secretário de Estado da Educação e Desportos

TESTEMUNHAS:

1. 
 NOME: Manoel Joias da Silva Ramos
 CPF: 225.498.342-00

2. 
 NOME: MARIA SOCORRO PINHO FORTE
 CPF: 044.842.832-15