

The background of the cover is a light blue grid of interlocking puzzle pieces. Some pieces are colored in a repeating pattern of yellow, red, pink, and brown. Several hands of different colors (pink, green, brown, yellow, red, blue) are shown placing or holding puzzle pieces. The hands are stylized with long, tapered arms.

DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA RESTAURATIVA:

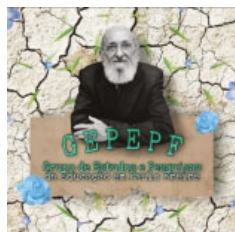
PRÁTICAS INTEGRATIVAS EM DIVERSAS DISCUSSÕES

MARIA APARECIDA VIEIRA DE MELO
RICARDO SANTOS DE ALMEIDA
(ORGS.)

 editora
CAULE DE PAPIRO®

DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA RESTAURATIVA:

PRÁTICAS INTEGRATIVAS EM
DIVERSAS DISCUSSÕES



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

Maria Aparecida Vieira de Melo
Ricardo Santos de Almeida
(orgs.)

DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA RESTAURATIVA:

PRÁTICAS INTEGRATIVAS EM DIVERSAS DISCUSSÕES

 editora
CAULE DE PAPIRO®
Natal
2025

©2025. Maria Aparecida Vieira de Melo e Ricardo Santos de Almeida (orgs.). Reservam-se os direitos e responsabilidades do conteúdo desta edição aos autores. A reprodução de pequenos trechos desta publicação pode ser realizada por qualquer meio, sem a prévia autorização dos autores, desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n. 9610/1998) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal. Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Lei N° 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

Editora	<i>Rejane Andréa Matias Alvares Bay</i>
Conselho Editorial	<i>André Gustavo Ferreira da Silva (UFPE)</i> <i>Allan Diego Rodrigues Figueiredo (Universidade estadual do Piauí-UEPI)</i> <i>José Alan da Silva Pereira (Secretaria de Educação de Caruaru-PE)</i> <i>Juliano Sistherenn (Instituto Federal do Pará-IFPA)</i> <i>Alessandra Maria dos Santos (Prefeitura Municipal Recife-PE)</i> <i>Davi Glasiel de Azevedo Marinho (Secretaria Segurança Paraíba)</i> <i>Max Rodolfo Roque da Silva (Secretaria Educação Pernambuco-PE)</i> <i>Marcelo Gonçalves Santos (Faculdade Osman Lins-PE)</i> <i>Alex Lins Ferreira (Secretaria Educação de Pernambuco)</i> <i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i>
Revisão	<i>Ricardo Santos de Almeida</i>
Capa	<i>José Marinho</i>
Diagramação Eletrônica	<i>Caule de Papiro</i>

Catálogo da Publicação na Fonte.
Bibliotecária/Documentarista:
Rosa Milena dos Santos - CRB 15/847

M528d Melo, Maria Aparecida Vieira de.

Direitos Humanos e Justiça Restaurativa: práticas integrativas em diversas discussões [recurso digital] / Maria Aparecida Vieira de Melo; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.). – Natal: Caule de Papiro, 2025.

223 p. : il.

ISBN 978-65-5477-114-6

DOI: 10.66933/9786554771146/cauledepapirobook

1. Educação. 2. Direitos Humanos. 3. Justiça Restaurativa. I. Almeida, Ricardo Santos de. II. Título.

CDU 37:342.7

A educação em Direitos Humanos é um dos instrumentos valerosos para que a pessoa possa reconhecer a si mesmo como sujeito de direitos que ressignifica, reelabora sistematicamente a sua mentalidade e visão de mundo na direção de considerar e respeitar a outra pessoa nas suas características identitárias de forma dimensional, sejam elas: sociais, culturais, históricas, econômicas, questões de gênero, deficiências, geracional, étnico-raciais, religiosas entre outras.

Vera Moura, 2024

Dedico esta obra a todos os/as leitores/as de modo geral e aos/as autores/as de modo particular, pois a sensibilidade inerente a cada um, promove a compreensão por meio de outras lentes sobre os Direitos Humanos e Justiça Restaurativa.

AGRADECIMENTOS

Registro minha gratidão a todas as pessoas que se encontram diretamente e indiretamente presentes nesta obra. Uma obra fruto de um curso de extensão que foi vivenciado no interregno de março de 2024 a agosto de 2024, através do AVA-PROEX, fruto do projeto de pesquisa: observatório educação em Direitos Humanos: a formação de professores no território caicoense fomentado pela Fundação Norte-Rio Grandense de Pesquisa e Cultura, fruto do Edital Nº 06/2023 - Novos Pesquisadores, o qual em nome de Iara Lúcia Vaz Guedes, agradeço a toda a equipe da Funpec, pois é com esta equipe maravilhosa que podemos empreender significativamente no processo formativo dos cursistas.

Agradeço a Deus pela capacidade que tem me dado para gerenciar as ações que venho realizando no campo do ensino, pesquisa e extensão. São muitas ações que permeiam o que fazer-pedagógico. Deste modo, a ti meu Deus, agradeço, sobretudo, pelo dom da vida.

Agradeço ao companheirismo do Coordenador Adjunto, o professor duplamente Doutor Ricardo Santos de Almeida por sua gentileza, generosidade e colaboração neste projeto. Um trabalho altamente relevante e interessante para que as ações de extensão ocorressem pelo AVA-PROEX da UFRN.

Agradeço, a generosidade do corpo docente que esteve conosco nesta empreitada que nos rendeu aulas maravilhosas, as quais estão disponíveis em nosso YouTube Gepepf. oficial, gratidão aos professores doutores: Marcos, Cezar e Leandro, bem como as professoras Doutora Catarina e a professora especialista Rosana. Gratidão, colegas pela cooperação nesta empreitada.

Agradeço, profundamente as monitoras Dayane, Vivian e Celeste, que iniciaram e terminaram atuantes no apoio, pois todo o apoio logístico, estético e ético foram fundamentais para no interregno do curso tirar as dúvidas dos cursistas. Gratidão, às pérolas do Seridó!

Ademais, agradeço aos discentes que estiveram em formação conosco, a presença de vocês, tenham certeza, é a razão de nossa inclinação para o processo formativo contínuo.

Com estima, Maria Aparecida Vieira de Melo

Sumário

Sobre os Organizadores	12
Prefácio	14
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	
Apresentação	15
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	

ARTIGOS CIENTÍFICOS

DIREITOS E CONFLITOS NAS TURMAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ..	18
<i>Alexandre Evangelista da Silva</i>	
<i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i>	
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	
A INSEÇÃO DA MULHER EM LOCAIS TRABALHO, FALA E PODER SOBRE A “PERSPECTIVA SOCIAL” DOMINANTE NESSE UNIVERSO, A MASCULINA	35
<i>Anderson Vicente Targino</i>	
<i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i>	
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	
REALIDADE E PERCEPÇÃO: OS DIREITOS HUMANOS NA SOCIEDADE MODERNA – PRÁTICAS INTEGRATIVAS DE JUSTIÇA RESTAURATIVA FORTALECENDO O PAPEL DO PODER PÚBLICO	41
<i>Andre Silvanio da Silva</i>	
<i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i>	
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS UMA PRÁXIS PARA A CIDADANIA	46
<i>Anne Micheline Cavalcanti Barboza do Rêgo</i>	
<i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i>	
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: A FORMAÇÃO PARA DIVERSIDADE INCLUSIVA	53
<i>Dayane Lopes de Medeiros</i>	
<i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i>	
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	
A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA COMO PRÁTICA RESTAURATIVA NA ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA	64
<i>Ederlan Antonio de Jesus</i>	
<i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i>	
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	

A JUSTIÇA RESTAURATIVA E OS DIREITOS DAS VÍTIMAS	71
<i>Felipe Erique dos Santos Lima</i>	
<i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i>	
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	
UMA ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O JOVEM INFRATOR EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS	78
<i>Glaucia Brandão de Vasconcelos</i>	
<i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i>	
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	
DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA RESTAURATIVA: POR QUE ALGUNS INDIVÍDUOS APARENTAM NÃO SER DIGNOS DE HUMANIDADE?	85
<i>João Pedro Marinho Oliveira</i>	
<i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i>	
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO AMBIENTE ESCOLAR: REFLETINDO SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO PARA CIDADANIA	92
<i>Josenilson Viana Guedes</i>	
<i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i>	
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	
CÍRCULOS DE PAZ – JUSTIÇA RESTAURATIVA: NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HORIZONTINA CONCEIÇÃO, ILHÉUS/BA	99
<i>Juliana Chervinski</i>	
<i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i>	
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	
IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS DE JUSTIÇA RESTAURATIVA EM CONTEXTO ESCOLAR DE ESCOLA DO CAMPO SALA MULTISSERIADA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES .	107
<i>Luciana Marta Alves Silva</i>	
<i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i>	
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	
A VIOLÊNCIA SEXUAL NO SÉCULO XXI: UM DESAFIO À DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA	117
<i>Maria Rayane Dias Alves</i>	
<i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i>	
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	
A ABORDAGEM INTEGRADA ENTRE OS DIREITOS HUMANOS E SERVIÇO SOCIAL	127
<i>Paulo Ricardo Fragoso de Santana</i>	
<i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i>	
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	

RECONSTRUINDO CONFIANÇA: POLICIAMENTO COMUNITÁRIO ATRAVÉS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA..... 134

Paulo Victor Pitanga Farias

Maria Aparecida Vieira de Melo

Ricardo Santos de Almeida

DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA RESTAURATIVA: INSTRUMENTOS PARA A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES RACIAIS E A INCLUSÃO RACIAL NO BRASIL 145

Roseli Maria de Oliveira e Silva

Maria Aparecida Vieira de Melo

Ricardo Santos de Almeida

DIREITOS HUMANOS, JUSTIÇA RESTAURATIVA E A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA NO CONTEXTO EDUCACIONAL 150

Sara Ingrid Borba

Maria Aparecida Vieira de Melo

Ricardo Santos de Almeida

ENSINO, DOCÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM CONVITE À REFLEXÃO BASEADA NO RESPEITO À DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E NA JUSTIÇA RESTAURATIVA.....161

Tiago da Silva Bezerra

Maria Aparecida Vieira de Melo

Ricardo Santos de Almeida

PROPOSTAS DIDÁTICAS

PROPOSTA DIDÁTICA: INCLUSÃO DE ESTUDANTE 171

Anaíza Queiroz de Oliveira

Maria Aparecida Vieira de Melo

Ricardo Santos de Almeida

PARÓDIA DA LETRA DE COMO NOSSOS PAIS 176

Célia Merante Dias Zubeck

Maria Aparecida Vieira de Melo

Ricardo Santos de Almeida

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

TRILHA FORMATIVA DE UM APRENDENTE CONTUMAZ: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COMO AUTODIDATA NA INTERSECÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA E A HEUTAGOGIA...181

Gilson Alves da Silva

Maria Aparecida Vieira de Melo

Ricardo Santos de Almeida

CULTURA DE PAZ EM ESCOLAS PÚBLICAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS 186

Marineide de Oliveira Gomes

Maria Aparecida Vieira de Melo

Ricardo Santos de Almeida

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CURSO DE EXTENSÃO DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA RESTAURATIVA: PRÁTICAS INTEGRATIVAS	194
<i>Paulo Andre Cavalcanti de Albuquerque Nunes</i>	
<i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i>	
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	
DIREITOS HUMANOS	198
<i>Rafael Bitencourt Oliveira</i>	
<i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i>	
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	
RELATO DE EXPERIÊNCIA: CURSO DE DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA RESTAURATIVA – PRÁTICAS INTEGRATIVAS CAICÓ/RN 2024	202
<i>Raily da Silva Medeiros</i>	
<i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i>	
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	
RELATO DE EXPERIÊNCIA: VIVÊNCIAS E APRENDIZADOS NO CURSO DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA RESTAURATIVA: PRÁTICAS INTEGRATIVAS	204
<i>Vinicius Macena Cardoso da Silva</i>	
<i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i>	
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	
RESENHAS	
VIOLÊNCIA E DIVERSIDADE NAS ESCOLAS: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	209
<i>Leonardo Nascimento de Souza</i>	
<i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i>	
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	
RESENHANDO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA RESTAURATIVA: PRÁTICAS INTEGRATIVAS	211
<i>Leonardo Nascimento de Souza</i>	
<i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i>	
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	
SUGESTÕES PARA PROJETOS DE INTERVENÇÃO	
PROJETO DE INTERVENÇÃO: A JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO CONTRAPONTO À SOLIDÃO DA MULHER ENCARCERADA	216
<i>Lorena Barbosa de Oliveira Souza</i>	
<i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i>	
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	
Posfácio	221
<i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i>	
Índice Remissivo	222

Sobre os Organizadores



MARIA APARECIDA VIEIRA DE MELO

Doutora pela UFPB; Professora da UFRN/CERES; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Metodologias de Ensino e Processos de Aprendizagem (PROMENAP/UFRN). Linha de Pesquisa: Linguagens, Inclusão e Diversidade e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, na Universidade Federal de Pernambuco (PPGDH/UFPE), Linha de Pesquisa 1 Educação em Direitos Humanos, Justiça e Cultura de Paz; Diretora Pedagógica do Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisas; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire; Coordenadora do Comitê da Educação Integral - polo Caicó; Coordenadora do Fórum Metropolitano da EJA-PE; Coordenadora da Rede Brasileira da Educação em Direitos Humanos-PE; Membro da REPPED; Membro da REDHUMANI; Titular da CNEJA/MEC. Coordenadora geral do Curso de Formação Continuada de Educação em Direitos Humanos: Educadores da rede básica de Caicó/RN.

E-mail: m_aparecida_v_melo@hotmail.com.

Contato: (81) 9.8530.3448.



RICARDO SANTOS DE ALMEIDA

Doutor em Geografia, pela UFSM (2025); e Educación, pela UI (2022) reconhecido pela UNIVALI (2022). Mestrados: Master of Science in Emergent Technologies in Education, pela MUST University (2023) reconhecido pela UNICID (2024); e Geografia, pela UFS (2016). Desenvolve estudos e pesquisas relacionadas às temáticas: agronegócio, território e territorialidades, processos de ensino-aprendizagem em Geografia, Educação de Jovens, Adultos e Idosos, e Educação do/no campo. Pesquisador dos Núcleos e Grupos de Pesquisa - Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas sobre Diversidade e Educação do Sertão Alagoano (NUDES-UFAL), desde 2022; Grupo de Pesquisas: Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/UFRN), e Grupo de Pesquisa em Educação e Território (UFSM), desde 2021; Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Camponeses (NUPEEJAIC/UNEAL), desde 2020; Grupo de Estudos e Pesquisa em Análise Regional (GEPAR/UFAL), e Geoprocessamento e a Cartografia no Ensino de Geografia (GCEG/UFAL), desde 2016; e do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRÁRIO/UFAL), desde 2009. Associado - Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH), e ao Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas (CPFreire), onde atua como Conselheiro Fiscal. Atuação Profissional - Representante Suplente da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH) na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) do Ministério da Educação (MEC), desde 2023. Docente da rede pública de Porto Calvo/AL.

E-mail: ricardosantosal@gmail.com.

Prefácio

Ricardo Santos de Almeida

As diversas contribuições textuais exploram a interseção entre Direitos Humanos e Justiça Restaurativa, focando em suas aplicações em variados contextos, especialmente na educação e segurança pública.

O curso de extensão em Educação para os Direitos Humanos e Justiça Restaurativa, oriundo do projeto de pesquisa: observatório educação em Direitos Humanos: a formação de professores no território caicoense fomentado pela Fundação Norte-Rio Grandense de Pesquisa e Cultura, fruto do Edital Nº 06/2023 - Novos Pesquisadores foi dividido em cinco módulos. O primeiro módulo, ministrado pelo Professor Doutor José Marcos da Silva, abordou a teoria e a história dos Direitos Humanos. O segundo módulo, ministrado pelo Professor Doutor Cezar Bueno de Lima, tratou da Justiça Restaurativa, seu poder de ressignificar erros e buscar o entendimento, além de caminhos de reconciliação, paz e cura. O terceiro módulo, ministrado pela Professora Doutora Catarina Carneiro Gonçalves, focou na Comunicação Não Violenta (CNV), sua importância para o diálogo respeitoso e empático. O quarto módulo, ministrado pelo Professor Doutor José Carlos Leandro e pela Professora Especialista Rosana Alexandre de Sousa, abordou a cultura de paz no contexto da Patrulha Escolar e iniciativas de redução da violência escolar. O quinto e último módulo, ministrado pela Professora Doutora Maria Aparecida Vieira de Melo, tratou dos Direitos Humanos e Sexuais, da diversidade de gênero, e da importância do reconhecimento e respeito a cada ser, combatendo a discriminação.

Nesta obra, autores compartilham reflexões, experiências e poemas, abordando a teoria dos Direitos Humanos, práticas restaurativas, comunicação não violenta, a atuação da patrulha escolar, e direitos sexuais. Reflexões que clamam pela efetividade das políticas públicas e que elas integrem esses princípios para promover uma cultura de paz e respeito à dignidade humana. Nos escritos, os autores detalham o aprendizado e debates em cada módulo, revelando tanto a riqueza do conteúdo quanto as tensões em torno de temas específicos. Em suma, as fontes oferecem uma visão multifacetada sobre a relevância e os desafios da implementação dos Direitos Humanos e da Justiça Restaurativa na sociedade.

Maceió/AL

Abril de 2025

Apresentação

Ricardo Santos de Almeida

O livro intitulado **“Direitos Humanos e Justiça Restaurativa: práticas integrativas em diversas discussões”** é um espaço de reflexão e diálogo essencial na contemporaneidade. Organizado por Maria Aparecida Vieira de Melo e Ricardo Santos de Almeida, a obra propõe uma abordagem inovadora e sensível ao entrelaçar os pilares dos Direitos Humanos e da Justiça Restaurativa através da lente multifacetada, compartilhando diferentes artigos científicos, sugestões de projetos de intervenção, relatos de experiências, e resenhas.

Ao folhear estas páginas, o leitor é convidado a uma jornada singular, onde diferentes expressões textuais se tornam veículos poderosos para a exploração de conceitos fundamentais. Nossa obra demonstra como a dialogicidade, em suas variadas formas, pode iluminar a teoria e a história dos Direitos Humanos, a potência da Justiça Restaurativa em ressignificar erros e buscar o entendimento, a importância da Comunicação Não Violenta (CNV) como ferramenta para o diálogo respeitoso e empático, a promoção da cultura de paz no ambiente escolar, e a urgência do reconhecimento e respeito aos Direitos Humanos e sexuais, combatendo a discriminação e afirmando a igualdade.

A educação se destaca como um dos principais contextos de aplicação e reflexão dessas práticas integrativas. Os textos aqui reunidos ecoam a experiência de um curso de extensão em Educação para os Direitos Humanos e Justiça Restaurativa, fruto do projeto de pesquisa: observatório educação em Direitos Humanos: a formação de professores no território caicoense, fomentado pela Fundação Norte-Rio Grandense de Pesquisa e Cultura, fruto do Edital Nº 06/2023 - Novos Pesquisadores, revelando como o aprendizado desses temas pode transformar a prática educacional e fomentar a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e engajados na construção de um mundo mais justo e pacífico.

Os autores, em suas diversas vozes materializadas em escritos, compartilham reflexões pessoais e aprendizados, expressando como o contato com os Direitos Humanos e a Justiça Restaurativa impactou suas vidas e perspectivas. Abordam a violência em suas múltiplas facetas, desde a violência escolar até a violência estrutural e o desrespeito aos direitos de grupos específicos, e como a Justiça Restaurativa oferece caminhos para a reparação, o diálogo e a reconciliação.

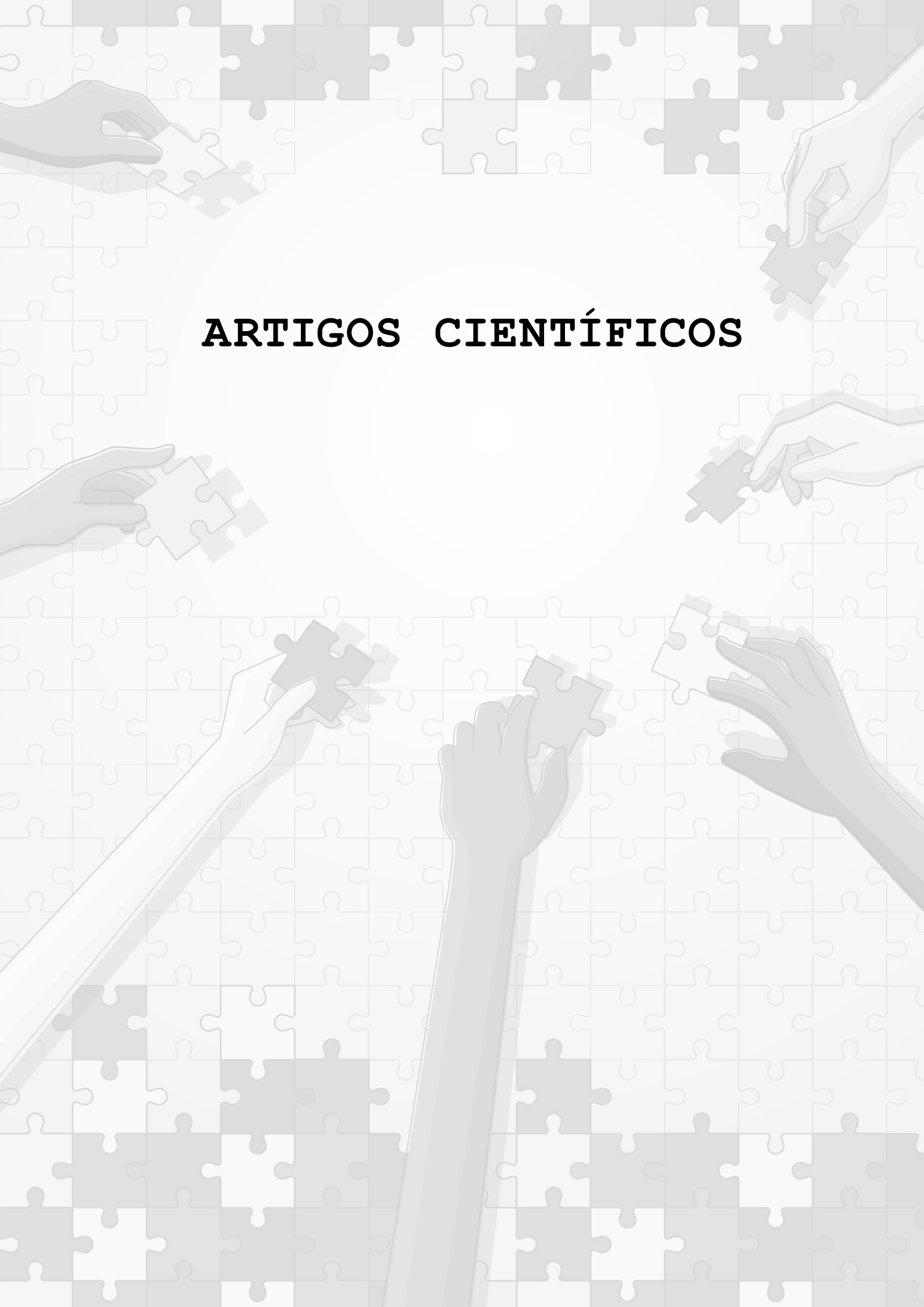
A obra também apresenta cartas abertas direcionadas a agentes públicos, defendendo a importância da efetivação dos Direitos Humanos, da implementação da Justiça Restaurativa em políticas públicas, especialmente na educação, e da necessidade de uma atuação consciente e respeitosa por parte de policiais e membros do judiciário. Essas cartas ressaltam a intrínseca ligação entre Direitos Humanos, segurança pública e democracia.

Em suas problematizações os autores compartilham uma rica experiência formativa, detalhando os debates e reflexões suscitados por cada módulo do curso, oferecendo uma visão interna do processo de aprendizado e das complexidades dos temas abordados. Esse movimento nos revela também perspectivas críticas sobre a construção histórica dos Direitos Humanos e a aplicação de certas práticas no contexto educacional.

Esta obra se configura, portanto, como um convite à reflexão profunda e à ação transformadora. Ao integrar diferentes pensamentos, **“Direitos Humanos e Justiça Restaurativa: práticas integrativas em diversas discussões”** busca sensibilizar, informar e inspirar leitores de diversas áreas a se engajarem na promoção de uma cultura de respeito à dignidade humana, de justiça e de paz. É uma leitura essencial para educadores, estudantes, profissionais do direito e da segurança pública, ativistas sociais e todos aqueles que acreditam no poder do diálogo e da empatia para a construção de um futuro mais humano e igualitário.

Maceió/AL

Abril de 2025

The background of the page features a light gray grid of interlocking puzzle pieces. Some of these pieces are shaded in a darker gray, creating a checkerboard pattern. Several hands are depicted in various shades of gray, reaching from the edges of the frame towards the center. Each hand is holding a puzzle piece, as if they are working together to assemble a larger picture. The hands are positioned at the top, bottom, and sides, with their fingers carefully aligning the pieces.

ARTIGOS CIENTÍFICOS

DIREITOS E CONFLITOS NAS TURMAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Alexandre Evangelista da Silva
grafiticinza@gmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo
m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida
ricardosantos@gmail.com

Introdução

Esse texto tem como objetivo a construção de referências usadas na compreensão e diagnose para a construção de um projeto de intervenção nas turmas da educação de jovens e adultos. Tendo em vista as violências por diferenças de idade, provocando choques geracionais nas turmas de uma escola periférica municipal. Como referencial teórico teremos a cultura de paz sob os argumentos da Comunicação Não Violenta como diversidade, diálogo, ética na construção da autonomia (Pelizolli, 2012; Freire, 2013; Siqueira; Cruz *apud* Rosenberg, 2020).

Como percurso metodológico, tivemos, principalmente, resenhas sobre os conceitos discutidos no curso, mas referentes ao contexto escolar e análise dos conflitos em três turmas EJA noturno (Módulos IV A, Módulo V A e Módulo V B, Séries Finais do Ensino Fundamental II).

Como resultado, tivemos a apresentação de um organograma conceitual, encaminhando nossas discussões e uma síntese sobre a realidade dos choques geracionais com turmas separadas do seguimento jovem e do seguimento adulto, acentuando a evasão escolar, principalmente, dos idosos.

Os Direitos Humanos não se limitaram a ações penais destinadas aos oprimidos no processo histórico. As contradições formativas também se enquadraram nessas demandas como a concorrência do mercado de trabalho com o estudo ou dificuldade de adaptação no sistema de ensino, em sucessivas reprovações, etc. As ausências ou incompatibilidades geraram oportunidades desiguais nas camadas sociais mais pobres daquelas que sustentam as suas famílias.

Indicamos como nossas leis consideraram os direitos das(os) nossas(os) trabalhadoras(es) matriculadas(os) no sistema de ensino regular. Em nossa carta magna encontramos emblemáticos trechos iniciais sob a batuta da liberdade e proteção aos povos resistentes, pretensas garantias em um viés igualitário, democrático, da chamada “carta do povo” ou

“constituição cidadã”. Entretanto, a Constituição Federal (1988) foi construída ou desconstruída em um arcabouço jurídico alheio a essas premissas para a conservação do poder entre os grupos hegemônicos.

Em um país, cujo poder sempre foi praticado por grupos hegemônicos e não pela diversidade de povos, tivemos uma constituição de direito desigualitário com imposição de silenciosas emendas e tenebrosos dispositivos legais, adotados por metrópoles coloniais ou potências imperialistas. Para tanto, os grupos hegemônicos adotaram duas práticas jurídicas excludentes: o jusnaturalismo e o positivismo.

Em primeiro lugar, o jusnaturalismo esteve presente na liberdade como direito natural, ou seja, norma desvinculada do cotidiano e da necessidade coletiva. A premissa jusnaturalista dos fundadores da república moderna fixou na Declaração do Bom Povo de Virgínia (*apud* Silva, 2014, p. 14) que “todos os homens são, por natureza, igualmente livres e independentes”. Na prática, se protegia um grupo de cidadãos privilegiados sobre toda a sociedade, com o cerceamento das massas em defesa da propriedade privada, um princípio burguês estabelecido na monocrática Constituição dos Estados Unidos da América.

Como também percebemos as premissas burguesas jusnaturalizadas no iluminismo pela justaposição das ideias de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. Isso é muito semelhante na Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), partindo dos “direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem” (Silva, 2014, p. 16). A ideia de uma democracia representativa da Assembleia do Povo Francês ouvindo as vozes da sociedade constituiu-se em falácia. Porque a representação se orientou por interesses ideológicos particulares dos grupos hegemônicos, como um sistema por onde circulavam o poder pelas mãos de poucos membros das câmaras de deputados e de figuras centrais nas decisões políticas.

Na prática, os direitos para o cidadão do povo no mundo eurocêntrico foram conquistados paulatinamente pelas muitas lutas dos movimentos sociais posteriores às revoluções burguesas. Porque, a premissa de direito para todos funcionou inicialmente na Europa apenas como direito privado dos privilegiados (como veremos, uma ordem mantida até hoje no Brasil).

Em segundo lugar, o arcabouço jurídico das elites brasileiras permaneceu jusnaturalizada pelo positivismo. Tal sistema social pensado pelo filósofo francês Augusto Comte teve por visão de mundo à exclusão na sociedade e hierarquização de grupos justificados por um determinismo histórico. Nessa forma de pensamento, os sujeitos tinham reduzida participação nas decisões do Estado, de uma hierarquização aniquiladora entre os direitos dos outros, limitados às relações entre os Estados e seus grandes líderes. Sendo assim, o positivismo jurídico naturalizou o direito como algo ofertado para poucos e fora do alcance das pessoas comuns. A determinação do poder das elites era inquestionável, de um projeto civilizatório incitando à superioridade de uma classe ou nacionalidade sobre outra. O positivismo jurídico afirmava o direito natural que deveria ser aceito à força por

todos anulando o outro, em sentido político e de conhecimento. Segundo Trindade (2007) com base na ideia de Maritain, o positivismo jurídico era,

[...] uma filosofia positivista, que reconheça somente os fatos, (...) é impotente para estabelecer a existência de certos direitos que possui por natureza o ser humano, - direitos estes anteriores e acima de toda legislação escrita ou acordos entre governos, direitos que a sociedade civil não tem que *conceder* e sim *reconhecer* e sancionar como universalmente válidos e que não poder ser abolidos ou desrespeitados, mesmo temporariamente, por qualquer espécie de necessidade social (Maritain *apud* Trindade, 2007, p. 253).

Decorrente de influências do jusnaturalismo e positivismo classificamos a nossa Constituição Federal (1988) como individualista e retórica, desse modo grandemente ineficaz na defesa dos interesses daqueles mais necessitados. É um conjunto de leis que privilegiou poucos em garantir amplos direitos e negou a maioria direitos básicos, como o amparo nas temáticas de saúde, educação, moradia, trabalho. Estando muito longe de ser a carta da cidadania e de sujeitos autônomos, como afirmou Sousa Júnior (2010):

A construção democrática é, pois, o imaginário social que se formulou como novidade e busca de autonomia na Constituição, que, ao menos quanto à cidadania e à dignidade da pessoa humana, começou a consolidar no processo a dimensão coletiva e solidária para a determinação de seu espaço civil (Sousa Júnior, 2010, p. 74).

A Constituição, afinal, promulgada, diferentemente de conjunturas anteriores, não resultou mais uma peça da retórica tradicional, camuflando sob as aparências de direitos o elenco diferido a programas “realistas”, adiando reivindicações sociais acumuladas. Por esta razão, a luta tremenda de novo travada, neste processo agora designado reformista, cujo sentido político evidente é o de desconstitucionalizar processos sociais novos e direitos inéditos conquistados (Sousa Júnior, 2010, p. 75).

Dessa maneira, o arcabouço da nossa Constituição Federal (1988) foi lastreado por perspectivas jusnaturalistas e positivistas que determinaram o poder branco-patriarcal, masculino e a moral conservadora. Tais práticas jurídicas hegemônicas foram incompatíveis com as dimensões pluralistas e diversidade nos Direitos Humanos, sobretudo na propagação de várias formas de exclusão social, como a acumulação de riquezas, propriedades e privilégios. As nossas contradições políticas permitiram que os parlamentares sejam alheios às questões excruciantes, como a ausência de combate às origens da violência. Impedindo que nossa sociedade abraçasse a paz. Pois, entre os motivos da nossa permanente violência social estiveram a imensa concentração de riqueza nas mãos de algumas elites e a extrema pobreza de milhões de brasileiras e brasileiros.

Tais demandas hegemônicas negam àquelas(es) que não tiveram oportunidade de estudo na idade-série, considerados elementos destinados exclusivamente ao trabalho. Os sonhos destas(es) educandas(os) não foram importantes na composição das leis, apenas

apêndices acrescentados aos direitos dos processos educativos somente pela insistência de movimentos sociais organizados pela escolarização das camadas trabalhadoras, em meio a governos populares, etc.

Sendo assim, podemos considerar como cidadãos brasileiros, os poucos indivíduos e suas famílias que mantiveram quase todo o poder ou a maioria absoluta das instâncias financeiras e políticas do país. Finalmente, compreendemos que os únicos cidadãos brasileiros seriam os latifundiários da agroexportação, os acionistas de mineradoras, empresários de multinacionais, banqueiros, grandes comerciantes, portadores de grandes investimentos, os principais cargos públicos, como certos comandantes das forças armadas e chefes da magistratura. Cidadãos contraditórios que se apropriaram do direito de todos e o transformaram em direito privado, alheios aos problemas do país, alimentados pela maquinária da exploração econômica e social.

Vivemos em um contexto de violência provocada pelas desigualdades sociais, econômicas, políticas e epistêmicas. Ou seja, as várias dimensões da desigualdade moldaram a violência enquanto reação dos sujeitos oprimidos que também oprimem. O Ensino Regular nos parece uma das formas opressoras do Estado Brasileiro, desde a padronização e hierarquização de uma forma de pensar controlada sob conceitos e trabalho pedagógico inacessíveis a compreensão das camadas pobres e trabalhadoras. Nesse caminho, temos três questões colocadas: a primeira sobre os Direitos Humanos, a segunda da violência nas escolas e a terceira das práticas pedagógicas na Justiça Restaurativa.

Primeiramente, necessitamos categorizar estratégias para a promoção dos Direitos Humanos. Entre essas estratégias devemos buscar a resolução de conflitos. A resolução de conflitos se contrapõe ao embate que descaminha em novos conflitos como nos exemplos da justiça punitiva e retributiva. Ou seja, desfazer a lei do Talião, da punição-exemplo ou devolução ao mal ocorrido. Optando pelo diálogo para um ponto de entendimento entre os incluídos na sociedade e os marginalizados. Tendo em vista que resolver os conflitos significa compreender as origens dos problemas e criar estratégias de recuperação, diminuindo os efeitos dos conflitos sociais. Neles, os espaços de socialização necessitam de repensar o trabalho, principalmente, nas escolas com a mediação de conflitos, conduzindo a Justiça Restaurativa. Segundo Cezar Lima (2023) embasado em Brasil, a resolução de conflitos existe pelo diálogo e reconstrução do ambiente escolar socialmente violento, pois:

Recomenda-se a elaboração de estratégias de mediação de conflitos e de Justiça Restaurativa nas escolas e outras instituições formadoras e instituições de ensino superior, inclusive promovendo a capacitação de docentes para a identificação de violência e abusos contra crianças e adolescentes, seu encaminhamento adequado e a reconstrução das relações no âmbito escolar (Brasil *apud* Lima, 2023, p. 12).

Em segundo lugar, definimos como ocorre a violência nas escolas. O contexto da violência no cenário escolar começa fora dos muros escolares, na comunidade em que reside a(o) educanda(o). Nós precisamos problematizar a culpabilização e retribuição feita

pelo Ensino Regular durante muitos anos. Na realidade, uma ausência do poder público sem questionar o contexto da violência, sendo o Estado um gerador de exclusão e de novos conflitos. Em que o direito cabia a quem tinha a voz na sala de aula que eram apenas os professores, acima destes a supervisão e direção escolar. Ou seja, o direito cabia apenas aos principais postos da hierarquia de um modelo de ensino único e imutável, em uma violência institucional dentro do poder público.

Quanto também, a violência que invisibiliza as subjetividades e impõe uma única visão de mundo, na perspectiva gramsciana da cultura hegemônica. Precisamos compreender que a escola pública têm jovens educandas(os) oriundas das ausências da experiência social, em seus significados de mundo. Que na realidade ficaram à margem da cultura. Temos pessoas com necessidade de afirmação e fragilizadas em uma identidade mal alicerçada, formação problemática, fragilizada inclusive para a cooptação de outras coisas danosas, como a criminalidade. Então, devemos pensar o quanto essa(e) educanda(o) é excluído do meio social: a) sem condições para o consumo em uma sociedade profundamente capitalista; b) em famílias carentes com dificuldades para o incentivo escolar e ausentes de significados de fortalecimento ao estudo; c) de uma melhor oportunidade formativa de escolas pouco atrativas ou conflituosas, muitas vezes perdidas nos objetivos de aprendizado das(os) educandas(os).

Principais vítimas da violência institucional e subjetiva, as(os) educandas(os) jovens constituem o maior segmento da educação escolar do país. As(os) jovens são o grupo social mais problematizado em políticas públicas, geralmente, parciais ou descontinuidas, dificultando a inserção com dignidade desse segmento social. E as escolas falham veementemente no acesso à formação escolar, universal, devido as inúmeras carências, especialmente, nas práticas antidialógicas, espaços inadequados, inação política diante das mudanças sociais. Estão invisibilizados e emudecidos com a negação dos direitos como acentuou Lima (2023), que:

Em muitas circunstâncias, a dinâmica e a forma adequada de solução de um conflito na escola demanda a compreensão de fatores ligados ao contexto familiar, ao bairro, às redes sociais e à implementação de políticas públicas locais cuja ausência, fragilidade ou intermitência tendem funcionar como disparadoras de conflitos e violação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Essa hipótese é particularmente importante, uma vez que em muitas situações, o encaminhamento adequado de um conflito interpessoal possui implicações coletivas como o bullying e uma série de ofensas que perpassam as redes sociais, exigindo, portanto, a compreensão de variáveis que transcendem o contexto das pessoas diretamente envolvidas (Lima, 2023, p. 3).

O exercício do direito civil de ir e vir, de comprar e vender ou a liberdade de opinião, por exemplo, quando confrontado com a realidade concreta de uma pessoa desempregada ou um/a adolescente ou jovem pobre, ainda que frequente a escola, representam apenas uma idealização burguesa ou a mera conquista parcial de um direito. A ausência da materialização dos direitos sociais de acesso e permanência escolar, à conclusão

do ensino médio, do direito de ingresso e conclusão do ensino superior e do direito ao trabalho decente põe em evidência algumas das modalidades de violência estrutural e institucional, que exclui e viola Direitos (Lima, 2023, p. 8).

Em terceiro lugar, consideramos as estratégias da Justiça Restaurativa como um amparo para as(os) educandas(os) jovens nas escolas periféricas. As(os) educandas(os) jovens das escolas públicas estão, geralmente, em um contexto escolar desestimulante devido a metodologia uniforme e invariável do ensino formal. Tendo em vista que tais metodologias não levam em conta as subjetividades e histórias de vida, temos formas violentas de ensino. Então, faz-se necessária a reformulação dos objetivos dos projetos políticos pedagógicos com estratégias não-violentas e mediadoras de conflitos (Peres apud Lima, 2020; Lima, 2023):

Essas habilidades guardam uma estreita relação com a capacidade de autocontrole, com as atitudes pró-sociais e com nossos valores. Em situações de conflito, cada um de nós (incluindo os adolescentes, foco do nosso estudo) pode lançar mão de estratégias agressivas (perder a cabeça e gritar, ameaçar que vai bater ou efetivamente bater naquele com que estamos em conflito) ou de estratégias não agressivas (tentar se controlar, escutar o outro e dizer o que nos incomoda) (Peres apud Lima, 2023, p. 16) [Grifos do Autor].

A utilização de aportes teórico-metodológicos com foco na realização de estudos de casos destinados a saber quem são esses adolescentes e jovens, o que eles têm a dizer, quais assuntos e pautas gostariam de propor e encaminhar, pode contribuir para conhecer e ressignificar os diferentes contextos que provocam situações de violência, diferentes interpretações dos Direitos Humanos e, ainda, socializar experiências empíricas que favoreçam a descentralização do poder, a abertura, o envolvimento e a coprodução de saberes e práticas comunitárias antirrepressivas de mediação e prevenção dos conflitos juvenis na escola (Lima, 2020, p. 732).

Em um viés não-violento dos Direitos Humanos, as propostas da Justiça Restaurativa embasam metodologias dinâmicas, reformulando às inadequações do Ensino Regular. Considerando, a multidimensionalidade e desfragmentação das hierarquias para o diálogo em um ensino não regulatório e necessidade de resolução dos conflitos nas comunidades escolares. As propostas da Justiça Restaurativa atendem a princípios não-violentos, de comunicação aberta entre todos os agentes construtores dos processos de ensino-aprendizagem, sejam as(os) educandas(os) jovens, adultos, idosos, professoras(es) e gestão escolar, participativa a comunidade envolvente. Nesse caminho, Salm; Stout ancoraram os cinco princípios restaurativos de Salm; Leal (2012), destacando:

a) *O conflito como uma oportunidade criativa*: é neste momento que argumentam os autores acerca da possibilidade de integração e aprendizagem com a dessemelhança, não havendo a intencionalidade de acabar com o conflito (o que já se tornou pacífico nos estudos criminológicos), já que são inerentes à estrutura social, sendo uma questão

crucial o modo como se vai trabalhar e encarar estes conflitos e estas dessemelhanças, que podem ser elementos de inter-relação calcados na aprendizagem mútua.

b) Um segundo princípio a guiar as práticas restaurativas, seria a *Justiça como processo criativo*. Este princípio remete a uma questão fulcral na sociedade moderna: o rompimento com o monopólio de dizer o direito e abrir a possibilidade de decisões e construções de soluções dialogadas a partir da coaprendizagem frisada no princípio anterior. Assim, é um processo de coprodução de soluções e construção de síntese entre as dessemelhanças e conflitos inerentes a elas.

c) Em terceiro, o princípio atinente à *ação curativa*, altera o foco de atuação e preocupação, saindo da esfera individualista do autor do fato e as consequências isoladas daí advindas, apontando para as relações comunitárias que foram quebradas e as consequências da ação (tida como delituosa) para a comunidade. Além disso, perscruta as causas de tal conduta, o que levou tal indivíduo a romper com a comunidade; salientando que se objetiva, diferentemente da Justiça Criminal Oficial, a reconstrução dos laços e a coconstrução de soluções para estas vidas que tiveram as suas histórias separadas pela ação ofensiva.

d) Um quarto elemento principiológico seria a *responsabilidade holística*, que representa a assunção de responsabilidade do indivíduo pelo fato que cometeu, não em face do Estado ou da norma, mas em face das relações comunitárias, incluindo seres diretamente e também os indiretamente envolvidos, afetados material ou simbolicamente; assim como também a assunção da parcela de responsabilidade da própria comunidade para com o fato ocorrido - uma troca que imbrica a sociedade como um todo. O ato (ou multiplicidade de atos) lesivo seria coproduzido em uma cadeia de responsabilidades, assim como também deve ser a coprodução da cura destes atos e da solução desses.

e) Como último elemento, a *construção da comunidade*, que remete a diversos outros princípios acima. Remonta a importância da acepção comunitária da vida em sociedade e, portanto, a sua coprodução a partir da mútua aprendizagem, como também a corresponsabilidade pelos rompimentos e pelas suas soluções. Frisa-se neste ponto a importância do potencial construtivo e transformativo que surge da participação social a partir da multidimensionalidade humana calcada no diálogo; ainda, que permite um processo crescente de sentimento de pertença e que redunde em diminuição dos estranhamentos, ou, pelo menos, em formas diferentes e alternativas de trabalhar com esses estranhamentos e essas diferenças (Salm; Stout *apud* Salm; Leal, 2012, p. 208-209) [Grifos dos Autores].

Isso corrobora com a corresponsabilização de valores para resolução das questões interrelacionais, como formas de agressão, consumo de drogas, bullying entre educanda(o)-educanda(o), ou educanda(o)-professor(a) ou professor(a)-educanda(o), gestão-educanda(o)-professor(a), etc. Por isso, a mediação deve ser feita em todos os momentos, reformulando as práticas pedagógicas adequadas ao trabalho resolutivo de conflitos. Portanto, não se pode ter um processo pronto logo após a determinação dos objetivos pedagógicos, mas

aberta a modificações durante as interações de aprendizagens. Para Salm; Leal (2012) com base em Zehr:

Precisamos urgentemente de avaliações que devem empregar vários métodos e ter vários enfoques. Precisamos avaliar os processos, resultados, bem como os objetivos e o funcionamento das nossas organizações. É necessário avaliar o que estamos fazendo e como isso se compara com o que pensamos estar fazendo. Uma maneira interessante de avaliar um programa de Justiça Restaurativa é perguntar a todas as partes e autores envolvidos o que eles acreditam estar fazendo e o porquê. Ao fazer isso, é possível chegar a conclusão de que todo mundo está participando de um jogo diferente e que nem todos estão vendo as coisas da mesma forma (Zehr *apud* Salm; Leal, 2012, p. 212).

Assim, enxergamos a discussão sobre os Direitos Humanos muito necessária para a reformulação do Ensino Regular. Aliás, que já passou do momento de ser reformulado, adequado às necessidades de atendimento comunitário da escola pública. Portanto, a escola pública não deve permanecer inerte aos conflitos sociais, mas usada como meio de emancipação social através da mediação de conflitos em seu interior. Assim, a Justiça Restaurativa considera as(os) educandas(os) como co-autoras(es) do processo de ensino-aprendizagem, à desfeita de hierarquizações, padronizações e outras formas opressivas. É necessário o diálogo de qual o tipo de escola idealizada pelas autoridades públicas e qual a escola sonhada pelas(os) nossas(os) educandas(os). Escolas conforme a multidimensionalidade de cada comunidade, pelos vieses dialógicos, não-violentos e abrigos da formação crítica.

Em uma sociedade contraditória com o fechamento de oportunidades e violências sociais, qual o principal elemento dissociador que não permite a troca de experiências entre educandas(os) na Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Podemos dizer que é o etarismo, ou seja, a diferença geracional na distinção de faixa-etária, separando jovens e adultos na eclosão de conflitos? Como isso afeta a organização das turmas EJA?

O aporte teórico-metodológico da cultura de paz pelo viés da comunicação não violenta na EJA

As escolas públicas brasileiras sempre necessitaram de outra abordagem que não fosse a padronização, classificação e hierarquização, isto é, um cotidiano escolar homogêneo e distante da vida da(o) educanda(o) na abordagem de Sônia Penin (2011). Era o cenário de uma escola de moldes determinados pelas camadas hegemônicas da sociedade para os mais pobres das periferias, sem a presença de meios de materialização do ensino, ausência de formas de trabalho docente voltadas para o público atendido, inexistência da audição aos anseios da comunidade atendida.

Tais cenários homogêneos distanciavam a vida das(os) educandas(os) e o trabalho docente, multiplicando as dificuldades no Ensino Regular acumuladas nas duas últimas décadas. Como os casos de violência física e verbal no espaço escolar leva ao desestímulo

da aprendizagem e a desorganização da prática escolar? Em uma nota de rodapé, Oliveira (2019) realça o cenário da violência enfrentada na prática docente contemporânea:

Não causa estranhamento a constatação de que, não raro, o encontro do professor com turmas caracterizadas como “desatentas”, “displicentes”, “desinteressadas”, ou ainda, “bagunceiras”, gera fortes sentimentos de insatisfação que lhe acompanham por todo o turno de trabalho. Este estado sentimental envolve toda sua prática docente, desde os planejamentos até as estratégias discursivas em regências de aula, inaugurando uma prática profissional demarcada pelo desânimo, insatisfação e angústia. Estes seriam alguns dos elementos que caracterizam as muito discutidas questões acerca da saúde mental do professor no contexto da educação básica no território nacional brasileiro (Oliveira, 2019, p. 101).

Nesse sentido, discutimos a superação desses desafios com a Cultura de Paz e Justiça Restaurativa para o respeito às diferenças, no viés da Comunicação Não Violenta em três pontos: a) a relevância da Comunicação Não Violenta no contexto pedagógico; b) fundamentos da Comunicação Não Violenta; c) favorecimento à conquista da autonomia social.

Em primeiro lugar, a Comunicação Não Violenta se diferencia das boas maneiras, como a verbalização cordial e civilidade. Em uma visão que romperia o arcabouço punitivo-retributivo que somente avoluma os conflitos para uma experiência de convivência com o outro. Porque temos base na dimensão ontológica da humanização do sujeito não limitado a receptor dos processos sociais quanto também produtor no meio social. No contexto pedagógico, a Comunicação Não Violenta viu a importância de se socializar e interagir no caminho da pluralidade, permitindo um aprendizado ético, crítico e transformador. Tais caminhos permitiriam uma harmonização e reciprocidade para que eticamente a escola possa ser um espaço de discussão dos problemas sociais e de convivência com as diferenças, sem omissão e silenciamento no trabalho de professoras(es) com situações de conflito e organização das relações humanas de modo não-violento. Para Giovana Siqueira; Luciana Cruz (2020) apoiadas em Marshal Rosenberg, a Comunicação Não Violenta (ou CNV):

Se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas. Ela não tem nada de novo: tudo que foi integrado à CNV já era conhecido havia séculos. O objetivo é nos lembrar do que já sabemos - de como nós, humanos, deveríamos nos relacionar uns com os outros - e nos ajudar a viver de modo que se manifeste concretamente esse conhecimento (Siqueira; Cruz *apud* Rosenberg, 2020, p. 433).

Em segundo lugar, essa Comunicação Não Violenta fundamenta uma dimensão dialógica enquanto caminho para a reciprocidade com a resolução de conflitos e re-humanização dos sujeitos, para “mudarmos a nós mesmos, poderemos mudar o mundo, e essa mudança começará por nossa linguagem e nossos métodos de comunicação” (Siqueira; Cruz *apud* Rosenberg, 2020, p. 433).

Corroborando com essas perspectivas, os princípios da CNV tendo a linguagem significativa como elemento basilar para o diálogo construído nas interrelações sociais e comunitárias. De uma linguagem portadora dos principais significados para os sujeitos no mundo, em uma ação coletiva compartilhada por todos e não realizada de modo individualizado, impositivo. Considerando, que o conflito faz parte da socialização, por meio dos choques cultural e geracional, apatia, agressividade estudantil. No entanto, a negação ao conflito não encerra a sua resolução. Simplesmente, guarda-o e em outro momento se repete ou aumenta a sua intensidade. Assim, a CNV reconhece as relações e conflitos enquanto condição existencial humana através da ação dialógica, focalizando o escopo tríptico da interdependência, ética e intersubjetividade, na importante contribuição de Marcelo Pelizzoli (2012):

[Ato I - O Sujeito; a Interdependência] A CNV se arrisca a usar a palavra *compaixão* para falar de nossa natureza humana basilar - portanto relacional - no sentido daquilo que mais nos toca: o sofrimento e a busca da felicidade. Deste modo, não se trata de “ter pena de alguém” - o que em geral oculta nossa dor, tanto quanto a humanidade do outro, e nos colocando num estatuto acima dele. Não se trata de ser “bonzinho”; não se trata ainda de ser religioso, ou de ceder sempre, de apiedar-se propriamente, e de ser sempre emotivo. Trata-se de entender e sentir profundamente que estamos no mundo da vulnerabilidade e que todos queremos ser felizes, todos fazemos muitas coisas boas e ruins em nome disso (Pelizzoli, 2012, p. 4) [Grifos do Autor].

[Ato II - O Outro; a Ética] No âmbito da regulação social, seria como acessar a uma ética fundamental, entendida para além dos moralismos formais, legislativos, normativos, religiosos. Ética vem de *ethos*, e diz da morada, de como habitamos um espaço-ambiente, portanto, sempre relacional. Ética, entendo aqui como capacidade de relações *concertadas* e *consertadas* com a vida, capacidade para lidar com conflitos de modo positivo. Entendida assim, a CNV é uma *ótica* e uma *ética prática*, em que devemos - sem negar valores e responsabilidades - nos colocar para além do bem e do mal, além da moral dicotômica. Eis porque uma das frases essenciais e que resume muito desta visão diz: “Para além do certo e do errado, existe um lugar: somente ali nos encontraremos” (Pelizzoli, 2012, p. 5) [Grifos do Autor].

[Ato III - A intersubjetividade] A partícula *dia* tem o sentido de atravessar, passar a bola, cruzar para o outro lado, interpenetrar. Compreendida deste modo, não se deveria usar a expressão “diálogo” quando não houve esta troca real de sentidos, com uma via de encontro. O diálogo tem um poder humanizador, pois está calcado na escuta e conexão com outrem; toca inclusive em algo da ordem da cura, da participação no coletivo, *mysterium coniunctionis*, tão bem expresso nos *mythos* e histórias das tradições em suas vidas comunitárias. Quais são os pilares do diálogo para que seja diálogo? A *escuta*, a *pergunta*, e o que está pressuposto nestes fatores: a *presença*. A escuta é a capacidade talvez a mais importante para nossos dias de conflitos negativos. Não é estar com os ouvidos abertos, mas colocar-se com corpo e mente na dimensão ou no campo o qual se necessita instaurar para haver a circulação, a troca, o *dia* (Pelizzoli, 2012, p. 7-8) [Grifos do Autor].

Em terceiro lugar, esses princípios de interdependência, ética e intersubjetividade dariam base para a conquista da autonomia social. Precisamos de um novo caminho iniciado por uma ampla revisão do cotidiano escolar, de quais dificuldades presentes na construção da comunicação professor(a)-educanda(o), retirando as hierarquizações e imposições promotoras da violência, com base no diálogo (dar voz, ouvir e construir com a comunidade escolar). Nesse caminho, Catarina Gonçalves (2024) ancorada em Rosenberg considera quatro estratégias pedagógicas para uma Comunicação Não Violenta: “Observação (observe e descreva os fatos sem julgar e avaliar), Sentimentos (identifique e expresse os seus sentimentos e o do outro), Necessidades (identifique e expresse suas necessidades e a do outro, o que importa para nós e para o outro), Pedidos (formular em ações aquilo que precisa ser feito para continuar existindo)”.

De tal forma, o trabalho das(os) professoras(es) fortaleceria uma Comunicação Não Violenta com mudanças metodológicas no viés dialógico. Isso depende da capacidade das(os) professoras(es) em mudar as práticas punitivo-retributivas do Ensino Regular com a internalização do respeito à diversidade no caminho da conscientização. Dessa maneira, o trabalho docente precisa incorporar a resolução de conflitos para uma autonomia não-violenta na Formação Inicial, Formação Continuada e planejamento escolar. O cuidado se faria pela mediação com tema-geradores, partindo dos significados das palavras mais relevantes das(os) educandas(os) de modos não-violentos de respeito, solidariedade e transformação social. Sendo dois agentes em reciprocidade no ensino-aprendizagem: a(o) professor(a) que constrói com a(o) educanda(o) o conhecimento escolar. Ambos se educam e assumiriam a função de investigadoras(es) do saber do povo em um ato de transformação social, como disse Paulo Freire (2013):

Investigadores profissionais e povo, nesta operação simpática, que é a investigação do tema gerador, são ambos sujeitos deste processo. O investigador da temática significativa que, em nome da objetividade científica, transforma o orgânico em inorgânico, o que está sendo no que é, o vivo no morto, teme a mudança. Teme a transformação. Vê nesta, que não nega, mas que não quer, não um anúncio de vida, mas um anúncio de morte, de deterioração. Quer conhecer a mudança, não para estimulá-la, para aprofundá-la, mas para freá-la. Mas, ao temer a mudança e ao tentar aprisionar a vida, ao reduzi-la a esquemas rígidos, ao fazer do povo objeto passivo de sua ação investigadora, ao ver na mudança o anúncio da morte, mata a vida e não pode esconder sua marca necrófila. A investigação da temática, repitamos, envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade. Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (Freire, 2013, p. 140).

Para a superação das metodologias historicamente agressivas e hierarquizadas, como as de conflitos entre jovens e adultos na EJA, necessitamos de um novo olhar na resolução não-violenta de conflitos. Embora, a CNV tenha representado um caminho ainda pouco viabilizado pelas redes oficiais de ensino, sistematizadas mecanicamente, sem atenção às comunidades escolares, ela pode e deve ser fomentada no ambiente pedagógico. Pois, não há como aguardar redes municipais a fazer com o que as propostas da Comunicação Não Violenta cheguem para o cotidiano escolar. O que trouxe uma necessidade de ação própria das(os) professoras(es). Sendo assim, as metodologias precisam ser reformuladas em um processo autoformativo e social. A autonomia escolar só será possível com essa forma de diálogo mediado entre todos(as) as(os) presentes nos processos de ensino-aprendizagem.

A construção de um plano interinstitucional no enfrentamento da violência na EJA

A vulnerabilidade na escola foi e continua como problema nas políticas públicas. A violência avoluma as dificuldades enfrentadas no contexto de ensino-aprendizagem de uma escola ausente de práticas de cidadania.

Seria necessário entender como os processos de violência moldaram as relações humanas, das situações ameaçadoras à segurança individual e coletiva. A violência permaneceu intrínseca ou extracorpórea ao indivíduo, algo interior ao sujeito nos processos de aprendizados. A violência foi complexa e multicasual não-individualizada para Freitas (2018):

De forma resumida, é possível afirmar que a escola está permeada de conflitos e contradições. Ao mesmo tempo em que transmite e constrói conhecimento, reproduz padrões sociais dominantes, promove o encontro e produz diferenças, distinções e desigualdades nos/as e entre sujeitos sociais, especialmente estudantes, mas também entre profissionais da educação. Ela se apresenta também como espaço para experiências e relações assimétricas, estímulo para valores hegemônicos, repressões e opressões sobre padrões não hegemônicos, exercício de poder, conflitos e violências, as quais nem sempre são penalizadas. As violências vivenciadas no ambiente escolar impõem aos estudantes graves consequências pessoais, como danos físicos, traumas, sentimentos de medo e insegurança, além de sentimento de insatisfação (Welter *apud* Freitas, 2018, p. 149-150).

Sendo assim, o conceito de violência não é restrito a povos não-civilizados, mas presente nas sociedades modernas, na perspectiva de inúmeras formas de violência, componente da cultura, do contexto escolar. Então, caminhos como dirimir conflitos são necessários, na violência enquanto processo agressivo de danos físicos, morais ou patrimoniais a outrem, etc. Nesse caminho, é necessário reconhecer os gatilhos no desencadeamento das violências: desigualdades econômicas, aspectos subjetivos em sentido único ou coletivo,

comportamentais e culturais de cada sociedade. Temos quatro tipos de violência física, sexual, emocional (ou psicológica) e negligência.

Temos que considerar que o conflito não é obrigatoriamente uma deflagração da violência. Para evitar que os conflitos terminem em violência tem-se que pensar o ambiente familiar, social, do Estado através da escola. Aprofundando essa discussão no ambiente escolar, consideramos o conflito para além dos muros da escola, currículo e choques de valores.

A violência não nasceu na escola, mas advém das repercussões do extramuros escolares, e conseqüentemente, se reproduz entre os atores escolares. Dessa forma, parte da violência praticada atualmente pelas(os) educandas(os) na escola mostra-se diretamente relacionada às atividades da própria instituição escolar: “essa violência surge como reação à própria violência institucional, sendo dirigida diretamente aos seus representantes” (Charlot *apud* Ruotti, 2010, p. 353). Considerando ainda que “não aparecendo, no entanto, como ruptura, mas como reprodução das violências sofridas” (Bourdieu *apud* Ruotti, 2010, p. 353).

Destacando a reprodução da violência institucional ao mesmo tempo social, estatal, cultural, as sensibilidades espelharam o comportamento da comunidade escolar em seu ambiente, no exemplo do ambiente degradado e vandalizado. Para transformar esse ambiente escolar deve-se valorizar a solidariedade, o respeito e a convivência, consolidando a democracia, de aspectos sócio-morais.

A dificuldade para aplicação desses princípios foi o modelo pedagógico ainda preso a padrões repressores, de forma punitiva, do regime militar brasileiro. Desde a ditadura militar (1964-1985), os modelos de escola permaneceram classistas vinculados às hierarquias e desigualdades sociais: uma escola para a classe média voltada para a formação de conteúdos mais amplos e profundos; uma escola de formação operária, de currículo raso e rapidez dos processos de ensino-aprendizado, destinada às camadas sociais mais pobres. A violência da escola particular da classe média foi de ordem verbal e moral, caso do bullying. E na escola pública há violências como roubos, espancamentos e assassinatos em um sentido mais profundo da insegurança, extrapolando a sala de aula para as mídias digitais.

O choque de valores e a confluência de culturas em um espaço normatizador, regularizador de condutas, por meio de uma padronização curricular, acolhimento de determinadas categorias, de tal forma como aproximação de instituições delimitadoras comportamentais em um projeto civilizatório, impositivo, construindo representações sociais de imagens de mundo determinadas pelas elites dominantes.

Essas discussões permitiram discutir um plano interinstitucional no enfrentamento da violência escolar. Para fazer uma escola de Comunicação Não Violenta foi necessário a elaboração de um projeto de intervenção pedagógica conforme o envolvimento da sociedade, identificação da rejeição ao ambiente escolar e abordagem multi-disciplinar.

O plano interinstitucional deveria envolver a sociedade e não somente professoras(es) e educandas(os), com a participação da comunidade envolvente e autoridades públicas, secretárias de governo da área de Educação, Cultura, Esportes, patrulha escolar e policiais militares designados para resoluções de agressões sérias nas escolas públicas. Isso encaminharia uma escola democrática, participativa e integradora com o acolhimento das multiplicidades da escola, das múltiplas formas de expressão e segurança social.

Dessa maneira, é preciso elaborar uma diagnose das condições da escola, construída a partir das subjetividades de todos os sujeitos envolvidos, nos levantamentos de dados empíricos sobre os conflitos e tensões escolares por meio de entrevistas, questionários ou trabalhos escritos da comunidade escolar. A prática dialógica com quem fez a escola, as(os) educandas(os), família, professores(as), direção pedagógica, sobre a forma específica da violência escolar. A exemplo da metodologia de Abramovay (2002, p. 90) que “recorreu a duas abordagens complementares: a abordagem extensiva e a abordagem compreensiva, que foram combinadas de modo a articular os respectivos benefícios e superar as limitações de cada uma delas”. Com a escuta a todos os entes da escola, considerando quais os tipos de sociedade estiveram em (des)encontro ou conflito. Acentuando as subjetividades nas vozes dos próprios agentes da escola, como as(os) educandas(os):

É importante destacar que todos os dados são apresentados distinguindo dois grupos de estudantes, definidos segundo o conhecimento de atos de violência grave em sua escola. Assim, tem-se um grupo de alunos que identifica a ocorrência de pelo menos um dos atos de violência. O outro grupo é aquele composto pelos alunos que não identificaram qualquer ocorrência muito violenta em suas escolas. As análises que se seguem baseiam-se em comparações entre os dois grupos (Abramovay, 2002, p. 91).

Assim, fazer o reconhecimento dos agentes produtores de conflitos e tensões ocorridas no ambiente escolar. O que também relacionou o choque de realidades em meio a um processo civilizatório de conexão on-line (remota) em novas exigências de mudança dos educandos(as). Até bem pouco tempo, a escola era unicamente um ambiente de normatização. O conflito gerado pela rejeição ao ambiente escolar como os choques geracionais, depredação, pixação, dos sujeitos que criticam a normatização da instituição, dificilmente identificado e externalizado pelas gestões escolares (exemplificado pelo acompanhamento do Serviço de Orientação Escolar, SOE) do conflito escolar presente nas verbalizações entre alunos e destes nas redes sociais.

Isso torna necessário a identificação das formas de rejeição (comportamental, negação atitudinal, etc); bullying (comportamentos ofensivos, infantilização) e à proteção excessiva. Proposição de desafios pedagógicos para os educandos com o estímulo às potencialidades do crescimento, coragem, formas de reação para a organização de estratégias, convivência com perdas e ganhos, superação de limitações entre equipes na perspectiva da confiança e auto-estima. Os profissionais de segurança levados para as escolas seriam ou deveriam ser policiais militares com vínculo pedagógico.

Então, a diagnose consideraria uma abordagem multi-disciplinar, nas dimensões epistêmicas dos saberes e sociabilidades, para compreender o respeito aos Direitos Humanos em uma sociedade em eterno conflito (guerras diretas entre Estados e outras formas de violência ou exclusão à povos ou subjetividades). Nesse sentido, existem definições teóricas como a violência dentro da escola, a violência levada para a escola e a violência da escola internalizada pela(o) educanda(o).

Nesse momento, devemos considerar que os conflitos sociais criaram as políticas públicas. Então, a ausência de políticas públicas ou a repetição de práticas de ensino-aprendizado antiquadas fortaleceram a apatia e descrença na escola pelas(os) educandas(os). Tornando necessário um plano interinstitucional no enfrentamento da violência escolar construído conjuntamente ao lado do projeto político-pedagógico da escola, com ações para resolução de conflitos e tensões. Tendo um horizonte na Comunicação Não Violenta, onde as subjetividades devem encaminhar os objetivos e propostas desses planos interinstitucionais e não anuladas, contudo fortalecidas com o reconhecimento da cultura e sensibilidades de todos os agentes da escola, especialmente entre as(os) educandas(os) da EJA.

Resultados e discussões

Apresentamos nesse momento um organograma trabalhado na modalidade de ensino EJA na correlação conceitual da Comunicação Não Violenta pode ser correlacionada com outros conceitos como a Diversidade, Diálogo, Ética e Autonomia. Conforme o Organograma 1:

Organograma 1 – Comunicação Não Violenta na EJA

COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA NA EJA



Fonte: (Pelizolli, 2012; Freire, 2013; Siqueira; Cruz *apud* Rosenberg, 2020). Acervo do Autor (2024).

Como esse organograma trabalhado em sala de aula sobre os conceitos da Comunicação Não Violenta, valorizamos as escritas construídas pelas(os) educandas(os) da EJA. E essa parte do texto será dedicada a análise das escritas de alunos da EJA sobre a separação causada pelo etarismo com fortes contrastes por conta da diferença de idade, opondo o seguimento jovem e os adultos ou idosos. Ou seja, um conflito geracional que dividiu jovens e adultos, aumentando a evasão escolar com a crescente diminuição das(os) mais velhos dessas turmas. A ponto de se formarem turmas exclusivamente de adultos e turmas para jovens, ou que o seguimento adulto era predominante. Sem haver uma turma com maior predominância de jovens e minoritária de adultos.

Algo que precisa ser trabalhado com metodologias específicas na resolução dos conflitos de sala de aula, com a construção de estratégias de ensino de mediação dialogal, em um longo caminho para reconstrução dessa importante política pública de oportunização da escola fora dos parâmetros convencionais de idade-série, daqueles a quem a vida lhes deu conteúdo e significado de sobrevivência.

Considerações finais

O presente texto foi um conjunto de resenhas realizadas para a conclusão de uma etapa de curso de extensão. E trouxe valiosas contribuições teórico-metodológicas de diferentes pesquisadores sobre temas tão importantes para o contexto da sala de aula contemporânea como os marcadores da violência e estratégias para se debater e construir estratégias de humanização na escola noturna. Vale ressaltar que precisamos compreender os excluídos do processo de ensino-aprendizagem como dois importantes componentes matriculadas(os) na EJA: a) aqueles somente como educandas(os) ou desdobradas(os) nos afazeres domésticos; b) as(os) trabalhadoras(es) educandas(os). Ambos estariam em meio aos conflitos das periferias de nossas grandes cidades, precisando de maiores estudos para o aperfeiçoamento e não a retirada desse direito à igualdade e condições formativas.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. Diversidades e violências no meio escolar: experiências docentes. **Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões (UNITAS)**, Vitória-ES, v. 6, n.1, jan.-ago., 2018.

RUOTTI, Caren. Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.1, p. 339-355, jan./abr. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GONÇALVES, Catarina. Módulo 3 - Comunicação Não Violenta. **Curso de Extensão On-line Direitos Humanos e Justiça Restaurativa: Práticas Integrativas** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dI4cSEJtx-0s&t=2s>. Acesso em: 18 jul. 2024.

OLIVEIRA, Otavio Lima. Comunicação Não Violenta como ferramenta pedagógica: por uma prática docente propositiva e colaborativa. **Revista Perspectiva Sociológica**, n.º 24, 2º sem. 2019, p. 97-114.

PELIZZOLI, Marcelo. Introdução à Comunicação Não Violenta (CNV) - reflexões sobre fundamentos e método In: PELIZZOLI, Marcelo (Org.). **Diálogo, mediação e cultura de paz**. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

PENIN, Sônia. **Cotidiano e escola, a obra em construção: o poder das práticas cotidianas na transformação da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

SIQUEIRA, Giovana Bisignano, CRUZ, Luciana Aparecida Nogueira da. As contribuições da Comunicação Não Violenta na construção de um Ambiente Sociomoral. **Revista Acadêmica de Educação do Instituto Vera Cruz (Revista Veras)**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 430-443, julho-dezembro 2020.

SILVA, José Marcos da. Teoria e História dos Direitos Humanos. In: Texto adaptado de RAMOS, A. C. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. Ética, Cidadania e Direitos Humanos: a experiência recente da Constituinte no Brasil. **Revista dos Estudantes de Direito da Universidade de Brasília**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/redunb/article/view/20560>. Acesso em: 30 mai. 2024.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado (Org.). **Jornadas de Direito Internacional Público no Itamaraty: desafios e conquistas do Direito Internacional dos Direitos Humanos no início do século XXI**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2007. Disponível em: https://funag.gov.br/loja/download/362-Desafios_do_Direito_Internacional_Contemporaneo.pdf :: Acesso em: 30 mai. 2024.

LIMA, Cezar Bueno de. Violência juvenil: o desafio das práticas restaurativas no espaço escolar. **RBPAE**, V. 36, n. 2, p. 731 - 749, mai./ago. 2020.

LIMA, Cezar Bueno de. Violência, Direitos Humanos e Práticas Restaurativas nas escolas. **SciELO Preprints**, fev. 2023.

SALM, João, LEAL, Jackson da Silva. A Justiça Restaurativa: multidimensionalidade humana e seu convidado de honra. **Sequência**, n. 64, p. 195-226, jul. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2177-7055.2012v33n64p195>. Acesso em: 28 jun. 2024.

A INSEÇÃO DA MULHER EM LOCAIS TRABALHO, FALA E PODER SOBRE A “PERSPECTIVA SOCIAL” DOMINANTE NESSE UNIVERSO, A MASCULINA

Anderson Vicente Targino

andersontargino@gmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo

m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida

ricardosantos@gmail.com

Introdução

Este trabalho discute a urgente necessidade de enfrentar a ideologia patriarcal que ainda dificulta o acesso das mulheres à magistratura. Mesmo após séculos de evolução social, pensamentos machistas continuam presentes na sociedade atual, criando uma série de desafios para as mulheres do Rio Grande do Norte. Culturalmente, as tarefas domésticas são majoritariamente atribuídas às mulheres, que chegam a dedicar até 10 horas diárias a mais a essas atividades do que os homens. Esses fatores não só prejudicam o progresso social, como também geram um sentimento de injustiça entre as mulheres que aspiram à magistratura no estado.

Tanto a Constituição Federal, em seu artigo 5º, quanto os tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, defendem a igualdade de gênero e estabelecem normas que devem ser efetivamente aplicadas em nossa sociedade. Para aprofundar essa questão, foram utilizados métodos de pesquisa bibliográfica, com base em fontes secundárias, como livros e artigos acadêmicos. Diante do exposto, é fundamental intensificar a aplicação das leis e criar políticas públicas que promovam uma maior inserção das mulheres em cargos de liderança e poder.

Para a introdução, é importante ressaltar que o processo de formação continuada desempenha um papel crucial em nosso desenvolvimento pessoal e profissional, abrindo novas perspectivas tanto na atuação quanto no crescimento individual. Esse processo nos capacita a enfrentar os desafios diários no ambiente escolar, oferecendo ferramentas e conhecimentos atualizados que aprimoram a prática educativa e ajudam a lidar com as constantes demandas e mudanças nesse contexto.

Em nível nacional, é imprescindível que o processo de visualidade nas escolas garanta a aplicação uniforme das diretrizes e políticas gerais, promovendo a equidade no ensino

em todo o país. A harmonização das práticas educacionais é essencial para assegurar que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua localização. Além disso, os estados devem adaptar essas diretrizes às realidades regionais, ajustando currículos e promovendo a formação contínua dos professores. Essa formação deve incluir capacitações culturais que permitam aos educadores uma melhor integração ao contexto social e cultural específico de cada região, promovendo um ensino mais relevante e eficaz.

Nos municípios, a aplicação das diretrizes deve seguir essa abordagem integrada, ajustando as políticas gerais definidas pela União e pelo estado às necessidades e características locais. É papel dos municípios garantir que as estratégias nacionais e estaduais sejam implementadas de maneira que respeite e atenda às particularidades da comunidade local, promovendo uma educação que realmente faça sentido para os alunos e para a realidade de cada região.

Este trabalho tem como objetivo fornecer uma análise detalhada e acessível sobre como essas diretrizes podem ser aplicadas de maneira mais eficaz, preenchendo lacunas existentes e aumentando a visibilidade dos direitos constitucionais relacionados ao processo de inserção social.

A proposta surge da necessidade urgente de aumentar a integração das mulheres no âmbito acadêmico e jurídico, especialmente considerando o baixo nível de participação feminina na magistratura. Essa situação reflete um contexto social ainda marcado por preconceitos enraizados e desafios diários que as mulheres enfrentam. Ao focar nessa questão, buscamos promover um ambiente mais inclusivo e equitativo, que reconheça e valorize a contribuição das mulheres e enfrente as barreiras que limitam sua participação e avanço em áreas fundamentais da sociedade.

Procedimentos metodológicos – Planejamento da intervenção pedagógica

Reconhecer o diagnóstico da realidade vivenciada é crucial para implementar um ensino mais democrático e eficaz. A possibilidade de realizar cursos online permite a participação de diversos agentes educacionais, que podem adaptar e aplicar o conhecimento adquirido em suas práticas profissionais. Essa modalidade online não apenas amplia o alcance do curso, mas também enriquece o aprendizado ao incorporar diferentes perspectivas e experiências, promovendo novas dinâmicas e insights no campo educacional.

Focar no diagnóstico da realidade das mulheres que aspiram à magistratura no Rio Grande do Norte revela um problema significativo: a persistência de barreiras históricas e sociais que dificultam a inclusão dessas mulheres no campo jurídico. A análise dessas dificuldades demonstra como preconceitos e práticas discriminatórias têm sido obstáculos ao longo dos séculos, impactando negativamente o acesso das mulheres a posições de poder

e decisão no sistema judiciário. Esse entendimento é fundamental para contextualizar a necessidade de intervenções específicas e estratégias de apoio que visem superar essas barreiras e promover uma maior equidade no setor jurídico.

O conteúdo do curso foi cuidadosamente estruturado, combinando bibliografias relevantes sobre igualdade com uma sequência didática organizada de maneira histórica e social. Isso garante que o aprendizado não se limite à teoria, mas também situe as questões em um contexto histórico e social mais amplo, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas envolvidas. As estratégias utilizadas, como a análise de depoimentos e relatos históricos, desempenham um papel essencial na construção deste trabalho, oferecendo uma perspectiva rica e multifacetada sobre os desafios enfrentados pelas mulheres. Esses elementos ajudam a criar um quadro mais completo e detalhado das dificuldades, além de identificar possíveis soluções para promover uma maior inclusão e equidade no acesso à magistratura.

Resultados e discussão – O relato da vivência ou da proposta pedagógica

Ao longo dos séculos, as relações sociais femininas no Brasil passaram por transformações significativas, embora essas mudanças tenham ocorrido de maneira desigual e, muitas vezes, tumultuada. As mulheres enfrentaram uma sociedade profundamente patriarcal que impôs severas restrições às suas oportunidades e direitos. A luta contínua contra essas ideologias patriarcais foi crucial para conquistar direitos fundamentais, como o direito ao voto e a possibilidade de atuar na magistratura. Este trabalho tem como objetivo explorar e evidenciar a desigualdade histórica enfrentada pelas mulheres, bem como a falta de representação feminina no Poder Judiciário do Rio Grande do Norte, demonstrando como essas questões estão enraizadas em uma longa trajetória de exclusão e discriminação.

Para atingir esse objetivo, utilizou-se o método de pesquisa bibliográfica, baseado em fontes secundárias, como livros e artigos acadêmicos. A pesquisa revelou uma questão central: por que, no século XXI, ainda há tão poucas mulheres em posições de liderança?

Tradicionalmente, a sociedade brasileira construiu-se sobre uma base de relações culturais machistas e ideologias patriarcais, que perpetuaram a visão das mulheres como responsáveis apenas pelos cuidados do lar, enquanto os homens eram vistos como os provedores. Apesar dos avanços significativos no reconhecimento dos direitos das mulheres, essas mudanças foram insuficientes para erradicar completamente as barreiras impostas por preconceitos ainda presentes no cotidiano, que dificultam a ascensão das mulheres a posições de poder, incluindo a magistratura.

A análise das dificuldades enfrentadas pelas mulheres é corroborada pela afirmação de Silvia Pimentel, feminista e integrante do Comitê sobre a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres da ONU: “Em um país tão desigual quanto o Brasil, não é preciso ir à

ONU para constatar a diversidade e as dificuldades das mulheres” (EMPRESA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO, 2016). Essa observação destaca que, apesar dos avanços legais e sociais, as barreiras sociais, culturais e familiares ainda impedem muitas mulheres de alcançar seu pleno potencial na magistratura e em outras áreas de liderança.

Outro fator crucial é a construção social da divisão de tarefas entre homens e mulheres, que cria um impasse significativo na vida cotidiana feminina. As mulheres frequentemente enfrentam uma carga desproporcional de afazeres domésticos, além de suas responsabilidades profissionais. Essa sobrecarga é evidente em estudos que mostram que as mulheres dedicam muito mais tempo às tarefas domésticas do que os homens. No Nordeste Segundo, Oliveira:

Em todas as regiões do Brasil “há uma dedicação maior das mulheres a atividades domésticas do que por parte dos homens. Mas esses números se tornam ainda maiores quando são apresentados na região nordeste, em média na semanalmente o homem dedica 10, 8 horas semanal, já a mulher chega a 21, 8 horas semanalmente” (Oliveira, 2018, n.p).

É importante observar que o Rio Grande do Norte tem uma tradição de liderança feminina, exemplificada por figuras como Nísia Floresta, uma das pioneiras do feminismo no Brasil. No entanto, a persistência de estereótipos ultrapassados, que limitam o papel das mulheres a cuidadores do lar, ainda perpetua barreiras significativas para sua participação plena no campo jurídico. A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 5º, estabelece que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, garantindo direitos iguais para todos os cidadãos (Brasil, 1988). No entanto, a discrepância entre esses direitos constitucionais e a realidade vivida pelas mulheres na magistratura revela a necessidade urgente de mudanças estruturais.

Portanto, é fundamental implementar políticas públicas que promovam a igualdade de gênero no acesso à magistratura e em outras áreas de liderança. Isso inclui a criação de cotas de gênero, a promoção de programas de apoio para mulheres em carreiras jurídicas e a implementação de projetos educacionais desde a infância para desafiar e superar ideologias ultrapassadas que limitam o potencial feminino. A falta de mulheres na magistratura não só reforça dúvidas sobre seus direitos e igualdade social, mas também evidencia a necessidade de uma evolução legislativa e de políticas públicas eficazes que assegurem a paridade de gênero e permitam o desenvolvimento pleno das mulheres na sociedade.

Considerações finais

É essencial reconhecer que as experiências e oportunidades oferecidas ao longo das aulas do curso proporcionam um aprendizado excepcional e enriquecedor. Esse aprendizado

não só apoia nossa formação acadêmica, mas também influencia positivamente nossa vida pessoal e profissional. As aulas, sendo bem estruturadas e diversificadas, oferecem uma base sólida de conhecimentos aplicáveis tanto em contextos acadêmicos quanto na prática cotidiana, ampliando significativamente nossas habilidades e competências.

Além disso, é fundamental destacar os elementos que orientam a prática docente e como os professores devem conduzir seu trabalho. O curso proporcionou uma formação robusta e abrangente, oferecendo o suporte necessário para que os educadores possam implementar práticas pedagógicas que promovam a igualdade e a diversidade. O aprendizado adquirido permite que os docentes ajustem suas abordagens para atender às necessidades de todos os alunos, respeitando suas diferenças e garantindo um ambiente de ensino inclusivo e equitativo.

A modalidade online do curso desempenha um papel crucial nesse processo, pois facilita a inclusão de participantes de diferentes contextos e localidades. Ao permitir o acesso remoto às aulas e materiais, o curso promove a disseminação de conhecimentos de maneira ampla e acessível, superando barreiras geográficas e sociais. Isso é especialmente importante em um cenário educacional que busca garantir que todos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver, independentemente de suas circunstâncias individuais. Dessa forma, a modalidade online não apenas amplia o alcance do curso, mas também reforça o compromisso com a inclusão e a igualdade no acesso ao aprendizado.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990

COMISSÃO. Debate paridade entre homens e mulheres no Judiciário: estima-se que a equivalência de negros e negras na magistratura será atingida somente entre os anos de 2056 a 2059. **Câmara dos Deputados**, 1 jun. 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/880815-comissao-debate-paridade-entre-homens-emulheres-no-judiciario/>. Acesso em: 16 ago. 2024.

EMPRESA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO (EBC). 8 mulheres que influenciaram a luta pelos direitos femininos no Brasil. **Portal EBC** (ed.). 8 mar. 2016. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/cidadania/2016/03/feminismo-conheca-mulheres-precursoras-da-luta-pelos-direitos-da-mulher-no-brasil>. Acesso em: 16 ago. 2024.

LIMA, Edviges; OKUMA, Alessandra. Judiciário brasileiro. In: **Judiciário brasileiro como reflexo da desigualdade estrutural do país. Consultor Jurídico**, 22 jul. 2022. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2022-jul-22/okumae-lima-judiciario-reflexo-desigualdadeestrutural>. Acesso em: 16 ago. 2024.

MEZAROBBA, Glenda. Silvia Pimentel: o direito das mulheres. **Revista Pesquisa Fapesp**,

281. ed. 2019. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/silvia-pimentel-o-direito-das-mulheres/>. Acesso em: 16 ago. 2024

OLIVEIRA, Guilherme. Divisão de tarefas domésticas ainda é desigual no Brasil. **Agência Senado**, 8 maio 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/divisao-de-tarefasdomesticas-ainda-e-desigual-no-brasil/divisao-de-tarefas-domesticas-ainda-e-desigual-nobrasil>. Acesso em: 16 ago. 2024.

TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 21ª REGIÃO (TRT-RN). Juíza do TRT-RN defende maior representatividade feminina no Poder Judiciário. **Justiça do Trabalho (org.)**. 21 ago. 2020. Disponível em: <https://www.trt21.jus.br/noticias/noticia/juiza-do-trt-rndefende-maior-representatividade-feminina-no-poder-judiciario>. Acesso em: 16 ago. 2024.

REALIDADE E PERCEPÇÃO: OS DIREITOS HUMANOS NA SOCIEDADE MODERNA – PRÁTICAS INTEGRATIVAS DE JUSTIÇA RESTAURATIVA FORTALECENDO O PAPEL DO PODER PÚBLICO

Andre Silvanio da Silva
andresilvaniosilva@aluno.fsh.edu.br

Maria Aparecida Vieira de Melo
m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida
ricardosantos@gmail.com

Introdução

Este trabalho explora a interseção entre Direitos Humanos e Justiça Restaurativa na sociedade moderna, destacando a importância de alinhar a teoria com a prática. Embora os Direitos Humanos sejam amplamente reconhecidos em leis e tratados, sua aplicação enfrenta desafios, resultando em uma percepção pública de que esses direitos são frequentemente violados ou desiguais. A Justiça Restaurativa emerge como uma alternativa ao sistema punitivo tradicional, focando na reparação de danos, reconciliação e fortalecimento das relações comunitárias. O papel do poder público é enfatizado na promoção dos Direitos Humanos através de políticas públicas eficazes, educação, e formação contínua. Ao adotar práticas restaurativas e promover a conscientização, é possível avançar em direção a uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa dos direitos de todos os cidadãos.

Os Direitos Humanos são um conjunto de garantias universais destinadas a proteger a dignidade e a liberdade de cada indivíduo.

Na sociedade moderna, a percepção e a aplicação desses direitos frequentemente divergem, gerando um descompasso entre o ideal e a prática. Além disso, o conceito de Justiça Restaurativa surge como uma alternativa ao modelo punitivo tradicional, buscando restaurar relações e reparar danos de forma mais humana e eficiente.

Este trabalho examina a realidade e a percepção dos Direitos Humanos na sociedade contemporânea, explora o papel das práticas de Justiça Restaurativa e discute a responsabilidade do poder público em promover esses princípios.

Realidade e percepção dos Direitos Humanos na sociedade moderna: diferença entre teoria e prática

Embora os Direitos Humanos estejam consagrados em tratados internacionais e constituições nacionais, sua aplicação prática nem sempre reflete esses ideais. A distância entre a teoria e a realidade se manifesta em diversas formas, como discriminação, violência e desigualdade de acesso a oportunidades. A aplicação inconsistente dos Direitos Humanos leva a uma percepção de que esses direitos são privilégios, acessíveis apenas a alguns, em vez de serem universais e inalienáveis.

Percepções públicas

A percepção dos Direitos Humanos varia significativamente entre diferentes segmentos da sociedade. Grupos minoritários, por exemplo, frequentemente veem esses direitos como uma promessa não cumprida, enquanto outros grupos podem perceber políticas de Direitos Humanos como ameaças à ordem social ou à segurança. A compreensão pública dos Direitos Humanos é muitas vezes superficial, baseada em informações limitadas e preconceitos.

Impacto das mídias sociais

As redes sociais desempenham um papel crucial na formação da percepção pública sobre os Direitos Humanos. Plataformas como Twitter, Facebook e Instagram amplificam vozes e divulgam rapidamente casos de violações, gerando mobilização social e pressão sobre governos e instituições. No entanto, também podem espalhar desinformação e polarizar debates, dificultando a busca por soluções equilibradas.

Práticas integrativas de Justiça Restaurativa: conceito e objetivo

A Justiça Restaurativa é uma abordagem que se concentra na reparação do dano causado pelo crime, promovendo a reconciliação entre vítima e infrator e buscando restaurar o tecido social afetado.

Ao contrário do sistema punitivo tradicional, que visa a retribuição e o isolamento do infrator, a Justiça Restaurativa promove a responsabilização, a compreensão mútua e a reparação de danos.

Casos de sucesso

Diversos exemplos ao redor do mundo ilustram o sucesso da Justiça Restaurativa. Em países como Canadá e Nova Zelândia, programas de círculos de paz e mediação comunitária têm mostrado resultados positivos na redução da reincidência e na promoção da paz social. Esses casos demonstram que a Justiça Restaurativa não apenas oferece uma forma mais compassiva de lidar com o crime, mas também fortalece a coesão social.

Integração em sistemas judiciais

A implementação da Justiça Restaurativa dentro de sistemas judiciais convencionais enfrenta desafios significativos. Questões de formação de profissionais, resistência cultural e estruturação dos programas são obstáculos a serem superados.

No entanto, integrar práticas restaurativas, como mediação e conferências de grupo familiar, pode complementar os sistemas tradicionais e oferecer alternativas mais humanas e eficazes.

Fortalecendo o papel do poder público: políticas públicas e Direitos Humanos

O poder público tem um papel fundamental na promoção e proteção dos Direitos Humanos. Políticas públicas eficazes devem não apenas garantir a aplicação dos Direitos Humanos, mas também promover a conscientização e educação da população. Isso inclui iniciativas educacionais, campanhas de sensibilização e a criação de instituições que monitorem e promovam os Direitos Humanos de maneira ativa.

Responsabilidade governamental

Os governos têm a responsabilidade de assegurar que seus agentes e instituições respeitem os Direitos Humanos e promovam a Justiça Restaurativa. Isso inclui a formação de policiais, juízes e outros funcionários públicos para que atuem em conformidade com os princípios dos Direitos Humanos. A responsabilização dos agentes públicos é essencial para construir a confiança da população e garantir a justiça

Educação e formação

A educação sobre Direitos Humanos e Justiça Restaurativa deve ser uma prioridade tanto para o poder público quanto para a sociedade civil. Investir na formação de educadores, profissionais de justiça e membros da comunidade sobre esses temas é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Programas de educação em Direitos Humanos nas escolas e treinamentos específicos para profissionais da justiça são exemplos de como essa formação pode ser implementada.

Conexão entre Justiça Restaurativa e Direitos Humanos: reparação e reconciliação

A Justiça Restaurativa alinha-se diretamente com os princípios dos Direitos Humanos ao focar na reparação dos danos e na reconciliação. Ela oferece um caminho para que as vítimas sejam ouvidas e para que os ofensores assumam responsabilidade por suas ações, promovendo a cura e a justiça. Essa abordagem não apenas atende às necessidades das vítimas, mas também trabalha para reintegrar os ofensores na sociedade de forma produtiva.

Empoderamento das comunidades

Ao envolver as comunidades na resolução de conflitos e na restauração das relações, a Justiça Restaurativa empodera os cidadãos e fortalece o tecido social. A inclusão da comunidade no processo de justiça promove um senso de pertencimento e responsabilidade coletiva, contribuindo para a construção de uma cultura de paz e respeito aos Direitos Humanos.

Desafios e caminhos futuros: desafios na implementação

A implementação efetiva de práticas de Justiça Restaurativa e a promoção dos Direitos Humanos enfrentam diversos desafios. Resistência cultural, falta de recursos, formação inadequada e a falta de compreensão sobre os benefícios desses modelos são barreiras que precisam ser superadas. É necessário um esforço conjunto de governos, organizações não governamentais e sociedade civil para promover uma mudança de mentalidade e a adoção de novas práticas.

Modelos inovadores

Explorar e adaptar modelos inovadores de Justiça Restaurativa é essencial para atender às necessidades diversas de diferentes comunidades. Experiências de países com programas de Justiça Restaurativa bem-sucedidos podem servir de inspiração e guia. Investir em pesquisa e desenvolvimento de novas abordagens, utilizando tecnologia e metodologias participativas, pode ampliar o impacto e a eficácia dessas práticas.

Conclusão

A promoção dos Direitos Humanos e a implementação de práticas de Justiça Restaurativa são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Fortalecer o papel do poder público na defesa desses princípios, educar e sensibilizar a população, e adotar uma abordagem integrada e colaborativa são passos essenciais para alcançar esse objetivo.

A realidade e a percepção dos Direitos Humanos devem caminhar juntas, e a Justiça Restaurativa oferece um caminho promissor para alinhar esses conceitos, promovendo a reparação, a reconciliação e a paz social.

Referências

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Justiça Restaurativa**. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/justica-restaurativa/#:~:text=A%20Justi%C3%A7a%20Restaurativa%20%C3%A9%20um,concreto%20ou%20abstrato%20s%C3%A3o%20solucionados>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL ESCOLA. **Direitos Humanos**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/direitos-humanos.htm>. Acesso em: 26 ago. 2024.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS UMA PRÁXIS PARA A CIDADANIA

Anne Micheline Cavalcanti Barboza do Rêgo
annemicheline@hotmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo
m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida
ricardosantos@gmail.com

Introdução

A educação em Direitos Humanos precisa ser abordada desde os anos iniciais nos ambientes educacionais seja ele público ou privado. Valores e princípios são essenciais no que tange o processo de formação humana. Trabalhar sobre os Direitos Humanos no âmbito escolar garante formar cidadãos mais justos que lutam por uma sociedade inclusiva, igualitária e democrática, respeitando a diversidade e combatendo qualquer forma de discriminação e preconceito.

O currículo nos permite trabalhar os temas transversais de maneira interdisciplinar de forma global e contínua, dessa forma o professor amplia a discussão/reflexão sobre temas como respeito, direitos e deveres do cidadão e a tomada de consciência sobre justiça social. Essa abordagem na escola contribui para o exercício da cidadania, considerando as especificidades das turmas no momento e na forma de abordar o tema. O objetivo desse artigo é compreender o papel da escola em trabalhar os Direitos Humanos de forma transversal e interdisciplinar. Este estudo trata-se de um estudo bibliográfico qualitativo que através da leitura, análise de textos, documentos e artigos subsidiou essa pesquisa. Os instrumentos utilizados foram: livros, materiais publicados em sites de domínio público, artigos científicos, leis e teses.

Ao longo da história da humanidade há registros de conflitos e atos de violência, porém os maiores conflitos vivido pela humanidade foram as guerras, o Holocausto e lançamento de bombas atômicas, meio há esses conflitos o tema Direitos Humanos passou a ser pauta de debates e estudos, colocando em evidência a necessidade de haver direitos universais que garantisse o bem-estar de todos.

Em meio a atos de violência extrema a recém-criada Organizações das Nações Unidas aprovou no ano de 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), documento este que, foi escrito entre os anos de 1946 e 1947 e em seus 30 artigos determina direitos universais a qualquer ser humano independente de cor, raça, gênero e religião. Conforme o artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos que diz, “todos os seres humanos

nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.

Partindo para o contexto nacional no ano de 1988 a Constituição Federal veio garantir o bem-estar social e legitimar que perante a lei todos são iguais, conforme o artigo 5º “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e a propriedade”.

Sendo a educação um direito social garantido a todo brasileiro conforme a Constituição Federal de 1988 é papel do Estado garantir a formação plena e na totalidade de todo cidadão de forma digna.

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de nº 9394/96 no seu artigo 2º diz, “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No âmbito educacional seja ele público ou privado é preciso que, além do cumprimento dos conteúdos e preparar os estudantes para avaliações externas e exames se faz necessário ampliar as discussões a cerca de temas que prepare os sujeitos para o exercício da cidadania, dentre estes estão os Direitos Humanos.

É amplo o número de estudantes que se encontram fragilizados, que tem seus direitos violados, vivem em situação de vulnerabilidade social e estão expostos as diversas formas de violência é importante que tenham na escola um espaço de diálogo onde eles se percebam como agentes transformadores e de responsabilidade social. Segundo Viola (2010),

A educação, desde que supere os limites da simples instrução, pode produzir espaços em que os sujeitos em formação tenham como se significar como politicamente emancipados, de modo que o ato educativo não se torne mera reprodução, mas seja transformação, resistência, ruptura. Uma educação, assim concebida, pode produzir sujeitos capazes de reconhecer seus direitos e respeitar os direitos e a cultura do outro (Viola, 2010, p. 35).

É no espaço escolar que podemos educar os estudantes no princípio da tolerância e respeito, tornando um espaço de luta contínua e de combate à violação dos Direitos Humanos.

Educação em Direitos Humanos

Embora estando conscientes dos marcos históricos sobre os Direitos Humanos é necessário compreender e conhecer a Educação em Direitos Humanos. Sendo o espaço escolar um local de referência para disseminação das políticas públicas referentes a essa inserção

na prática pedagógica e curricular também é um espaço composto por diversidades e é onde deve acontecer de forma contínua debates e reflexões que desmistifique os conceitos errôneos sobre Direitos Humanos. Para Silva (1995),

A educação em Direitos Humanos deve lidar, necessariamente, com a constatação de que vivemos num mundo multicultural. Assim, a educação em Direitos Humanos deve afirmar que pessoas com diferentes raízes podem coexistir, olhar além das fronteiras de raça, língua, condição social e levar o educando a pensar numa sociedade hibridizada (Silva, 1995, p. 97).

O Conselho Nacional de Educação no parecer N° 7 sobre transversalidade:

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (CNE/CEB, 2010, p. 24).

Ainda sobre Direitos Humanos uma resolução do Conselho Nacional de Educação estabelece diretrizes específicas como a Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - Resolução CNE/CP N° 1/2012, conforme Artigo 1° “A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições”.

Os temas transversais teve recomendação inicial nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1997) podendo ser flexível de acordo com cada região do país nele ética e cidadania é um dos eixos orientadores.

Atualmente esses temas constam na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) como Temas Contemporâneos,

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino. Assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2017, p. 19).

Tais estudos permite uma abordagem ampla partindo da experiência dos estudantes de maneira transversal que contribui para sua formação política, ética e social tendo um papel ativo no que se refere a luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Na sua função social a escola “pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental” (Brasil, 1997, p. 15). Na BNCC o Tema Contemporâneo Educação em Direitos Humanos está na macroárea temática Cidadania e Civismo.

A Educação em Direitos Humanos impulsiona uma mudança na prática pedagógica, a ampliação do debate se torna uma ferramenta para a prática da cidadania, e a escola precisa ser um campo dialógico que promova a reflexão sobre os temas contemporâneos são essas ações que efetiva o sujeito político de participação ativa na sociedade. A aprendizagem se consolida a partir do momento que temas são trabalhados de maneira contextualizada e transdisciplinar,

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (Brasil, 2013, p.29).

Outrossim, o sistema educacional precisa estabelecer nas suas práticas situações dialógicas sobre liberdade e dignidade humana, discutindo valores de solidariedade, respeito, tolerância e justiça social. É preciso que os princípios da cidadania sejam trabalhados desde cedo com os estudantes na escola.

Conforme o Plano Nacional em Direitos Humanos (PNEDH, 2018) que se trata de uma política pública que estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação contemplando desde a educação básica nos diz que,

a educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de

processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações. Sendo a educação um meio privilegiado na promoção dos Direitos Humanos, cabe priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros (Brasil, 2018).

Embora havendo tantos avanços ainda é preciso que outras políticas públicas se efetivem para poder abranger todo o processo da educação, que contribua para a conscientização que a luta deve ser coletiva e não apenas dos grupos que tem seus direitos violados, pois é no espaço escolar dentre as atividades diárias que podemos elaborar estratégias que ajudarão a transformar a sociedade. É através da educação que contribuimos para promover a dignidade humana e exercer a cidadania, é a partir da conscientização de que todos possuem direitos e deveres que as pessoas se empoderam e engajam na luta a favor da justiça social com responsabilidade e respeito as diferenças.

Procedimentos metodológicos

O presente artigo trata-se de um estudo bibliográfico qualitativo que através da leitura e análise de textos, documentos e artigos subsidiou essa pesquisa,

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

O referido estudo serviu de base para um levantamento claro no que diz respeito as leis que fundamentam a Educação em Direitos Humanos na educação básica norteando a discussão no que se refere a prática da cidadania dentro do contexto escolar.

Para a pesquisa bibliográfica foram utilizados os instrumentos: livros e materiais publicados em sites de domínio público como: artigos científicos, leis, teses e as palavras chaves utilizadas para pesquisa foram educação, Direitos Humanos, cidadania e tema transversal. Segundo Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Todo material encontrado foi selecionado e feito uma leitura minuciosa, após os dados coletados e dada interpretação deu origem aos registros no presente artigo.

Considerações finais

Embora havendo muitos avanços sobre Educação em Direitos Humanos, ainda é possível nos depararmos com algumas dificuldades desde a formação dos professores quanto a resistência de tratar sobre o tema seja pelos profissionais e/ou famílias, uma vez que, por questões políticas, culturais e religiosas alguns pontos acabam enfrentando uma maior resistência.

Diante desse contexto é pertinente ressaltar a importância da formação continuada para os professores que não seja apenas de forma técnica, mas que haja de fato a formação de professores em e para os Direitos Humanos, é necessário que eles se percebam como profissionais mobilizadores para atuar junto aos estudantes e comunidade escolar.

Sendo assim, no contexto escolar de um lado temos a escola que no seu papel social visa estabelecer relações internas e externas que contribuam para a construção de uma sociedade justa e igualitária. No mesmo instante em que ela também é palco de bullying, preconceito e violência esses confrontos nos mostra que o caminho da educação em Direitos Humanos é longo e perpassa o pedagógico e teórico, é preciso intervir amplamente em questões sociais e culturais.

A formação para a cidadania precisa ser de forma individual e coletiva onde o sujeito compreenda e reconheça seus direitos, mas também entenda que se faz necessário cumprir com seus deveres, e que principalmente se vejam como agentes transformadores que promoverão a mudança social.

É notório a crescente oferta de cursos, grupos de estudos e discussões sobre educação em Direitos Humanos e isso são resultados das políticas públicas e da percepção da sociedade em compreender que a luta é de todos dentro de uma educação libertadora ressaltando o conceito de equidade. Trabalhar a temática de forma transversal permite ao professor dialogar com conteúdos e disciplinas, mas considerando as especificidades da comunidade escolar e partindo da realidade dos estudantes.

Mesmo havendo a Constituição Federal para proteger os direitos fundamentais ao homem precisamos encurtar a distância entre teoria e a prática, e isso só será possível com o trabalho sendo desenvolvido nas escolas, pois é através da conscientização de que todo ser humano é livre, tem direitos, precisa viver com dignidade e que precisam ser respeitados é que faz a cidadania.

Referências

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** (217 [III] A), 1948. Disponível em: <http://www.Ouvidoria.Defensoriapublica.pr.Gov.br/arquivos/File/Legislacao/declaracao.pdf>. Acesso em: 05 Ago. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, ética**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC, 2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 21 Jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 21 Jun. 2024.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html. Acesso em: 03 Ago. 2024.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/naveguepor-temas/educacao-em-direitoshumanos/DIAGRMAO_PNEDH.pdf. Acesso em: 06 Ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html. Acesso em: 06 Ago. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jul 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 48. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jul 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SILVA, H. P. **Educação em Direitos Humanos: conceitos, valores e hábitos**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, 1995.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Ainda Maria Monteiro; TAVARES, Celma. (Orgs). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: A FORMAÇÃO PARA DIVERSIDADE INCLUSIVA

Dayane Lopes de Medeiros
daymayaralopes@gmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo
m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida
ricardosantos@gmail.com

Introdução

Partindo do movimento reflexivo proposto pelo curso de extensão: Direitos Humanos e Justiça Restaurativa: práticas integrativas, e da participação nas ações do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF), designa-se apresentar noções iniciais que superem o senso comum acerca de Cidadania, Formação de Professores, Democracia, Educação em Direitos Humanos e Diversidade Inclusiva.

Especificando analisar o próprio objeto da popularização do conhecimento científico na realização de ações educativas transformadoras (mais humanizadoras) e explicitar os caminhos para a elaboração e ativação de um Observatório dos Direitos Humanos na UFRN/CERES/Caicó, que atue diretamente nos aspectos educativos diversos e inclusivos em fomento a cultura de paz traz-se como inquietação epistemológica a seguinte questão: Como fazer educação para a paz?

A metodologia da pesquisa empreendida é de natureza qualitativa, portanto, uma pesquisa-ação, pois esta parte de uma situação problema que enseja o seio social, favorecendo assim a intervenção necessária ao contexto investigado (Thiollent, 2011). A análise dos dados imbrica a feitoria de análise de conteúdo, Bardin (2011, p.15), por atender a perspectiva de detalhamento em base de “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Os resultados esperados visam contribuir com o processo reflexivo epistemológico em via de posição de concretude futura a partir de ideário em sustentado por utopias, sendo estas utopias motes para realidade a ser efetivada.

O artigo pressupõe o ideário de uma educação em, com e para os Direitos Humanos, assim como o fomento da justiça como restauração humana em potencial humanizador. Partindo das reflexões postas nas aulas do curso de extensão DIREITOS : Direitos Humanos e Justiça Restaurativa: práticas integrativas, pensa-se em uma proposta de ação de pesquisa na Instituição Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES) na cidade de Caicó, RN.

Pontua-se como amadurecimento as ações desenvolvidas desde 2021 pelo Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPQ/UFRN), envolvendo atividades de pesquisa, ensino e extensão, na UFRN e em diversas parcerias institucionais, como a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), bem como as atividades desenvolvidas pela Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (REBEDH) formação/extensão de ações educativas em prol dos Direitos Humanos em âmbito internacional e a parceria desenvolvida na organização de eventos com o Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco (CPFreire, PE) e com Laboratório de Educação, Novas Tecnologias e Estudos Étnico-Raciais (LENTE/UFRN/CNPq).

O objetivo geral é apresentar noções iniciais que superem o senso comum acerca de Cidadania, Formação de Professores, Democracia, Educação em Direitos Humanos e Diversidade Inclusiva. Inspirados na utopia que pode ser concretizada, justificamos o projeto em âmbitos macrossociológicos contínuos para o desenvolvimento de ações educativas almejando a não violência no meio social partindo do local para o global. Atividades iniciadas em laboratório de educação em/com e para os Direitos Humanos (a ser angariado) no campo microsociológico leva a jornada de fomento a uma educação para a cidadania e Cultura de Paz. Em um ano pretendemos estar ativos no realizar pedagogias outras, práticas pedagógicas solidárias com produtos escritos publicados.

A proposta que parte de ação reflexiva e deseja não somente parar na teorização, tem inicialmente como público-alvo: estudantes em geral, profissionais de todas as áreas, educadoras e educadores, cientistas, pesquisadoras e pesquisadores, participantes de coletivos e ONGs e dos Movimentos Sociais em diferentes frentes de atuação, assim como a população em geral que deseje agregar ao observatório.

Utilizamos o próprio objeto da popularização do conhecimento científico na realização de ações educativas transformadoras (em viés mais humanizador). Para gradualmente e continuamente aprofundarmos os desdobramentos articuladores de ações pontuais e propositivas em eixos como: Educação em Direitos, Cultura de Paz, Sociedade/Estado/Educação e Pluralidades Educacionais. A complexidade humana da vida moderna não coaduna mais com visões resumidas nos currículos atuais que coordenam as ações educativas em via do eurocentrismo.

É de suma importância agir em coletivo pela mudança que parta da CF88 de acordo com a realidade cotidiana em nosso país, valorizando e visibilizando os marginalizados pelo sistema econômico atual vigente. Ademais, propõe-se a perspectiva de que uma visão interdisciplinar e inclusiva se faz necessária à construção dos conhecimentos plurais e diversos, na forma de debate construtivo de novas possibilidades, tendo a criatividade, a liberdade e a autonomia como bases de concretização à formulação da Ciência Educacional Institucional e Popular.

Pautada na ideia complexa de se pensar a educação em, com e para os Direitos Humanos, adentramos a alguns objetivos que dialogam com a temática e proposta deste artigo. Especificando objetivamos analisar o próprio objeto da popularização do conhecimento científico na realização de ações educativas transformadoras (mais humanizadoras) e explicitar os caminhos para a elaboração e ativação de um Observatório dos Direitos Humanos na UFRN/CERES/Caicó, que atue diretamente nos aspectos educativos diversos e inclusivos em fomento a cultura de paz.

Neste interím, temos alguns objetivos para a elaboração do Observatório de Pesquisa de Educação em Direitos Humanos: a Formação para a Diversidade Inclusiva. O primeiro objetivo se coaduna com o objetivo geral de modo claro e específico - trata-se de expor o conhecimento produzido coletivamente por meio de realização de pesquisas nas escolas da região seridoense nas dependências de Caicó, RN, assim como, a articulação de cursos de extensão, eventos (virtuais e presenciais), encontros (virtuais e presenciais), escrita de artigos e resumos para revistas, anais de eventos e *ebooks*, de modo que se garanta a “popularização dos saberes diversos”, a disseminação da criticidade no ensino e a reconhecimento da cultura, dos valores advindos de um agir solidário, político e cidadão.

Os demais objetivos específicos para esta articulação podem assim ser resumidos:

1. Incrementar meios que assegurem a Inclusão e a Diversidade na educação escolar;
2. Estimular a integração entre universidade, sociedade e demais instituições de ensino;
3. Fortalecer a formação de monitorias nos vários níveis acadêmicos, especialmente no tocante ao envolvimento voluntário em atividades de produção, expansão e divulgação do conhecimento científico;
4. Enriquecer a consciência de que o ensino para a paz se pauta em facilitar a compreensão e o acesso ao saber científico, a viabilização valorativa dos saberes populares e uma formação de professores para uma educação outra “não punitiva” e no sentido de conscientização política, responsabilidade e engajamento contínuo.

A proposta tem como temário:

1. Incremento de conhecimento transversal (educação, cultura de paz, inclusão e diversidade) e de ações proponentes na formação de professoras e de professores;
2. Formação inicial e continuada por meio de monitorias e estágios;

3. Programas e projetos institucionais de ensino, pesquisa, extensão e inclusão em Direitos Humanos e Interdisciplinaridade: educação, diversidade, consciência crítica;
4. Temas atuais em educação, direito e política, como: Educação em Direitos Humanos, Cultura de Paz, Estado Democrático de Direito;
5. Conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos multifaciais, relacionados às diversas áreas de desenvolvimento das Ciências Humanas;
6. Programas institucionais de Iniciação Científica, Inclusão na docência e articulação com a pós-graduação.

No anseio para atingir a elaboração e ativação de um Observatório dos Direitos Humanos na UFRN/CERES/Caicó, que atue diretamente nos aspectos educativos diversos e inclusivos em fomento a cultura de paz, elenca-se como inquietação epistemológica a seguinte questão: Como fazer educação para a paz?

Diante da complexidade no sistema educacional social, se ater as possibilidades e encaminhamentos interdisciplinares que atendam a imposição do binômio real/virtual na vida de todos nós, na esfera privada e pública. A ideia de articulação de um observatório para pesquisa em Direitos Humanos na UFRN/CERES acaba sendo de grande valia quando se ajusta às necessidades, urgência premente, e alinhamento (para validação) e articulação mais eficaz entre técnica e ética, bem como entre teoria e prática da reorganização do ser social. Esse ser social com enfoque no “ser mais”, ou seja, uma ação contrária ao controle social político instaurado visando o controle do povo através da percepção ativa de seu papel participativo e possível na garantias legislativas.

O que cabe diante deste enorme desafio é a luta, conclamar, recolocar, a Justiça e a legitimidade no bojo da democracia através da educação e sua articulação em projetos participativos colaborativos de ensino, pesquisa e extensão. Uma ação de pesquisa forte para continuar, com pessoas interessadas em temas como: dignidade, inclusão, liberdade, igualdade equidade, diversidade, sendo essas categorias muito mais que direitos garantidos em lei, mas, um fundamento nos princípios educativos brasileiros.

Procedimentos metodológicos

A metodologia dessa pesquisa é de natureza qualitativa, portanto, uma pesquisa-ação, pois esta parte de uma situação problema que enseja o seio social, favorecendo assim a intervenção necessária ao contexto investigado (Thiollent, 2011). A análise dos dados imbrica a feitoria de análise de conteúdo, Bardin (2011, p.15), por atender a perspectiva de detalhamento em base de “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

No que concerne ao ideário articulador de criação do Observatório de Educação em Direitos Humanos, pretende-se articular a orientação intelectual dos estudantes e demais envolvidos (professores, trabalhadores e público interessado na atuação) através de referenciais pontuais brasileiros em formato de artigos e/ou livros, tendo a flexibilidade de leituras escolhidas pelos próprios estudantes durante o desenvolvimento das ações de ensino. Ampliar a compreensão de conceitos, assim como a elaboração de novos conceitos e materiais metodológicos de ensino por parte dos próprios estudantes; no âmbito da pesquisa, estimular a ação inclusiva por intermédio de participação em atividades de visita às escolas da redondeza para planejar oficinas e/ou ações interventivas diretamente voltadas para as temáticas às quais nos atemos, assim como acolher os estudantes e orientar para o pleno desenvolvimento e sucesso no percurso de cada um, proporcionando uma relação de cuidado coletivo.

Integrar a tecnologia por intermédio de metodologias e atividades integradoras (utilização de textos escritos, comunicação oral, hipertextual, multimídia); culminar com um mapeamento das ações educativas voltadas para os Direitos Humanos, a Inclusão e Diversidade e a Formação de Professores, com garantia a dignidade dos sujeitos, ações a serem realizadas através do uso de audiovisuais e a construção de atividades artísticas a serem apresentadas em espaço popular público local.

A organização de eventos para socialização das ações de pesquisas, em especial ao final do tempo estipulado para o primeiro ano do projeto; e no âmbito da extensão, a pesquisa visa abarcar as comunidades locais no desenrolar de atividades populares extensionistas que colaborem com a potencialização do projeto de pesquisa e corporifique em concretude uma transformação educacional social microsociológico para uma pretensão macrosociológica em continuidade do projeto por mais um ano.

Em suma, a metodologia pretende acontecer em ação conjunta e colaborativa, unindo os projetos de ensino, pesquisa e extensão dos professores parceiros e suas instituições, pois não conseguimos ver valor na segregação e a interdisciplinaridade parte da transdisciplinaridade existente na sociedade. Por fim, temos como metodologia propiciar ações para a cidadania, sendo um projeto piloto de vivências expostas, testadas, revisadas e em continuidade com as pessoas que fazem parte da realidade acadêmica institucional Federal do RN.

Resultados e discussão

A cidadania em constituição jurídica é uma formalização de cidadãos e de cidadãs, porém, deve-se averiguar também como substrato constitucional da Cidadania Ativa (Benevides, 1991). Sendo assim, a cidadania está garantida na Constituição Federal de 1988 (CF88), abarcando o sufrágio universal, a participação e proposição popular (iniciativa

popular), a soberania popular, o sistema eleitoral na constituição do poder legitimamente entronizado.

Podemos compreender que nossa luta é pela instauração de uma cultura de paz e solidariedade com respeito as questões de gênero e sexualidade, estando ambas pautadas na educação e inclusas na valorização cultural diversa dos diferentes povos que habitam o país e frequentam as escolas. A democracia em concomitância ao aprofundamento das condições necessárias a uma cidadania inclusiva, participativa, baseada na isonomia e na equidade, estabelece o desgrenhar de estudos populares, movimentos sociais e enfrentamento ao racismo e ao preconceito como um todo.

Em análise macro, não desconhecendo as particularidades sociais, culturais, identitárias e afirmativas, é ainda mais essencial na atualidade, lutar pelo direito de todos, como uma ação política de enfrentamento (no sentido amplo), utilizando o espaço público democrático como referencial de abordagem e de encontro, enquanto “mínimo denominador comum”. Por isso, necessitamos de espaços de pesquisa de qualidade preocupado com a educação e comprometido com a sociedade. Porque não na UFRN/CERES em Caicó?

Educação em, com e para os Direitos Humanos preza pelo respeito a “cor”, etnia, escolaridade, sexo, idade. Os Direitos Humanos percorrem todos os seguimentos da vida humana, da proteção ao meio ambiente, à saúde e educação pública de qualidade. Integralmente, é agir com ética, viver conforme a Justiça, e estar sempre flexível as mudanças. Pretende educar para a ética e esta somente acontece por meio da cultura. A cultura é o espaço de convivência entre o Eu, o Nós e o Outro. Sem a clareza da coletividade em princípio transformador possível, perde-se o educar solidário.

O observatório deseja atingir os patamares da criatividade e do protagonismo estudantil, estando o aprendiz no centro do processo, mas, afirmando a integralização de todos os outros sujeitos sociais, e a responsabilidade que a cada um tramita enquanto realização de objetivos comunitários. Acreditar na ciência enquanto espaço de aprovação de estratégias e realizar pedagogias educativas em flexibilidade, é uma maneira de seguir ‘esperançando’ com a educação escolar brasileira em constante mudança. É importante ter certeza de nossa incompletude e aceitar a palavra externa, a ideia inesperada e o erro como aprendizagem no processo de ‘vir a ser’.

Direitos Humanos e educação como fomento a cultura de paz

A reflexão e ação para os Direitos Humanos alinham-se aos valores universais e naturais que equivalem, à tolerância, ao princípio da dignidade humana, a inclusão, ao respeito à diversidade, à liberdade e Igualdade, às condições de equidade entre os pares, assim como outras referências e conceitos. O direito civilizador e os demais direitos positivados contam com a eficácia e efetividade do dado reconhecimento, afirmação e consolidação dos direitos

individuais de cada sujeito. Neste seguimento, somam-se às estratégias políticas voltadas à inclusão, à democratização, à socialização das benesses éticas e sociais, à emancipação do conjunto dos indivíduos educados pelo sistema dominante.

Sendo um processo que parte de constituição histórica construída e endossada por quem a dissemina nos meios sociais ao longo do tempo, os Direitos Humanos são formalizados e idealizados pelos próprios que se beneficiarão, não podendo ser vistos como substancialidade própria. Por isso, necessitam de adesão, institucionalidade, convicção na ordem da cultura, valores humanos e políticas públicas para se efetivar. Os Direitos Humanos como constructo de valor e essencialidade, comportam diferentes níveis, dimensões, condições e politicidade. Logo, é importante uma articulação política afirmativa de direitos que descolonize a história, seu modo de ensinar e de agir civilizadamente.

A educação como “linha do tempo evolutiva”, objetiva assegurar os direitos fundamentais individuais e sociais. Então, trata-se de um constructo de perfectibilidade: construção com intencionalidade, racionalidade, direção, organização ou por necessidade histórica (exemplo da Declaração Universal de 1948) direcionando para uma mudança qualitativa de valores e sua transformação qualitativa dos direitos pressupostos. A ideia é ressignificar o conhecimento civilizatório, com uma nova interpretação (hermenêutica) da capacidade teleológica. O observatório de Direitos Humanos a ser implementado na Universidade Federal do RN, pretende trabalhar a educação para a problematização, criticidade, criatividade e ação protagonista política social.

Opondo-se à violência, as restrições impostas pelos “deveres” atribuídos pelo poder impopular, autocrático, antirrepublicano, antissocial, atuaremos no viés de contrapor a colonialidade instaurada em nós mesmos e ressignificar o ensino no âmbito educativo geral, partindo de onde estamos. Por isso, a ação colaborativa participativa unindo ensino, pesquisa e extensão, mesmo que a essência seja a realização de pesquisa científica transformadora de realidades. Somente a transdisciplinaridade nos guia para a concretização exata de um viver educativo integral possível, e é na pesquisa que veremos acontecer.

A ciência faz parte da complexidade de direitos que somente viceja na democracia, no fazer-ético, humanizador, na jurisdição ética emancipadora. Mas, o que é democracia, se não, assegurar minimamente que prevaleça a vontade da maioria e o total respeito aos interesses das minorias? Em outro contexto não sabemos ao exato quais interesses perpassam os corações e mentes humanos em sua individualidade, nem em coletividade. Democracia também é permitir-se falhar e não desistir de lutar, mas, em leis precisa estar de acordo com as instituições de poder democrático. Na CF88 a democracia liberta, agrega, emancipa e prejudica, a depender de suas nuances instauradas.

Em suma: “Não resta dúvida de que a educação política — entendida como educação para a cidadania ativa — é o ponto nevralgico da participação popular. Mas como educar sem praticar?” (Benevides, 1991, p. 20-21). Com esta citação de Benevides (1991), acionamos nossos motivos de iniciar a ação científica esclarecedora e possibilitadora de mudanças no

campo educativo seridoense para a organização de ações na limiar de uma cultura de paz. A autora explicita e aponta na participação popular os instrumentos jurídicos disponíveis:

Se assim é, a questão, a meu ver, não se esgota em entender o ‘fracasso’ – seja técnico, seja político – mas em tentar argumentar pelo lado contrário, ou seja, que os institutos de democracia semidireta contribuem para a educação política do povo [...] Finalmente é bom lembrar que a educação política através da participação em processos decisórios, de interesse público – como em referendos, plebiscitos e iniciativas populares –, é importante em si, independentemente do resultado do processo. As campanhas que precedem às consultas populares têm uma função informativa e educativa, de valor inegável, tanto para os participantes do lado ‘do povo’, quanto para os próprios dirigentes e lideranças políticas (1991, p. 196-198).

Logo, qualquer iniciativa educativa para a valorização dos sujeitos oprimidos, perpassa o contexto da pergunta como existente no ensino, pergunta crítica do estudante, mudança de tática de ensino, mudança de metodologias educacionais a partir do “ouvir” o corpo alunado, preparando-o para assumir a soberania que lhe é de direito. Mas, ao longo da história os exemplos não apontam para o sucesso a uma educação libertária e contra a barbárie. Continuamos tentando ter/fazer uma educação que rememore a significação própria inerente ao humano e sua dignidade de viver, propiciando escolhas:

Porque a igualdade dos cidadãos implica a igualdade dos indivíduos em relação ao saber e à formação. Surge enfim, a questão do tipo de educação do cidadão assim definido. Essa educação não pode mais simplesmente consistir numa informação ou instrução que permita ao indivíduo, enquanto governado, ter conhecimento de seus direitos e deveres, para a eles conformar-se com escrúpulo e inteligência. Deve fornecer-lhe, além dessa informação, uma educação que corresponda à sua posição de governante potencial (Canivez, 1991, p.31).

Ou seja, uma educação como direito público-subjetivo requer isonomia e isegoria (direito de livre-expressão) dos seus cidadãos, uma proposta de educação para a democracia que contemple o binômio governantes-governados. Porque a rotatividade do poder (dissenso-consenso-dissenso) e a alternância nos cargos (troca constante dos governos) constituiriam uma regra predominante (ou uma realidade) e, por meio de sua verificação, as minorias poderiam (re)compor-se e (re)agrupar-se em nova maioria; ao passo que a maioria governante poderia ser desfeita momentaneamente (passando a governada), mas podendo no momento futuro se realinhar e redefinir, a fim de novamente intervir na definição e escolha das prioridades públicas.

Este debate remete ao direito à educação como garantia da gratuidade, do ensino fundamental e médio, da universalidade, assim como a oportunidades de acesso e permanência no interior da escola. Neste mote, a democratização do ensino deve ser feita com qualidade e atingindo todas as especificidades de alcance aos diversos existentes na sociedade. A inclusão que procuramos é uma ampliação das vantagens redistribuídas para

todos com oportunidades equitativas e em rotação constante, movimento de ir e vir, que agregue o poder a todos e em trocas corriqueiras de linhagem ideária.

Sabemos que não é tarefa fácil e que ao longo da história da educação no Brasil muitas reformas ampliaram o acesso à educação pública, mas, sem obter êxito em manter a qualidade do ensino oferecido anteriormente a uma parcela reduzida da população. Diante do princípio da universalização atendido, notamos a lacuna referente a equivalência da qualidade da educação que outrora fora muito mais elitizada. Com isso, proclamamos que a democracia exige dos governantes um ensino de qualidade para as camadas populares.

O Observatório de Direitos Humanos do RN (aqui pleiteado como base propositiva) intenta refazer e reposicionar, a legitimidade que dialogue e inclua pessoas, grupos, comunidades, estratos, em consonância a um conjunto de institucionalidades - via de regra homogênea e infensa às necessidades e requisições particulares - não é, de fato, tarefa fácil e nem de rápida conclusão. Mas é nossa premissa, ao menos, a ser divisada neste, em ações anteriormente pontuadas e outras que virão a se desenhar com a aprovação da proposta e execução do projeto, a fim de que possamos coletivamente construir alguma sustentação lógica, conceitual, e substancial para nossas vidas e pesquisas, trabalhos e demais atividades pessoais enquanto cidadãos e cidadãos.

Como proposta de ação em base de teorias postas em justificativa de ideário, apresenta-se a base de um orçamento inicial que coaduna com a estrutura de sala para ativação do observatório. Afinal, pensar a educação em, com e para os Direitos Humanos em efetivação é pensar o mote articulador de concretude do fazer possível a partir de mim. Segue tabela com proposta orçamentária:

Orçamento detalhado (Proposta de Observatório)

DESCRIÇÃO	VALOR UNITÁRIO	QUANTIDADE	VALOR TOTAL
Computadores	1.800,00	4	7.200,00
Lápis de quadro	3,75	30	112,50
Canetas	2,45	100	245,00
Tablet	900,00	4	3.600,00
Notebook	2.600,00	3	7.800,00
Mesa	870,00	1	870,00
Cadeiras	70,00	12	840,00
Quadro	367,00	1	367,00

		Detalhamento:	
		1 pacote com 100	150,00
		folhas por bimestre;	150,00
	24,90	10 canetas por bimes-	480,00
	2,50	tre;	40,00
	8,00	10 cadernos pequenos	225,00
	2,00	por bimestre;	Total:
	3,75	10 régua por semes-	1.045,00
		tre;	
		10 postites por bimes-	
		tre.	
Material de uso coti-			
diano (Folhas, cader-			
nos, régua, canetas,			
postites, régua)			
Estudante Bolsista	700,00	1	8.400
Total	30.479,00	1	30.479,00

Fonte: autoria própria, 2024

Com a proposta orçamentária exposta, concluímos que o debate que se faz em torno da democratização e da qualidade do ensino deve proporcionar uma ação a ser efetivada para a garantia de direitos dos cidadãos. Para além de reflexões, o curso permite estabelecer a ultrapassagem do senso comum em respaldar uma escrita de proposta a ser um dia posta em prática. Pois toda ideia se torna força para a concretude.

A criticidade está no ato da ousadia e do rompimento com o modelo eurocêntrico de linguagem normativa culta que limita e delimita quem é “capaz” do fazer científico e epistemológico. A ideia foi fugir do padrão. Trazer uma verdadeira reflexão/ação a partir da ação educativa no contexto formativo de uma cursista. Ademais, que o seguimento de toda hierarquia possa ser pautada em algum tipo de significação humanizadora.

Considerações finais

Os Direitos Humanos no âmbito educativo contêm valores humanos universais e naturais que correspondem, ao ato civilizador podendo ser solidário e colaborativo em instâncias utópicas inicialmente pautadas. O texto discorre sobre a ideia de criação de um Observatório de Direitos Humanos que surge no período de graduação da autora por incentivo de uma professora orientadora.

Indo além da teoria e das bases normativas de um artigo, o texto descreve como em um ensaio (mas, sendo caracterizado como artigo) a proposta de ideário coletivo que provoque e realize pesquisas com os diversos setores sociais a fim de desmistificar a centralização do fazer universitário e educativo institucional. A isto se somam estratégias e políticas públicas voltadas à inclusão, à democratização, à socialização das benesses éticas e sociais, à emancipação do conjunto dos indivíduos sociais de qualquer forma de poder opressivo.

O Processo Civilizatório em via dos Direitos Humanos configura uma espécie de transformação por meio da exequibilidade das leis educativas asseguradoras de direitos fundamentais individuais e sociais, em intento de superar a denegação dos direitos de todos em equivalência igualitária e equitativa promotora de dignidade e justiça social. Logo, pensar a educação é fazer humanização, toda e qualquer mudança no ato de confabular epistemes.

Este é o momento que ressignifica a interpretação (hermenêutica), a racionalidade operativa (previsibilidade), o reconhecimento e a imposição mudancista: sendo um processo civilizatório potencializador com capacidade teleológica. Desse modo, atina-se a ideia de cidadania em via da politização da educação. Os apontamentos convidam a “esperançar” o viver justo e digno em seio social no presente e no futuro em constante mudança emergente.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edição 2011.

BENEVIDES, M. V. de M. **A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular**. São Paulo: Ática, 1991.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 ago. 2024.

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

A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA COMO PRÁTICA RESTAURATIVA NA ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ederlan Antonio de Jesus
ederlanpintrest@hotmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo
m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida
ricardosantos@gmail.com

Introdução

A linguagem atua como importante fator de construção social, um processo de interação entre os indivíduos. O uso da linguagem atende à necessidade humana de se comunicar, sendo que a comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais. Nesse sentido, o presente relato de experiência objetiva descrever o resultado de aplicação de uma sequência didática para alunos/as do ensino fundamental, que buscou desenvolver conteúdos voltados para o desenvolvimento das competências e habilidades a partir da inserção da temática da Comunicação Não Violenta (CNV) no contexto social/escolar a partir de multiletramentos.

A experiência concretizou-se no período das restrições sanitárias de enfrentamento da COVID19, através do ensino remoto, durante o ano de 2021, destacando-se a CNV e seus aspectos relacionados a empatia no contexto escolar por meio de gêneros textuais. Ao final da jornada, os/as estudantes demonstraram um excelente nível de compreensão sobre o processo de comunicação, a partir do estudo dos gêneros textuais que, por sua vez, exercem importante função social no âmbito da linguagem, pois são utilizados nas inúmeras situações comunicativas em que os falantes estão inseridos.

A experiência mostrou que há caminho para adoção de diversas estratégias de promoção da cultura de paz na escola, sendo uma delas o estudo da CNV, a partir dos gêneros textuais, focado na criticidade, dando novo sentido às relações interpessoais e ressignificando o uso da linguagem.

O uso criativo da linguagem é uma aliada ferramenta para a dinâmica escolar, considerando a existência de diversos conflitos em suas práxis. Esse pensamento foi norteador para a consecução da sequência didática aplicada para estudantes do ensino fundamental de uma escola pública de uma cidade do interior da Bahia, a qual objetivou desenvolver conteúdos, trabalhando as competências e habilidades no contexto social/escolar. Assim,

o planejamento das aulas priorizou a Comunicação Não Violenta (CNV) como prática restaurativa e seus aspectos relacionados à empatia no contexto escolar por meio de gêneros textuais, promovendo a aprendizagem significativa e a criticidade dos alunos.

O objetivo geral deste trabalho é descrever a experiência vivenciada com o projeto de práticas restaurativas na escola, que buscou introduzir a temática da CNV na dinâmica de atividades escolares, a partir de uma programação de sequências didáticas adaptadas para cada público e realidade pedagógica da unidade de ensino. Nessa experiência, o planejamento foi elaborado com base em algumas informações relevantes, das quais trazem implicações preocupantes, vivenciadas no município de Ipiaú, ocasionadas pelo avanço da violência. De acordo com o Decreto Municipal nº 5.952/01/04/2021, que criou o Comitê Intersetorial para o enfrentamento do alto índice de criminalidade entre adolescentes e jovens, “muitos dos casos de violência ocorridos em nossa cidade nos últimos meses tiveram como vítimas adolescentes e jovens egressos da rede pública municipal de ensino” (Ipiaú, p. 13, 2021). Com isso, considerando as perspectivas de projetos de vida para as/os estudantes, a abordagem das aulas focou nos questionamentos sobre a função social e compromisso da escola em preparar o aluno para o exercício da cidadania.

No geral, o ensino de Língua Portuguesa baseia-se em quatro eixos: a leitura, a escrita, a oralidade e análise linguística, sendo apresentada pela BNCC (2018, p. 67) com a incumbência de “proporcionar aos estudantes experiências focadas na ampliação dos letramentos e participação crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens”. Evidencia-se que as práticas de linguagem na atualidade além de utilizar novos gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos, também incluem novas maneiras de produções e interações no processo de ensino aprendizagem. Na era digital contemporânea, o emprego dos multiletramentos contribui tanto para uma aprendizagem mais significativa quanto para o uso criativo da linguagem, contando com as novas ferramentas digitais que apresentam inúmeras possibilidades de inovação das práticas educativas.

Assim, a BNCC (2018, p. 68) busca ampliar o alcance do ensino por meio de novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos e vídeos, tornando acessível a produção e disponibilização dos conteúdos através do uso da internet. Considerar essa perspectiva foi fundamental para concretizar a proposta das aulas durante o ano de 2021, adaptadas para o modo virtual, devido às medidas restritivas sanitárias, desencadeadas no contexto da pandemia da COVID-19. Desse modo, o ensino foi convertido para o modelo de atividades síncronas e assíncronas, voltadas para amenizar os impactos na aprendizagem das/os alunas/os, através da inserção dos multiletramentos e das metodologias ativas nas práticas de ensino, assim como utilizar as tecnologias de comunicação e informação em favor do ensino educacional.

No contexto do ensino remoto, foi necessário que o professor de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, envidasse esforços para ressignificar os métodos de ensino, com intuito de viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento de criticidade e autonomia dos/

as alunos/as na criação, recriação e produção dos seus próprios textos, gerando condições de reflexão sobre as relações e as diversas formas de manifestação de violências no ambiente escolar. Sabe-se que os gêneros textuais exercem importante função social no campo da linguagem, pois são utilizados nas inúmeras situações comunicativas em que os falantes estão inseridos, sob as mais variadas estruturas flexíveis. Já a CNV é baseada em princípios relacionais como a necessidade, a observação, o sentimento e o pedido, numa interação que favorece o exercício da empatia, pois, conforme Rosenberg (2003, p. 21), “embora possamos não considerar “violenta” a maneira de falarmos, nossas palavras, não raro, induzem à mágoa e à dor, seja para os outros, seja para nós mesmos”.

Nessa direção, compreende-se que a linguagem e o seu uso nos mais diferentes contextos e gêneros textuais representam fortes aliados na busca de soluções direcionadas, condicionando seu uso às formas criativas de aplicação. Sendo assim, durante as aulas, buscou-se não apenas trabalhar as causas e os efeitos destes problemas, mas, primordialmente, enfatizou o desenvolvimento de conteúdos focados nas abordagens da CNV no âmbito escolar por meio de gêneros textuais. A fundamentação teórica dos conteúdos perpassou pelas lições do psicólogo Marshall Rosenberg (2003), com a CNV, do entusiasta das práticas restaurativas Ozório Nunes (2014), com Guia prático para educadores, sobre diálogos e mediação de conflitos nas escolas, do educador Antônio Marcuschi (2008), com a Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão, e do filósofo Merleau-Ponty (1991; 1999), com Signos e com Fenomenologia da percepção.

Procedimentos metodológicos

A proposta foi desenvolvida com base na metodologia construtivista de Jean Piaget, em que considera o aluno como participante ativo no processo de ensino-aprendizagem, o que ficou bastante evidenciado no transcurso das aulas. Nelas, os alunos e alunas mostraram-se capazes de aprender sem que lhes fosse ensinado tudo, permitindo a construção do conhecimento a partir do processo de interação, à sua vez, deu-lhes mais autonomia e posicionamentos críticos. Sendo assim, as aulas foram ministradas via *Google Meet*, auxiliadas por um grupo de *WhatsApp*, pelos quais foram compartilhados os conteúdos, tanto pelo professor quanto pelos/as alunos/as. Nesses ambientes, foi possível fazer discussões, ouvir o corpo de alunos sobre seus pontos de vista acerca de assuntos atuais e relacionados à disciplina, de modo que as ferramentas digitais foram bastante exploradas.

A aplicação da sequência didática deu-se em uma escola de gestão compartilhada, com modelo de ensino baseado nos Colégios da Polícia Militar (CPM), com duas turmas do 6º ano. Nessa escola, que se alicerça em valores cívicos e militares, como ética, disciplina, solidariedade, respeito ao próximo, amor à pátria, dentre outros, a aplicação das propostas foi desenvolvida sem prejuízo, já que a sua prática pedagógica contempla a interdisciplinaridade, além dos relacionados à multidisciplinaridade e à transversalidade.

Remotamente, foi possível conhecer os alunos e alunas, um público composto de adolescentes que, em sua maioria, mora em áreas menos privilegiadas da cidade, convive com diversas vulnerabilidades e tem dificuldades com acesso à internet. Isso tornou-se mais um desafio que levou os gestores da escola a disponibilizarem locais reservados e adaptados na própria unidade de ensino para os/as alunos/as assistirem às aulas, resguardados todos os cuidados sanitários, observando criteriosamente as recomendações das autoridades e órgãos de saúde.

Essa proposta metodológica baseou-se nos parâmetros e especificidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), ciente dos desafios do ensino remoto, condicionado ao uso de ferramentas digitais e metodologias ativas. Assim, focou-se no estudo dos gêneros textuais, em abordagens da CNV, correlacionando o estudo das construções linguísticas com o desenvolvimento da criticidade, formação e preparação do aluno para o exercício da cidadania. As reflexões voltaram-se para questionar o papel e a contribuição de cada um na efetivação das boas relações interpessoais, a partir da ressignificação das palavras por meio do uso criativo da linguagem. A sequência didática objetivou promover a utilização de práticas de CNV no contexto escolar, tendo em vista os processos de multiletramentos, voltados para o exercício da empatia, do diálogo, do respeito e valorização do outro.

Especificamente, objetivou-se discutir a Comunicação Não Violenta e a empatia no contexto escolar por meio de gêneros textuais; promover a aprendizagem significativa e criticidade dos alunos e alunas; e possibilitar a reescrita de gêneros textuais diversos da linguagem violenta para a Comunicação Não Violenta.

No que tange as competências e habilidades preconizadas na BNCC, houve prevalência no exercício da empatia, do diálogo, do respeito ao outro, da valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, explorando as diversas práticas de linguagem, focadas na identificação da função social dos textos que circulam em campos da vida social dos alunos. Com essa fundamentação, a sequência didática foi finalizada notabilizando-se pela avaliação processual, compondo uma nota, a participação em sala de aula, compondo a segunda nota, e apresentação de produções textuais, compondo a terceira nota para composição de média final.

Resultados e discussão

O ensino remoto, por meio das tecnologias digitais e metodologias ativas, foi uma oportunidade ímpar para reunir evidências sobre a importância da inserção das práticas restaurativas na escola, já que permitiu desenvolver habilidades não treinadas tradicionalmente, as quais não se podem aferir o quanto seriam consideradas em um contexto diferente deste atual. Enquanto professor de Língua Portuguesa, ao lecionar para duas turmas da educação básica, foi desafiador buscar ressignificar a maneira de estar em sala de aula, objetivando facilitar a construção do conhecimento. O fator mais satisfatório foi

observar como os alunos e alunas naturalmente desenvolveram a aprendizagem, de forma autônoma e crítica, recriando a realidade em suas produções textuais e audiovisuais, assumindo o protagonismo no processo.

As aulas ocorreram sempre às segundas-feiras e às sextas-feiras, tratando sobre o ensino dos gêneros textuais a partir de histórias em quadrinhos, poemas, textos analíticos/descritivos pessoais, interpretação de temas, músicas, paródias, narrações de partidas de futebol, notícias em blogs, jornais, etc. Além disso, a sequência didática contemplou assuntos selecionados para o ensino de gramática, dos artigos e numerais, das interjeições e outras classes gramaticais, sempre associados ao cotidiano e as vivências do contexto social e escolar dos alunos e alunas. Em todas as aulas, a participação dos alunos foi constante, quer seja falando, quer seja digitando no *chat*, sendo que as impressões foram todas muito positivas, pois puderam emitir suas opiniões a respeito dos conteúdos, dentre outras peculiares do período de descobertas, que eticamente foram oportunizadas à discussão.

Falaram sobre vacinas, sobre pandemia, sobre futebol, sobre animais de estimação, sobre as necessidades diversas, como a simples necessidade de falar, de conversar, de ser ouvido.

Enquanto professor e facilitador, permiti que os alunos e alunas falassem, sugerindo que não se reprimissem em suas necessidades, buscando sempre algum responsável adulto e confiável para falar sobre seus sentimentos e suas angústias. Em resposta, os alunos e alunas mostraram-se satisfeitos com a metodologia, pedindo para que as aulas fossem aplicadas sempre com a mesma ênfase. Percebi o quanto é gratificante o reconhecimento pelo exercício daquilo que propus levar para a sala de aula: a reflexão sobre a empatia, o cerne da CNV. O primeiro ato da sequência didática foi auxiliado pelo grupo de *WhatsApp* da disciplina, para o qual foi encaminhado o link de um pequeno vídeo explicando “o que é Comunicação Não Violenta”, que foi assistido e dado prosseguimento da aula. Foram trabalhados os conceitos, a partir de exemplos do cotidiano, como saber o que é uma necessidade, o que uma pessoa sente quando não tem sua necessidade atendida e como falar de modo assertivo para que as necessidades sejam contempladas.

Em continuidade, foi proposta uma produção textual, na qual cada aluno/a deveria apresentar o/a colega, e não a si próprio, de modo que dissessem como gostariam que fossem apresentados/as, usando adjetivos que gostariam de lhes serem atribuídos, dentro do conceito de empatia. Dessa atividade, o resultado foi surpreendente, pois de fato os alunos e alunas mostraram o que aprenderam sobre o conceito de empatia ao fazer a apresentação do/a colega, além disso, propiciou a criatividade e socialização entre as turmas, já que a dinâmica de ordem de apresentação foi de acordo com a relação dos nomes que estavam no chat e não de forma livre. Isto porque, os nomes, um após outro, não coincidiram com graus próximos de afinidades, muito em razão da mistura de turmas de 6º ano A com 6º ano B, motivado também pela falta de encontro presencial, devido a pandemia. Dessa forma, a atividade permitiu que houvesse integração entre os alunos, que precisaram buscar informações uns dos outros, inclusive sobre algumas características de traços de personalidade e físicas, via mensagens de *WhatsApp*.

Durante as aulas, o debate acerca dos conteúdos, a exemplo do vídeo “o que é comunicação não violenta”, destacando-se os quatro elementos da CNV, permitiu que os/as estudantes construíssem em conjunto, na plataforma virtual *Padlet*, um catálogo de sentimentos, sensações, sentidos e emoções, ligado às necessidades, envolvendo a comunicação não violenta, utilizando interjeições, inclusive com a inserção de imagens, vídeos, poemas, etc. Da mesma forma, o gênero textual paródia foi explorado a partir das sugestões apresentadas com a disponibilização de letras, as quais os/as estudantes recriaram com suas próprias palavras e cantaram. Um exemplo dessas sugestões foi a música “A Paz” de Roupas Novas, que também levou à discussão, estimulando a criticidade dos/as estudantes, pois abordaram as marcas da CNV e empatia presentes na letra da canção. Além disso, foi proposta uma produção textual com reescritas de músicas no gênero paródia, abordando o tema PAZ. Diante das paródias produzidas, verificou-se que a maior parte da turma compreendeu os conceitos da CNV satisfatoriamente.

A sequência didática, ao focar na produção textual, apresentou alguns gêneros textuais como notícias, memes de internet, poemas, quadrinhos, etc., abordando exemplos com assuntos do cotidiano e realidades dos próprios estudantes, o que gerou engajamento e notória participação dos alunos e alunas. Em vista disso, como produção final, para fechar a sequência didática com atividade avaliativa, foi proposta a reescrita do gênero notícia, trazendo assuntos relacionados à existência de um mundo voltado para a prevenção da violência, com linguagem não violenta, destacando as necessidades, os sentimentos e o pedido de um mundo sem julgamentos. A tarefa consistiu em apresentar uma matéria jornalística, uma notícia ou um fato, os quais são veiculados com resultados trágicos, e ressignificar com a reescrita, dando novo sentido, importância e impacto social, sob a forma de boa notícia, abordando a CNV e seus princípios norteadores.

A forma livre pactuada para as apresentações, podendo ser escrita no caderno, gravação de vídeo, reportagem de jornal, etc., foi um fator de estímulo e desafio, ao qual se somou a proposta de premiação para as apresentações que mais se destacassem, atendendo ao tema e criatividade. Foi gratificante ver o desempenho dos alunos e alunas nas entregas da atividade avaliativa final, pela forma comprometida como buscaram desenvolver o produto para a apresentação. Ao assistir às apresentações, percebeu-se o quanto os alunos e alunas se empenharam na construção da reportagem e/ou notícia. A maioria criou vídeos incríveis, outros fizeram roteiros no caderno com abordagens também sensacionais, sendo diversas as formas de apresentações. Logo, verificou-se que a grande parte das produções atendeu aos critérios da proposta, pois utilizaram o conceito de empatia em prática e os princípios da CNV.

Considerações finais

O relato da experiência vivida no contexto da pandemia, a partir da concretização de uma proposta de aplicação práticas restaurativas por meio de uma sequência didática

como estratégia de ensino, foi duplamente desafiador. Por um lado, havia a necessidade de conhecer, compreender e dominar as ferramentas digitais e tecnologias ativas, tendo em vista processos de multiletramentos, tanto para o professor quanto para o corpo discente, por inúmeras razões, inclusive a de falta de acesso. Por outro lado, levar para a sala de aula a temática das práticas restaurativas, um conteúdo com propostas de quebra de paradigmas, sendo adaptado e relacionado com o ensino de Língua Portuguesa, gerou uma responsabilidade ainda maior, dado à sensibilidade das questões transversais e interdisciplinares que o tema permite tocar, principalmente por não se restringir ao campo da educação, mas ampliando para as áreas da segurança e da saúde públicas.

De todo modo, o resultado proporcionou amadurecer o objeto de estudo e de meu engajamento, dando elementos para aperfeiçoar novas propostas e criação de novos ângulos de abordagem sobre o tema. Restou evidente que as práticas restaurativas podem e devem ocupar lugar de maneira sistêmica nas diversas esferas sociais, em especial na educação, por ser o primeiro elo de participação e de oportunidade para a reflexão sobre questões abrangentes como a violência, que atinge e destrói as relações sociais em complexas formas de manifestação.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Documento Curricular Referencial da Bahia**. Bahia Salvador: Secretaria da Educação, 2018.

IPIAÚ. GABINETE DA PREFEITURA MUNICIPAL. ESTADO DA BAHIA. **Decreto nº 5.952 de 01 abril de 2021**. Edição 1.291, Ano 6, p. 13-16, 2021. Dispõe sobre a criação de Comitê Intersectorial para o enfrentamento do alto índice de criminalidade entre adolescentes e jovens no âmbito do Município de Ipiaú. Versão eletrônica disponível em: <https://diariooficial.ipiau.ba.gov.br>.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Siqueira de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

NUNES, Antônio Carlos Ozório. **Diálogos e mediação de Conflitos nas escolas: Guia prático para educadores**. Brasília: CNMP, 2014.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não Violenta: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Tradução de Mário Vilela. 2. ed. São Paulo: Ágora, 2003.

A JUSTIÇA RESTAURATIVA E OS DIREITOS DAS VÍTIMAS

Felipe Erique dos Santos Lima
feliperanierika@hotmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo
m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida
ricardosantos@gmail.com

Introdução

Este artigo apresenta uma intervenção pedagógica em uma escola de ensino fundamental situada em um bairro de classe média baixa com desvantagens socioeconômicas e diversidade cultural. O tema central, definido de acordo com o planejamento curricular dos alunos do 5º ano do ensino fundamental, foi Justiça Restaurativa e Direitos Humanos em consonância com a educação para a cidadania.

Adotou-se como referencial teórico as contribuições de Libâneo (2013) e Vasconcellos (2003), que ratificaram sua importância como instrumento de gestão educacional. Por sua metodologia, desenvolveu-se por meio de metodologias ativas, como trabalhos em grupo, debates e análise de casos para potencializar a aprendizagem significativa ou crítica.

A intervenção foi bastante desafiadora porque teve que adaptar as atividades à heterogeneidade dos alunos e às restrições tecnológicas da escola, mas os resultados foram positivos no sentido de que provou que os alunos podiam compreender e aplicar os conceitos da Justiça Restaurativa em áreas práticas que reforçam a importância da interdisciplinaridade e educação inclusiva. Concluímos que a formação continuada de professores e a valorização da diversidade são essenciais para a efetividade das práticas pedagógicas em que a justiça social é tema.

No atual contexto tecnológico, social e cultural em rápida evolução, a formação contínua de professores é mais do que uma obrigação; tornou-se condição para que os educadores acompanhem as demandas e transformações do século XXI. Tenhamos em conta os avanços tecnológicos que não só trouxeram novos recursos e ferramentas, mas também novas formas de interação e de aprendizagem; os professores têm de ser capazes de integrar estas inovações na sua prática docente.

Além das ferramentas tecnológicas, no âmbito da formação contínua devem ser abordadas novas estratégias de ensino: como metodologias ativas que procurem promover, através do canal eficaz de observação crítica e significativa, a aprendizagem baseada em

problemas. Metodologias que questionam o ensino passivo observado nos métodos tradicionais que levam os alunos a serem protagonistas do próprio processo de aprendizagem por meio de atividades que permitem a aplicação do pensamento crítico, a resolução de problemas e o trabalho conjunto.

Novas habilidades e ferramentas devem ser dominadas. Os educadores devem também refletir com sensibilidade sobre a sua prática em contextos desafiadores que influenciam diretamente o desempenho dos alunos com a diversidade cultural e as desigualdades socioeconômicas. Isso exigiria que os professores tivessem não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade e adaptabilidade para lidar com as complexidades que surgem na sala de aula. Por exemplo, a diversidade cultural pode ser simultaneamente uma fonte de enriquecimento e um desafio para o ensino, com base na forma como é abordada. Da mesma forma, as desigualdades socioeconômicas em grande escala podem criar barreiras muito elevadas à aprendizagem.

Sob esta ótica, a Justiça Restaurativa é vista como uma pedagogia inovadora, capaz de propor uma alternativa ao sistema punitivo clássico, reconhecido como ineficiente em termos de estímulo à aprendizagem real e ao desenvolvimento de relacionamentos saudáveis. Ao passar da esfera da preocupação com a punição para a esfera da reparação de danos e da restauração de relações, a Justiça Restaurativa cria um espaço onde o diálogo, a compreensão mútua e a responsabilidade coletiva encontram o seu valor. Isto ajuda a resolver conflitos de forma produtiva, para que possa ajudar a criar laços mais fortes entre os membros da comunidade escolar, incutindo, por sua vez, respeito e promovendo a colaboração.

Esta proposta de trabalho busca examinar as possibilidades de implementação dos princípios da Justiça Restaurativa no ensino fundamental, com ênfase na educação para a cidadania e para os Direitos Humanos. A ação foi realizada em uma escola localizada em um bairro de classe média baixa, caracterizado por problemas socioeconômicos e significativa pluralidade cultural. Esta situação deixou muito clara a necessidade de adaptar estratégias pedagógicas para que a educação seja, de fato, inclusiva e relevante para todos os alunos, sem diferenças baseadas nas suas raízes.

Este trabalho examina a implementação da Justiça Restaurativa nas escolas, aponta os problemas com os quais os educadores têm que lidar e sugere caminhos alternativos que poderiam reforçar esse modelo na esfera educacional brasileira. A análise baseia-se em experiências práticas e resultados observados através dos quais a Justiça Restaurativa parece ter um efeito positivo na luta contra a injustiça social e na proteção dos direitos das vítimas. O presente estudo, portanto, não só reitera a importância de uma abordagem tão inovadora, mas também fornece algumas orientações encontradas na experiência prática para a sua implementação bem-sucedida nas escolas, para ajudar na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Procedimentos metodológicos

Descrição diagnóstica da escola

A escola onde foi realizada a intervenção fica em um bairro de classe média baixa com histórico de desafios socioeconômicos que afetam diretamente o desempenho acadêmico dos alunos. A comunidade escolar é composta por alunos de diferentes origens étnicas e culturais. Isto faz da diversidade uma questão central no planejamento pedagógico. A escola possui estrutura física adequada, mas é limitada em recursos tecnológicos e materiais didáticos. Conta com um corpo docente de professores comprometidos com a inovação constante na prática pedagógica, apesar de alguns problemas.

No diagnóstico realizado observou-se que os alunos apresentam diversidade de interesses e habilidades. Isso exige do professor um planejamento específico, levando em conta as diferenças. No âmbito da educação contemporânea, a ideia de pedagogia tem sido amplamente debatida e ampliada. Como destaca Libâneo (2013, p. 13), a pedagogia não é apenas métodos de ensino, mas um campo de conhecimento que perspectiva toda e qualquer questão relacionada à educação em sua totalidade e historicidade e, portanto, deve nortear a ação educativa.

Essa compreensão é vital quando se pensa nas diferentes formas e modalidades de prática educativa: formal, não formal ou informal. A pedagogia não se restringe à esfera escolar; ele filtra várias esferas sociais. Constitui um imenso campo de estudo.

Seleção do tema

A escolha do tema da intervenção pedagógica foi orientada pelos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, diversidade e inclusão. O tema foi selecionado com base na relevância para a realidade dos alunos e na possibilidade de integração com diferentes áreas do conhecimento.

Após uma análise das necessidades e interesses dos estudantes, optou-se por trabalhar o tema “Justiça Restaurativa e Direitos Humanos”, pela sua relevância para a formação cidadã dos estudantes e por estar relacionado com questões atuais de justiça social. A escolha do tema também levou em consideração a possibilidade de abordar o conteúdo de forma contextualizada, relacionando-o com a realidade dos alunos e promovendo a reflexão crítica sobre os temas discutidos.

Conteúdo da sequência didática

A sequência didática desenvolvida contou com conteúdo que possibilitaram uma compreensão profunda e interdisciplinar do tema escolhido. Foram discutidos aspectos

fundamentais da Justiça Restaurativa, dos Direitos Humanos e suas implicações para a sociedade moderna. Além disso, os alunos foram incentivados a relacionar estes conceitos com as suas próprias experiências, bem como com questões sociais atuais, infundindo assim as aplicações com a prática.

A sequência de ensino foi dinâmica e atrativa nos termos planejados, utilizando diversos recursos pedagógicos como textos, vídeos, discussão em grupo e atividades práticas que promoveram uma aprendizagem ativa e significativa.

Formas de ensino e avaliação

As estratégias de ensino adotadas foram entre professor e aluno com o objetivo de estimular a aprendizagem passiva e ativa. A passividade foi incentivada por estratégias centradas no professor, enquanto o conteúdo da disciplina deveria ser desenvolvido através da atividade do aluno.

Foram utilizadas as seguintes metodologias ativas: trabalho em grupo, problematização de casos reais, mediação de debates. Dessa forma, permitiu o envolvimento dos alunos e o aprofundamento do conteúdo. As estratégias de avaliação eram de outra natureza; eles podem ser formativos ou sumativos.

No processo, foram realizadas diversas avaliações contínuas por meio de observações que serviram para automonitorar o desenvolvimento do trabalho dos alunos e fazer os ajustes necessários. Ao final da intervenção foi aplicada uma avaliação somativa. Isto incluiu uma análise crítica do conteúdo aprendido, bem como a capacidade dos alunos de aplicar o conhecimento em situações da vida real.

Como argumenta Vasconcellos (2003, p. 05), o planejamento do ensino-aprendizagem deve ser visto como uma ferramenta de gestão que orienta o trabalho em sala de aula, por meio da qual o professor organiza sua atividade de forma intencional e reflexiva garantindo que a avaliação seja integrada e transformadora de o processo de educação.

Resultados e discussão

Autoavaliação de experiência

O período letivo despendido na intervenção em consonância com a Justiça Restaurativa e os Direitos Humanos revelou-se bastante rico tanto para os alunos como para mim. As estratégias empreendidas, incluindo metodologias ativas e uma abordagem interdisciplinar, foram bastante bem aceitas pelos alunos. Eles demonstraram muito interesse pelo assunto porque começaram a compreender sua validade no que diz respeito a conceitos que impactavam diretamente em suas vidas e na sociedade em que viviam.

Um dos momentos das intervenções foi esta participação ativa, tendo-se manifestado através do envolvimento dos alunos em debates, atividades práticas, reflexões em grupo, entre outros. Indicou que as estratégias utilizadas contribuíram para uma aprendizagem significativa onde os alunos adquiriram conhecimentos não só técnicos, mas também críticos e reflexivos para aplicar em diferentes contextos.

Desafios encontrados na execução da intervenção pedagógica

No entanto, a intervenção não foi isenta de desafios. Uma das principais dificuldades ficou evidente na necessidade de adequar as atividades às diferentes necessidades e níveis de compreensão dos alunos, considerando a diversidade presente na turma. Tal heterogeneidade exigia flexibilidade contínua tanto no planeamento das aulas quanto na aplicação de estratégias de ensino para que todos os alunos pudessem acompanhar e participar das atividades.

Outro desafio relevante veio da limitação de recursos tecnológicos da escola, o que dificultou a implementação de algumas atividades planeadas, como as que envolviam o uso de vídeos e outros recursos multimídia. Estes obstáculos foram, no entanto, em grande medida, ultrapassados através da adaptação de atividades e da utilização de recursos alternativos. O apoio e a colaboração dos estudantes também tiveram um papel fundamental na superação destes desafios; serviu como uma reflexão sobre como deveria ser um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo.

Reflexão crítica sobre as constatações

Os resultados da intervenção pedagógica mostram que, embora a Justiça Restaurativa seja um conceito complexo, pode estar muito ao alcance dos alunos do ensino primário quando devidamente contextualizado. A forma como os conteúdos foram integrados com a realidade dos alunos revelou-se muito relevante para o sucesso da intervenção, permitindo-lhes não só identificar-se com as disciplinas, mas também aplicar os conceitos propostos em momentos concretos. A abordagem interdisciplinar entre história, sociologia e educação moral e cívica contribuiu para a compreensão dos temas num nível mais holístico e integrado no que diz respeito aos Direitos Humanos e à justiça social. Ao mesmo tempo, esta é uma experiência que evidencia muitas demandas de formação continuada dos professores para que possam atuar de forma mais eficaz em temas tão complexos e dinâmicos.

Considerações finais

Neste curso e na experiência em intervenção pedagógica, percebi o quão importante é a formação de professores ir além do conhecimento técnico e pedagógico para incluir também uma perspectiva crítica e reflexiva. Poder aplicar os conceitos de Justiça Restaurativa e Direitos Humanos em uma sala de aula real e observar os impactos dessa abordagem junto aos alunos contribuiu muito para me afirmar como educadora. Permitiu-me candidatar-me a uma área experimental, que mudou as estratégias pedagógicas, enriquecendo a minha prática docente e alargando o meu espectro no sentido de compreender que a cidadania centrada na educação e a justiça social são tão importantes.

As experiências serviram apenas para sublinhar a necessidade de consolidar a diversidade e a inclusão como facetas centrais de qualquer prática docente. A intervenção pedagógica mostrou que para que a educação seja verdadeiramente inclusiva é importante que as ações/atividades e estratégias de ensino sejam personalizadas de acordo com as necessidades de cada aluno, com valor conhecido nas suas experiências de vida e pontos de vista. No entanto, criar um ambiente de aprendizagem colaborativa, onde todos os alunos se sintam respeitados e incentivados a participar ativamente, representa uma condição para o sucesso da educação num contexto de diversidade.

Em termos de orientação para a futura prática docente, penso que deveria haver um incentivo aos professores para assumirem a pedagogia não apenas como um objetivo pedagógico, mas como uma prática cotidiana na sala de aula. Isto deve ser feito valorizando a diversidade e promovendo a inclusão. Significa também que é preciso estar constantemente aberto a novas ideias, além de metodologias e recursos - que possam ajudar a enriquecer o ensino, bem como buscar formação contínua que permita desenvolver ainda mais esses aspectos para que construam uma sociedade justa, mais justa e educação pertinente, levando à formação de cidadãos críticos e informados sobre seus direitos e deveres.

Referências

ANDRADE NETO, Guilherme Cândido de. **As Políticas Públicas de Suporte às Vítimas de Crimes Hediondos Patrimoniais e a Compatibilidade da Justiça Restaurativa.** Universidade de Brasília, Brasília, v.2024, p.1-200, 2024.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2022. E-book. ISBN 978655553062. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#!/books/978655553062/>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SARAIVA, Eduardo Steindorf; AVILA, Juliana da Silva; MASSMANN, Patricia Brasil; SANTOS, Raphaela de Moura dos; MALLMANN, Tatiana Weber. **Práticas restaurativas e violência de gênero. Práticas Restaurativas: da Pesquisa à Extensão Universitária,** Santa Cruz do Sul, v.1, p. 65-66, 2021

SANTOS, Maria Celeste Cordeiro Leite dos. Justiça Restaurativa: uma justiça para o século XXI. **Revista de Vitimologia e Justiça Restaurativa**, Santa Cruz do Sul, v.1, n.1, p.142-157, jan. 2023

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Cortez, 2021. E-book. ISBN 9786555551778. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555551778/>. Acesso em: 26 ago. 2024.p.

UMA ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O JOVEM INFRATOR EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Glaucia Brandão de Vasconcelos
galuvasconcelos@hotmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo
m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida
ricardosantosal@gmail.com

Introdução

O presente artigo visa refletir acerca da contribuição da educação social como oportunidade de perspectivas positivas na vida de um jovem infrator em cumprimento de Medidas Socioeducativas. Metodologicamente, realizou-se um estudo bibliográfico, onde foram examinadas as literaturas pertinentes à temática em foco. Concluiu-se que, através da oferta da educação social é possível ampliar possibilidades para que o referido público tenha maiores condições de inclusão e reintegração na sociedade bem como o vislumbre de desejos e planos dentro da licitude.

A violência, em suas diferentes nuances, embora apresentada e identificada em todas as culturas e épocas, tem sido um tema considerado atual na sociedade brasileira contemporânea, especialmente aquela expressa por adolescentes. Observa-se um discurso recorrente que generaliza as condutas dos jovens, dentre elas o ato infracional e outras manifestações de violência.

Conforme Sales (2007, p.22), merece destaque a dinâmica de produção e circulação de representações sociais engendrada pelos meios de comunicação, os quais, no afã de informar por vezes, participando da difusão de estigmas e estereótipos relacionados a crianças e adolescentes, principalmente os pobres. Reconhece-se nesse discurso um reducionismo que ignora a complexidade e as múltiplas determinações da violência e que coloca toda a responsabilidade no adolescente, em geral, “patologizando” suas condutas. Para que se possa efetivamente construir uma prática profissional condizente com os pressupostos da defesa dos Direitos Humanos e para a materialização do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é necessária uma análise cuidadosa da realidade social, contextualizando o momento histórico e as características da sociedade, substrato no qual o adolescente se

desenvolve. O termo “jovem infrator” refere-se a um adolescente ou jovem que cometeu um ato considerado como crime ou delito de acordo com a lei.

É importante reconhecer que os jovens infratores são uma população diversificada e que suas experiências individuais e circunstâncias podem variar amplamente. A idade dos jovens socioeducandos, que são aqueles adolescentes que estão em cumprimento de medidas socioeducativas, varia de acordo com a legislação de cada país. No Brasil, por exemplo, a legislação vigente que trata deste assunto é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que define como sOcioeducandos os adolescentes entre 12 e 18 anos. Em casos excepcionais, a medida pode ser estendida até os 21 anos, conforme o artigo 121, parágrafo 5º, do ECA.

Os jovens infratores podem cometer uma variedade de delitos, de infrações menores até delitos graves. Suas motivações para cometer crimes podem ser complexas e muitas vezes estão relacionadas a fatores como influências do ambiente em que vive, vulnerabilidade social, problemas familiares, falta de oportunidades, influência de amigos, entretanto são questões muito amplas que vão desde a criminalização da pobreza, a impulsividade da juventude e a negligência do estado em ofertar políticas públicas ao público vulnerável. Enquanto sociedade, a mudança de atitudes em relação ao adolescente em conflito com a lei, bem como a mudança de práticas dos profissionais, não são transformações que ocorrem instantaneamente concomitantes às mudanças no plano legal.

São transformações que pressupõem além da formação sobre os conhecimentos gerais e específicos pertinentes ao tema, a construção gradual de uma cultura que dialoga com o respeito aos Direitos Humanos de crianças e adolescentes e fundamentalmente a compreensão da corresponsabilidade de todos os segmentos e instituições sociais.

A transformação da realidade e a instauração de uma nova ética na atenção ao adolescente em conflito com a lei serão possíveis com mudanças das formas engessadas e estereotipadas de se posicionar e com mudanças de atitudes. Para tanto, precisa-se convocar a sociedade e a rede socioeducativa a contribuir com a “desconstrução” da violência simbólica que se faz presente nos discursos e nas ações dos indivíduos, que degradam, humilham, e/ou tratam com insensibilidade e indiferença o adolescente, criando dificuldades definitivas para que ele consiga trilhar um caminho diferente, de forma digna e detentor de sua cidadania.

A abordagem em relação aos jovens infratores deve visar tanto a responsabilização pelo comportamento delinquente quanto a reabilitação e reintegração na sociedade. Isso pode incluir medidas como programas de internação provisória, internação, a depender do ato infracional, que pode durar de seis meses a três anos, prestação de serviço comunitário ou liberdade assistida. Independente da medida socioeducativa que o adolescente receber, é um direito legal o acesso à educação e formação profissional, apoio emocional e psicossocial, serviços de saúde mental, entre outros. Nesse sentido, a escola representa um papel determinante na vida de um adolescente em medida socioeducativa, fornecendo-lhes

oportunidades de aprendizado, crescimento pessoal e desenvolvimento de habilidades que são essenciais para sua reabilitação e reintegração na sociedade. Portanto, é importante garantir a oferta de uma educação com base na cultura daquele jovem, para que ele possa ter interesse em estar inserido no contexto educacional e para que possam ser promovidos os sentimentos de pertença.

O artigo se debruça na análise da importância que a educação social tem como instrumento de desenvolvimento e mudança na vida dos jovens em medidas socioeducativas. Partindo desse pressuposto que a presente pesquisa emerge. Sabe-se que as revisões de literatura indicam estudos e pesquisas desenvolvidas com intento de compreender o significado de escola para o jovem em conflito com a lei, (Gonçalves, 2010; Brancalhão, 2003). Entretanto, considera-se que há lacunas para ancorar a presente pesquisa. Entende-se ser um solo fértil a respeito de analisar o sentido de educação com os jovens autores de ato infracional que cumprem medidas socioeducativas privados de liberdade e que estão estudando dentro do espaço institucionalizante concebem a Educação.

A proposta de investigação traz uma análise que norteia a pesquisa, por ora, debruçar-se sobre a importância da Educação por jovens infratores em privação de liberdade e identificar quais são as principais tensões que têm sido associadas à presença desses jovens na escola. É importante destacar que outros questionamentos podem surgir durante o desenvolvimento da pesquisa, pela natureza do dinamismo da investigação. No entanto, para nortear o delineamento espaço, tempo e implicações os desdobramentos intrínseco da problemática apresentam-se a contento.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho dedicou análise aos adolescentes e jovens atendidos na Unidade de Internação Provisória do Instituto de Atendimento Psicossocial- IASES, em Cariacica, município da Grande Vitória, Estado do Espírito Santo o partir do reforço escolar ofertado como escola de referencia CEEMTI Prof.^a Maria Penedo, Cariacica, ES. Nesta unidade é ofertado apenas o reforço escolar uma vez que os adolescentes e jovens atendidos nesta instituição aguardam determinação judicial de possível Medida Socioeducativa, portanto, estão no referido equipamento apenas de passagem.

Salienta-se que a partir de uma Medida Socioeducativa que determina sua Internação, o adolescente ou jovem é devidamente matriculado na unidade em que cumprirá sua medida, tendo como base a escola de referência.

Os conteúdos abordados são pertinentes ao seu nível escolar e abordam questões práticas que caracterizam também o cotidiano deste público, buscando contextualizá-lo e incluí-lo de modo a se sentir pertencente naquele ambiente educacional provisório.

Resultados e discussão

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), artigo 103, é considerado “ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Para o jovem em conflito com a lei, o sentido atribuído ao ato infracional é peculiar a sua história de inserção afetiva e social. Alguns jovens cometem o ato infracional pela possibilidade/necessidade de adquirir bens materiais, pela necessidade de reconhecimento social e/ou como pedido de ajuda. A necessidade de adquirir bens pode ser imposta pela ausência material de suprimentos básicos ou pode ser estimulada pela mídia que promove o consumo cada vez maior de objetos que não são essenciais para a vida.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo surge para normatizar as ações no campo do atendimento ao adolescente autor de atos infracionais, propondo princípios e critérios de fortalecimento e condução das ações socioeducativas, de caráter político, pedagógico, jurídico e de gestão. Está configurado como uma política pública de inclusão do adolescente em conflito com a lei que mobiliza diferentes instituições sociais, consolidando o Sistema de Garantia de Direitos. Entretanto, faz-se necessário debruçar-se acerca da violência para que possa-se pensar acerca do adolescente na sociedade contemporânea.

Seria possível uma sociedade não violenta? Freud indaga que as pulsões sexuais e agressivas são inerentes à pessoa humana e que sua socialização requer que essas pulsões sejam canalizadas ou sublimadas de forma a possibilitar o convívio coletivo. Desta forma, o sofrer pela não realização plena das pulsões é fundante para a vida em sociedade. Freud (1930) em *O Mal-estar na Civilização*, sem pretender fazer distinção entre civilização e cultura, afirma que a cultura impõe ao indivíduo repressões e transformação das suas pulsões sexuais e agressivas, o que produz frustrações e possibilita a internalização dos limites.

O aprendizado cultural, portanto, possibilita ao sujeito a simbolização, a construção da identidade de si e do outro e é, a partir de então, que nasce a dimensão ética. Para a psicanálise, a cultura é definida em oposição à natureza humana, ficando evidente nessa concepção que para que a vida em sociedade se estabeleça de forma “humanizada” não há de se negarem as pulsões agressivas presentes em todos os sujeitos e que eventualmente podem ser manifestadas em diferentes formas de violência, mas considerar que as regras a serem internalizadas (ou não) são estabelecidas por essa sociedade.

Para esses alunos, a escola deve ser um espaço de sociabilidade, de transformação social e de construção de conhecimentos aplicáveis nas suas aspirações. Dessa forma, a necessidade da educação torna-se cada dia mais urgente em um país onde as diferenças culturais e sociais demonstram ser o impedimento para o sucesso e a estabilidade econômica de todo um povo. Nesse sentido, a EJA, definitivamente é compreendida como uma modalidade de educação diferenciada e, historicamente, se torna a modalidade de educação que mais exige dos professores, por se tratar de uma educação em que o seu público adulto discerne o que busca na escola formal. Em síntese, pode-se dizer que a

EJA é uma modalidade de educação em que a sua prática consiste no que se chama de educação problematizadora.

Essa educação valoriza o aspecto da concepção de aprender a aprender foge das práticas da educação bancária (Freire, 1996) - aquela em que o professor não considera os saberes, as vivências e as histórias identitárias de seus educando e, por sua vez, o professor é apenas o transmissor do saber. Historicamente no Brasil, a pedagogia social é uma área de estudo e prática que se concentra na educação e no desenvolvimento social de indivíduos e grupos em diversos contextos sociais. Ela aborda a educação como um processo contínuo que ocorre não apenas em ambientes formais, como escolas, mas também em espaços informais e não formais. a Educação de Jovens e Adultos - EJA, sempre foi considerada como uma prática de complementação. Para Cury (2000), a EJA traz em sua essência três dimensões: o aspecto reparador, assim como a concepção equalizadora e por fim qualificador.

De acordo com Cury (2000) a concepção reparadora é atribuída à ideia de que a EJA é uma modalidade de educação criada para reparar o direito à educação que foi negado aos sujeitos, jovens e adultos na sua idade primária. Esta concepção reparadora vai além da ideia do direito à Educação, ela assume a condição de reparação da negação ao próprio direito civil a partir da concepção de que todos os sujeitos têm direito à educação.

Para Cury (2000) a função de uma educação equalizadora significa que a EJA, nessa perspectiva, oferece aos sujeitos jovens, adultos e idosos condições de acesso à formação enquanto fenômeno de igualdade de oportunidades. Pensar a Educação Social por esse viés é entendê-la como um mecanismo que possibilita aos jovens infratores em cumprimento de Medidas Socioeducativas, um direcionamento de inserção ao conhecimento científico, a aquisição de outras e novas culturas e a socialização, a partir do arcabouço das vivências cotidianas desse público.

Ao concordar com Chauí (2005) a EJA possui um campo epistemológico distinto que garante suas particularidades, complexidades e conhecimentos. Vista sob esta perspectiva, a pedagogia social não pode ser restrita a fenômenos educativos, muito menos entendida de forma marginal ou secundária. Portanto, falar sobre o que são bases epistemológicas é referir-se a tudo que serve de apoio ao conhecimento. Ou seja, em sentido amplo, é o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais. Para tanto, o problema será abordado pelo viés da Epistemologia, com reverberações à luz dos referenciais teóricos da Pedagogia Social, por entender que investigar os sentidos atribuídos pelos sujeitos da Educação Social num espaço atípico da escola, uma vez que busca-se como campo empírico a Educação Sócio Educativa dos jovens e adultos em restrição de liberdade, pensando a Escola como uma prática de Educação Social (Souza Neto; Silva, 2009). Tendo em vista que a pessoa privada da liberdade é, do ponto de vista de sua natureza ontológica, de sua constituição orgânica e do aparato epistemológico, um ser humano como outro qualquer, portanto, dotado dos mesmos atributos - cinco sentidos físicos - por meio dos quais “se dão a

apreensão, o armazenamento e o processamento da informação presente no seu entorno para transformá-la em conhecimento”(Silva, 2018, p.48).

Ainda, não se pode deixar de salientar que, de acordo com Freire (1970) destaca a importância da educação como um ato de liberdade e um meio de conscientização crítica para transformar a sociedade.

Considerações finais

É fundamental reconhecer o potencial de mudança e crescimento dos jovens infratores e fornecer-lhes as oportunidades e o suporte necessário para que possam superar suas dificuldades, aprender com seus erros e construir um futuro mais positivo. Isso não apenas beneficia os próprios jovens, mas também contribui para a segurança e bem-estar da comunidade como um todo. Logo, a pedagogia social, que busca integrar o desenvolvimento individual e social, promovendo a inclusão e a justiça social se baseando em princípios da participação comunitária, desenvolvimento integral e educação para a cidadania, oferece uma perspectiva sobre o papel da educação para os jovens em conflito com a lei que buscam seu lugar na sociedade.

A educação para menores infratores é um dos pilares essenciais na construção de um futuro mais justo e inclusivo. Ela vai além da simples transmissão de conhecimentos, promovendo a transformação pessoal e social, e oferecendo novas oportunidades de vida.

Investir na continuidade da educação desses jovens é contribuir para uma sociedade um pouco mais segura e com equidade, onde a chance de se desenvolver plenamente como ser humano e ter condições de exercer com plenitude sua dignidade cidadania serão uma oportunidade posta para todos.

Referências

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. 13 ed. São Paulo: Ática. 2005. CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. Set. 2002, v. 23, n. 80, p.168, Campinas, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. O desenvolvimento local como componente da formação de educadores de pessoas jovens e adultas. In: SILVA, Fernanda A. O. Rodrigues et al. (Orgs.). **Diálogos da formação docente com diferentes sujeitos e espaços educativos**. Curitiba: CRV, 2018. Estatuto da Criança e do Adolescente, Senado Federal, 1990.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. (1930). O mal estar na civilização. In: **Edição Standard Brasileira as Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1979, v. XX

GONÇALVES, Maria da Graça M. **Psicologia, subjetividade e políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, p. 77-134, 2010.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1973.

SALES, M. A. **(In)visibilidade perversa**. Adolescentes infratores como metáfora de violência. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SILVA, Roberto da, João Clemente de Souza Neto e Rogério Adolfo de Moura (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte. 2009.

SILVA, Roberto da. MOREIRA, Fábio Aparecido; OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. Ciências, Trabalho e Educação no sistema penitenciário brasileiro. **Caderno Cedes**, Campinas: v. 36, n. 98, p. 9-24, jan.-abr., 2018.

DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA RESTAURATIVA: POR QUE ALGUNS INDIVÍDUOS APARENTAM NÃO SER DIGNOS DE HUMANIDADE?

João Pedro Marinho Oliveira

joaopedr.marinho@gmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo

m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida

ricardosantos@gmail.com

Teoria e história dos Direitos Humanos

A história das civilizações é o mais doloroso reflexo de permanentes divergências entre os ditos superiores e os categorizados como inferiores, não humanos, demoníacos, sem cultura. Em razão disso, a dívida e os legados deixados pelos antepassados tendem a se propagar com muita frequência, e arrancar as suas raízes será uma tarefa difícil de ser superada. Assim, ainda que extremamente utópicos, os Direitos Humanos, que surgem em 1948 como resultado das dezenas de milhão de pessoas massacradas durante a Segunda Grande Guerra e foram fortificados por diversas convenções internacionais, têm um rigor normativo imprescindível, à medida que passaram a formalizar definitivamente princípios humanos intangíveis.

Nessa perspectiva, por mais que a hierarquia desses direitos deva prevalecer de maneira universal e absoluta, sua aplicação, na maioria das vezes, é bastante ineficiente e falha, visto que, na tentativa de combater e amenizar os efeitos de sistemas de dominação e estruturas sociais subjacentes acabam sendo enfraquecidos. Desse modo, tanto o jusnaturalismo quanto o positivismo jurídico apresentam limitações concretas marcantes, porque as injustiças sistêmicas e estruturais acabam sendo mais fortes do que as reais demandas das sociedades.

Enquanto o jusnaturalismo tenta impor princípios universais e imutáveis de direito natural, desconsiderando as particularidades de cada ordenamento jurídico e de cada contexto, o positivismo jurídico fraqueja ao suscitar que os aparatos normativos legalmente instituídos por si só resolverão todos os problemas. E, na verdade, não é isso o que acontece.

Por que será que ainda estão manifestados no mundo inúmeros conflitos bélicos, por vários motivos? Como pode o genocídio ainda ser uma prática tão escancarada em

alguns lugares do planeta? E como pode alguns grupos terem suas próprias existências constantemente ameaçadas?

Se o direito se resumisse apenas a dogmas e princípios considerados intrínsecos, não seria tão democrático nem muito menos acessível, até porque diversas ideologias ainda tentam barrar a sua disseminação. As populações negras africanas e os povos indígenas eram escravizados por serem excluídos de um ideal de humanidade.

As pessoas LGBTs são subjugadas por comporem um grupo destoante na sociedade e serem uma ameaça aos arranjos familiares tradicionais, o que impede de se afirmar a sua condição humana pelos grupos conservadores. Portanto, o direito é fundamentado também por intermédio das lutas coletivas, das pressões populares e das resistências organizadas, encontrando, nas ruas, uma plataforma para possibilitar a celebração da justiça, da verdadeira igualdade e da dignidade da pessoa humana.

Justiça Restaurativa

Os Direitos Humanos, apesar de serem classificados como universais, ainda são bastante distantes para muitos indivíduos e grupos, e sua aplicação não passa de um mero sonho inalcançável. Em ambientes interioranos, invisibilizados, a educação seria o principal instrumento para aproximar tais regalias das comunidades marginalizadas, em razão da sua capacidade comunicativa e revolucionária. Nesses lugares marcados pela ausência do Estado, a criminalidade acaba sendo uma prática comum, e estabelecer punições severas e até mesmo desumanas, na verdade, não contribuem para uma possível correção do problema, que não é tão somente criminalidade, mas principalmente miséria e desordem urbana. Logo, o papel da Justiça Restaurativa faz-se essencial, à medida que se propaga a importância da responsabilização, da reparação e da reconciliação - não somente da sanção penal em si. Tudo isso reflete na celebração dos Direitos Humanos: a educação, a informação e o pluralismo jurídico.

A violência é o resultado de uma série de fatores e implica na transgressão de distintos princípios que devem ser zelados acima de tudo. Para alcançar um objetivo específico, uma pessoa pode encontrar neste tipo de atividade delinquente uma saída muito fácil, visto que a violência se caracteriza como uma forma de coação que possibilita a vantagem de um em detrimento do desprezo do outro.

A violência psicológica é assim - alguém quer obter êxito através da imposição de uma chantagem emocional muito forte ou algo que vai contra a honra e a imagem de outrem; a violência física é assim - alguém pretende se satisfazer a partir do sofrimento físico da suposta vítima; a violência sexual é assim - um abusador almeja adquirir prazer e encontra no estupro uma via favorável. Sob essa perspectiva, os diferentes tipos de violência se configuram como uma verdadeira violação de Direitos Humanos, os quais colocam em séria deturpação a liberdade, a igualdade, a dignidade, o direito à saúde, entre outros.

Urge, portanto, que políticas públicas genuinamente eficientes sejam estabelecidas, com vistas a tratar os problemas derivados da falta de entendimento sobre a diferença, da disseminação da cultura de morte, da carência de suporte real às crianças e adolescentes.

A utilização dos valores e práticas restaurativas no contexto escolar - em que esses instrumentos surtirão os melhores efeitos - representa uma abordagem fundamental para transformar a maneira como lidamos com conflitos e violências não apenas dentro das instituições de ensino, mas inclusive fora delas.

É necessário investir numa cultura de acolhimento e responsabilidade, em que os jovens possam dialogar entre si e debater acerca de suas inseguranças e seus receios de modo honesto. Esses exercícios seriam extremamente relevantes para a atenuação de casos de *bullying*, que são muito recorrentes desde a infância e acabam irradiando ao longo da vida, transformando-se em novas formas de agressão.

Isso é pedagogia da corresponsabilização, é construir nos ambientes de aprendizado uma abordagem educacional que enfatiza a importância de todos os membros da comunidade escolar assumirem responsabilidades individuais e coletivas pelos seus comportamentos, ações e pelo ambiente escolar como um todo. Assim, imagino a possibilidade de utilização dos valores e das práticas restaurativas como um recurso frutífero, esperançoso e que, sobretudo, tem um impacto positivo na segurança e na harmonia.

Comunicação não violenta: relevância da comunicação não violenta no contexto pedagógico

A Comunicação Não Violenta (CNV) é uma abordagem essencial no contexto pedagógico, especialmente quando se considera a função social da escola na formação de cidadãos éticos, solidários e pacíficos.

A CNV promove a empatia e a escuta ativa, permitindo que alunos e educadores se comuniquem de forma mais respeitosa e construtiva. Essa prática é fundamental para a resolução de conflitos, pois ensina os alunos a expressarem suas necessidades e sentimentos de maneira não agressiva, buscando soluções que atendam a todos.

Outro ponto a ser considerado é que a implementação da CNV contribui para a criação de um ambiente escolar acolhedor, onde todos se sentem valorizados e seguros para se expressar. Isso não apenas melhora o clima escolar, mas também fomenta a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de dialogar e respeitar as diferenças.

Ao integrar a CNV nas práticas educativas, a escola fortalece sua missão de promover uma cultura de paz e solidariedade, preparando os alunos para atuarem de maneira ética e responsável na sociedade.

Comentários sobre os principais fundamentos da comunicação não-violenta

Sobre a autonomia moral que pode ser desenvolvida em crianças e adolescentes

A prática da Comunicação Não Violenta (CNV) desempenha um papel crucial no desenvolvimento moral de crianças e adolescentes, promovendo habilidades essenciais para a formação de indivíduos éticos e autônomos. Ao incentivar a empatia, a CNV permite que os jovens compreendam e respeitem os sentimentos e necessidades dos outros, fundamental para a construção de relações saudáveis e justas.

Além disso, a CNV oferece ferramentas para a resolução pacífica de conflitos, ensinando os jovens a expressarem suas preocupações de maneira construtiva e a buscarem soluções que atendam a todos. Essa abordagem não apenas fortalece a convivência social, mas também ajuda os adolescentes a internalizarem valores como respeito e justiça.

Outro aspecto importante é que a CNV estimula o autoconhecimento, uma vez que os jovens são incentivados a refletir sobre seus próprios sentimentos e necessidades. Essa reflexão é um passo vital para a conquista da autonomia moral, pois permite que eles tomem decisões éticas baseadas em suas crenças e valores pessoais, em vez de simplesmente seguir regras externas.

Dessa forma, a Comunicação Não Violenta não só contribui para o desenvolvimento moral, mas também favorece a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de agir de maneira ética e responsável em suas interações sociais.

Patrulha escolar e cultura de paz

O critério socioeconômico é um verdadeiro delimitador das circunstâncias sobre as quais os alunos e todo o corpo profissional estará submetido, visto que ele pode induzir o comportamento dos indivíduos - de acordo com seus propósitos e suas ambições. Assim, esse é um paradigma intimamente relacionado à sociabilidade das pessoas.

A própria Psicologia Social propõe que “frustração gera agressão”, e isso, em grande parte, pode ser uma resposta para o fato das vulnerabilidades sociais e demográficas, nos grandes centros urbanos, refletirem como extensão de violência dentro do ambiente escolar.

Em meio a esse cenário lamentável, pergunta-se: a quem cabe a dignidade da pessoa humana? Esse é um direito realmente absoluto? É muito correto afirmar que toda a violência física e psicológica, o *bullying*, a exclusão, o desprezo, as desigualdades construídas no âmbito escolar surgem porque alguns grupos e indivíduos são extremamente negligenciados.

A sociedade que os coloca na miséria e na subclasse da existência humana é a mesma que faz distanciar o direito à vida, o direito à igualdade, o direito à segurança, o direito

à cidadania, entre outros. Então, como um local que na verdade deve ser um espaço de união e ordem para o enfrentamento desses percalços pode permanecer tão violento e contraproducente? A cultura de paz deve ser cultivada com urgência, e nada mais forte que a arma pedagógica para acabar de uma vez por todas com tudo isso.

Iniciativas integradas e colaborativas para a consolidação de um Plano Interinstitucional será o primeiro caminho. A constituição de redes de colaboração, uma parceria entre escolas e os órgãos de segurança pública, faz-se muito necessária, assim como oficinas periódicas para a discussão e promoção de engajamento. Programas de prevenção e educação que possam ser eficientes na implementação da empatia, do altruísmo, do senso de conciliação, da comunicação não violenta. Atividades que possam demonstrar a necessidade de uma participação coletiva para a correção de algumas falhas nos relacionamentos interpessoais e para a solução de conflitos. Ambientes de aprendizagem positiva, em que seja possível reconhecer a importância de adotar determinados comportamentos em detrimento de outros. Monitoramento frequente das ações individuais, elaborando esquemas didáticos para a avaliação do desempenho. Campanhas de conscientização, eventos comunitários, projetos esportivos. Todas essas iniciativas propiciam um ambiente escolar seguro e bastante frutífero.

A Prefeitura Municipal de Ipueira/RN manifesta ações muito interessantes sobre essa pauta, fomentando campanhas e fóruns sobre o combate e a prevenção contra as drogas. Em 2017, quando os casos estavam muito incidentes e avançava a preocupação associada às práticas delinquentes executadas por crianças e adolescentes, houve uma conferência intitulada “Ipueira pela vida: conversando sobre drogas”, uma ação gigantesca.

Figura 1 — Ipueira pela vida - conversando sobre drogas



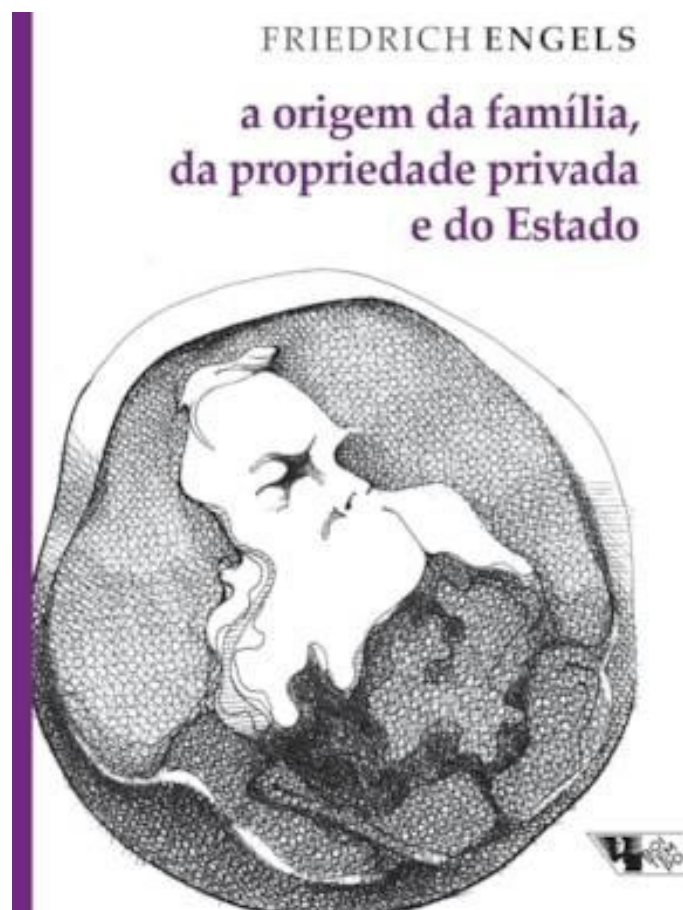
Fonte: Prefeitura de Ipueira, 2017.

Direitos Humanos e sexuais

Os novos arranjos familiares representam um grande avanço não apenas na questão emancipatória, mas, sobretudo jurídica. Em dado momento da história, finalmente, alguns indivíduos puderam expressar o amor que tanto reprimiram, e, nos últimos tempos, essa vitória pode ser celebrada nos diversos ordenamentos espalhados pelo mundo.

No Direito de Família Brasileiro, desde que o princípio da afetividade e do pluralismo das entidades familiares começou a serem respaldados, esses modelos contemporâneos foram amplamente reconhecidos. Essa ascensão no pensamento sobre as famílias simbolizou um grande contraponto à ideia por muito tempo eternizada de que o único sistema válido era o da conjugalidade tradicional, heterossexual voltada à procriação. O livro *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* foi um categórico divisor de águas.

Figura 2 – Capa do livro de Friedrich Engels



Fonte: Boitempo, 2019.

O direito de amar está basicamente assentado na afetividade (aquilo que afeta), no avanço formal e legítimo do sistema de Justiça brasileiro. Só que apenas isso não é inteiramente suficiente para assegurar o respeito e a harmonia entre os diferentes gêneros. Para isso, a educação, a conscientização, o acolhimento à diversidade, as campanhas de

sensibilização, a divulgação de legislações vigentes, a representatividade etc. precisam ser cada vez mais exploradas e articuladas, sobretudo nos espaços onde o conservadorismo continua severamente arraigado.

Decerto, a educação em Direitos Humanos a favor do combate à violência homoafetiva deve ser uma responsabilidade moral semeada tanto em casa quanto na escola. Enquanto o silenciamento permanece e essa continue sendo uma conversa que cause nervosismo e receios, tal estigma ganhará proporções imensuráveis, ao ponto de distanciar ainda mais um cenário de igualdade.

Referências

DE FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem; et al. Diversidades e violências no meio escolar: Experiências Docentes. **UNITAS - Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões**, v. 6, n. 1, p. 171-189, 2018.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Disponível em: https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/a-origem-da-familia-da-propriedade-privada-e-do-estado-152422?srsId=AfmBOooVRWHDUiGFHue3DfBOuJonT9pGR8MrVoV_27aNNnhcuJO4Urh. Acesso em: 02 ago. 2024.

LIMA, CB de. Violência, Direitos Humanos e práticas restaurativas nas escolas. **SciELO Preprints**, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.5604. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5604>. Acesso em: 30 ago. 2024.

OLIVEIRA, Otavio Lima. Comunicação Não Violenta como ferramenta pedagógica: por uma prática docente propositiva e colaborativa. **Revista Perspectiva Sociológica**, v. 24, p. 97-114, 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IPUEIRA. **Ipueira realiza evento sobre o combate às drogas**. Disponível em: https://ipueira.rn.gov.br/noticiasView/121_Ipueira-realiza-eventos-sobre-o-combate-as-drogas.html. Acesso em: 02 ago. 2024.

SIQUEIRA, Giovana Bisignano; DA CRUZ, Luciana Aparecida Nogueira. As contribuições da Comunicação Não Violenta na construção de um Ambiente Sociomoral. **Veras**, v. 10, n. 2, p. 430-443, 2021.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. Ética, cidadania e Direitos Humanos: a experiência recente da constituinte no Brasil. **Revista dos Estudantes de Direito da Universidade de Brasília**, v. 1, n. 1, 1996.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO AMBIENTE ESCOLAR: REFLETINDO SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO PARA CIDADANIA

Josenilson Viana Guedes

josenilsonvianaguedes@yahoo.com.br

Maria Aparecida Vieira de Melo

m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida

ricardosantosal@gmail.com

Introdução

Este artigo busca definir o que é uma educação em Direitos Humanos, discute sua importância no ambiente escolar e aponta práticas que podem contribuir para fortalecer laços interpessoais, contribuindo para prevenção de comportamentos que firam os Direitos Humanos. Diante dessa discussão teórica, é possível identificar que só é possível educar em e para os Direitos Humanos, a partir de uma educação para cidadania, que compreenda a inclusão social como necessidade, independente da condição. Dessa forma, compreendemos que a construção de uma sociedade mais humana, requer práticas que restaurem comportamentos e vínculos, a escola é ambiente ideal para esta finalidade. Palavras-Chave: Educação, Direitos Humanos, Cidadania, Escola.

A escola é um espaço de encontro de culturas, de troca, de aprendizados compartilhados, de participação e de pesquisa. Nesse sentido, a participação é fundamentalmente, a mola propulsora do processo educacional. Sem participação não há pesquisa, nem tampouco aprendizado. Vivemos numa sociedade acelerada, num universo de múltiplas identidades, num mundo de tecnologia avançada e de processos sociais diversos. A escola enquanto instituição que presta um serviço de relevância social e que é responsável pela promoção de um direito fundamental do cidadão que é a educação, deve cumprir com seu papel de forma a garantir que a formação do sujeito seja igualitária, respeitosa e correspondente às necessidades sociais.

Colaborar com o processo societário de participação é também um dos objetivos maiores da educação. Garantir a formação do sujeito de maneira completa e humana é talvez o maior papel da escola. Promover o respeito às diferenças, oportunizar a participação igualitária, garantir o acesso às diversas culturas, saberes e conhecimentos. Discutir direitos, deveres e dialogar sobre o papel do cidadão em sociedade são competências necessárias

para que a educação cumpra seu papel humanizador (Freire, 1996). Os conflitos no ambiente escolar devem ser administrados, encarados e solucionados, para que verdadeiramente se construa um ambiente escolar emancipatório e inclusivo.

Uma sociedade líquida

O conceito de educação é bastante complexo, na atualidade então, essa complexidade torna-se mais perceptível, uma vez que as demandas sociais cobram do sistema respostas mais práticas e urgentes para os problemas sociais. Quando falamos de sistema nos referimos à educação formal, aquela que está organizada em torno de um sistema de ensino, da escola. Diante dessa complexidade, a escola atual se encontra num cenário onde sua função social é questionada.

É importante que a escola tenha isso bem definido e compreendido entre os seus profissionais que cumpre ao mesmo tempo um papel educacional e também social. Compreender a escola nesse contexto é entender a educação em sua complexidade. Segundo Freire (1996), essa compreensão provoca a mudança de uma educação bancária, aquela onde o aluno deixa de ser um depósito de informações e passa a fazer parte do processo-ensinoaprendizagem. Nesse sentido, a maior função da escola é humanizar o processo educacional e promover uma educação problematizadora. Essa educação deve ser completa e perpassa todos os aspectos da vida humana. O papel social da educação é evidente.

Segundo Zygmunt Bauman (2007), a sociedade atual, caracteriza-se por ser uma sociedade líquida, consumista e solitária. A liquidez é uma marca de nossa sociedade, é uma característica da modernidade. Essa incapacidade de manter formas, ou seja, essa dificuldade de se manter a solidez seja das relações, dos valores ou das ideias, vai repercutir diretamente no contexto da escola. Para Bauman (2007) a liquidez se torna evidente quando analisamos a falta de solidez no seio da família; o crescente índice de problemas relacionados à ação do homem, o uso de drogas, assassinatos, crimes etc.

A segunda característica da presente sociedade é o consumismo, consumir é moda, quem não consome é considerado ultrapassado. O mais inusitado é que esta liquidez consumista nos guia sem nos darmos conta, nos direcionando cada vez mais a uma vida solitária e individualista, os valores humanos são esquecidos.

A solidão é apontada como a terceira característica de nossa sociedade. Os nossos sentimentos são deixados de lado, o amor, a solidariedade, o respeito ao outro, a ajuda, os relacionamentos são fluídos (Bauman, 2007).

Como formar ou reposicionar sujeitos que estão inseridos numa sociedade cada vez mais individual? Como falar de dualidade entre o educacional e o social se eles se complementam? A questão central é justamente esta, não se pode pensar educação sem antes pensar na sociedade. Mas, na configuração que atualmente se encontra a nossa sociedade,

a dualidade entre essas metades é mais evidente e a cada dia à escola está sendo mais responsabilizada por todos esses fracassos sociais. Nesse sentido, é importante destacar que não apenas a escola, mas todos os espaços da sociedade educam. Quer seja a educação formal, informal ou a não formal, todas elas contribuem para a formação do cidadão.

A busca pela igualdade de direitos emancipa o sujeito e fortalece a democracia em sua plenitude. Não é a busca apenas por melhorias individuais, como percebemos em muitos atos que nos são apresentados no dia a dia, mas, no campo dos diversos direitos, conforme Arroyo:

O aprendizado dos Direitos Humanos pode ser destacado como uma dimensão educativa. Os movimentos sociais colocam a luta pela escola no campo dos Direitos Humanos. Na fronteira de uma pluralidade de direitos: a saúde, a moradia, a terra, o teto, a segurança, a proteção da infância, a cidade (Arroyo, 2003, p. 30).

Educar para a cidadania é a missão da escola. Compreender que esta deve ser entendida como um espaço de promoção do ser humano, da convivência e do desenvolvimento. Como também, desenvolver em cada um dos que fazem à escola as suas potencialidades, garantindo uma educação ao longo da vida e sujeitos que vivam e compreendam o caráter social da educação.

Uma educação ao longo da vida, só é possível com uma escola aberta e uma sociedade que valorize a educação e que sejam compostas por cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, responsáveis e que valorizem o próximo e que sejam capazes de viver em constante aprendizado, pois o aprendizado demanda reflexão, e é refletindo que mudamos nossas ações. “A educação é um bem que deve estar acessível a todos os indivíduos de modo a tornar possíveis as condições para o exercício da cidadania.” (Canivez, 1988, p 33). A educação deve ser o caminho para a conquista de direitos sociais. Como diz Canivez (1988, p 33): “A escola, de fato, institui a cidadania”.

Assim, defendemos que a verdadeira educação é aquela que desenvolve capacidades problematizadoras no/para o cidadão. A conquista dessa competência só é possível a partir do conhecimento de direitos e deveres com uma educação básica sólida e humanística.

A função social da escola

Compreender os processos educacionais na atualidade é compreender a diversidade cultural existente no seio da sociedade e valorizá-la como instrumento de promoção da verdadeira educação, que é a educação do respeito e da manutenção dos valores humanos. É impossível falar de educação se não for considerada a diversidade, os saberes e as características individuais de cada povo, cultura ou raça. Conforme defende Saviani,

Os valores éticos ou morais se constituem, em suma, num processo de caráter educativo. A educação emerge, pois, como uma mediação através da qual os indivíduos tomam consciência da moralidade de suas ações elevando-a ao nível ético, isto é, à compreensão teórica de seus fundamentos, critérios, regras e princípios gerais (Saviani, S/D, paginação irregular).

A escola como ambiente de concentração da diversidade, deve promover uma educação que promova a paz e a liberdade de expressão, através do diálogo e da participação coletiva nas decisões e processos de ensino. Promover e valorizar uma cultura ética, ética aqui, entendida como regras comportamento do ser humano, como os valores que orientam o convívio, o respeito e valorização do outro. É necessário aprender também na escola, aprender a viver de forma harmoniosa e solidária. Vejamos o que diz Dalmo de Abreu Dallari,

Vejam que temos uma responsabilidade ética muito grande, a responsabilidade de fazer com que todas as pessoas humanas sejam reconhecidas como o primeiro dos valores éticos, e a responsabilidade de fazer com que todas as pessoas possam efetivamente viver segundo a ética. E, na medida em que conseguirmos isto, trabalhar pela solidariedade, pelo crescimento das pessoas, pela preservação dos valores éticos de todos, estaremos contribuindo para a formação de uma nova sociedade em que haja o respeito recíproco, a solidariedade, a eliminação das injustiças e assim a conquista da paz. (Dallari, 2013, paginação irregular).

Saviani (Saviani, S/D, paginação irregular), faz uma reflexão a respeito da relação existente entre a ética, a educação e cidadania, onde ele diz que,

Nesses termos, a educação fará a mediação entre o homem e a ética permitindo ao homem assumir consciência da dimensão ética de sua existência com todas as implicações desse fato para a sua vida em sociedade. Fará, também, a mediação entre o homem e a cidadania, permitindo-lhe adquirir consciência de seus direitos e deveres diante dos outros e de toda a sociedade. (Saviani, S/D, paginação irregular).

Discutir sobre o papel da educação na formação do sujeito ético é dialogar sobre o papel humanizador e formador da escola na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e com menos violência. Afinal é apenas com sujeitos responsáveis, ativos e éticos que a sociedade poderá caminhar para um futuro mais piedoso e menos violento. Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental na formação e conscientização de cidadãos verdadeiramente éticos e participativos.

A partir da valoração é possível definir objetivos para a educação. Considerando-se que a educação visa à promoção do homem, são as necessidades humanas que irão determinar os objetivos educacionais. E essas necessidades devem ser consideradas em concreto, pois a ação educativa será sempre desenvolvida num contexto existencial concreto (Saviani, S/D, paginação irregular).

Saviani, conclui ainda dizendo que,

No referido contexto a educação escolar resulta ser um instrumento básico para o exercício da cidadania. Ela, entretanto, não constitui a cidadania, mas sim uma condição indispensável para que a cidadania se constitua. O exercício da cidadania nos mais diferentes organismos (sindicatos, partidos, etc) não se dá de modo cabal sem o preenchimento do requisito de acesso à cultura letrada e domínio do saber sistematizado que constituem a razão de ser da escola (Saviani, S/D, paginação irregular).

Portanto, as discussões dos Direitos Humanos, da ética, da justiça social, dos valores e da cidadania, estão intrinsicamente ligados ao papel social da educação. É necessário que os processos educacionais do século XXI, estejam alicerçados sempre da diversidade cultural, no respeito e na promoção de uma educação para a vida e ao longo da vida.

Escola e Direitos Humanos

Vivemos num mundo cada vez mais competitivo e egocêntrico. Nesse contexto, o debate sobre os Direitos Humanos está a cada dia se estreitando e se tornando urgente. A problemática das relações entre indivíduo e a sociedade (LIMA, 2012), cobra uma análise sempre mais completa da realidade.

Redes sociais, blogs, jornais televisivos ou não, programas de TV e etc, apresentam diariamente e repentinamente notícias relacionadas à violência contra o ser humano ou entre os seres humanos, muitas delas nos deixam inclusive bastante emocionados e perplexos devido à brutalidade com que são planejadas ou simplesmente praticadas. Para Lima (2012, p. 449) as mais graves violações aos Direitos Humanos ao longo da história se fundamentam na dicotomia “eu versus o outro”.

A escola por sua vez está sendo um reflexo desse mundo “sem valores”. Nesse sentido, é importante refletir sobre o papel da escola na disseminação de uma cultura em e para os Direitos Humanos. De acordo com o artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos do Homem, todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade. Dessa forma, Direitos Humanos se constituem como um conjunto de “leis” construídas historicamente que objetivam a paz entre os homens. Assim, é de suma importância refletirmos sobre a dinâmica social vigente e que reflexos essas mudanças trazem para a esfera educacional, reconhecendo a importância da educação compreendida como eixo articulador e um dos meios de rumarmos o caminho da justiça social e do respeito às identidades.

A escola em sua essência deve ser um espaço humano e consequentemente socializador, porém, refletindo a realidade da sociedade está perdendo os valores humanos, se tornando um ambiente não propício as especificidades humanas, em detrimento dos

conteúdos que se deve cumprir ao longo do ano e da vulnerabilidade que estão sujeitos muitos dos nossos alunos.

Daí a complexidade que se instaura dentro do ambiente escolar, já que são “diversidades” que precisam ser respeitadas e valorizadas, ou seja, ter o seu espaço. Homens, mulheres, brancos, negros, pardos, índios, ciganos, afrodescendentes, homossexuais, necessidades educacionais especiais, dentre outros estão dentro do ambiente escolar e todos precisam e têm o direito de serem respeitados em suas singularidades.

Educar para uma sociedade “inclusiva” pressupõe compreender toda uma complexa realidade presente no seio da sociedade. A inclusão é um fator substancial nos dias atuais. Um mundo que se caracteriza pela competitividade e corrida desenfreada pelo ter, o lugar do outro não mais é respeitado, esse fator deve ser discutido sim no cunho educacional, pois a escola precisa valorizar o ser humano em detrimento de qualquer outro aspecto social.

Considerações finais

Para termos uma educação em Direitos Humanos e que reconheça o direito do próximo, faz-se necessário reformarmos a maneira como enxergamos o outro, a maneira como agimos para com o outro. Essa reforma deve começar em cada um de nós. A reforma do pensamento (Morin, 2003), na verdade, é uma reforma interna que se exterioriza nos nossos atos a partir da reflexão que fazemos de tudo o que nos cerca. A Educação para vida circunda nessa mudança de pensamento que possibilita ao aluno/estudante uma visão ampla do mundo, onde ele se vê como agente ativo e modificador da realidade. Isso só é possível através de uma educação emancipatória que priorize os Direitos Humanos e valorize a diversidade dos sujeitos.

Diante das considerações que construídas ao longo desse texto, foi possível identificar que a promoção de uma educação em Direitos Humanos perpassa toda e qualquer concepção de educação que não esteja fincada na participação, na efetivação de parcerias com todos os segmentos da escola, na construção coletiva de uma proposta que atenda as exigências da comunidade escolar, uma proposta que eduque para a vida e desenvolva em todos os cidadãos que estejam no universo na escola a capacidade de compreender a complexidade da vida a partir das relações pessoais e do respeito a diversidade.

Assim, discutir educação em Direitos Humanos na escola é discutir educação em sua ampla abrangência - educar em/para a cidadania. É compreender que pensar educação, é pensar junto, pensar com o outro e para o outro. Dessa forma, não se pode pensar em educação em Direitos Humanos no ambiente escolar sem citar a Proposta Político Pedagógica da escola, pois é nela que as bases do trabalho pedagógico irão se estabelecer, é a partir da construção coletiva, estabelecida através de processos democráticos de reflexão da realidade escolar que será possível promover uma educação que articule diversidade, cidadania e Direitos Humanos.

Referências

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 28-49, Jan/jun 2003.

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Ética**. Palestra em dezembro de 2003. Disponível em: <http://www.dnit.gov.br/institucional/comissao-de-etica/artigos-epublicacoes/publicacoes/Etica-Dalmo%20de%20Abreu%20Dallari.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. 16 ed. São Paulo/SP: Paz e Terra, 1996.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Antropologia e Direito**: temas antropológicos para estudos jurídicos. Rio de Janeiro. Nova Letra, 2002. p. 86-93, 94-102, 226-233, 234-239, 412-458.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento; tradução Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Ética, educação e cidadania. **Revista nº 15**. Disponível em: <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/saviani.pdf>. Acesso em 10 jan. 2025.

CÍRCULOS DE PAZ – JUSTIÇA RESTAURATIVA: NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HORIZONTINA CONCEIÇÃO, ILHÉUS/BA

Juliana Chervinski
juchervinski@gmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo
m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida
ricardosantos@gmail.com

Introdução

O presente estudo avalia a implementação de práticas restaurativas na gestão de conflitos e na promoção de um ambiente escolar pacífico. Tal investigação é motivada pela necessidade de superar desafios associados à resolução de conflitos no contexto escolar e de fomentar uma abordagem inclusiva e colaborativa. Para alcançar esse propósito, são revisados os conceitos de Justiça Restaurativa e de práticas pedagógicas transformadoras, conforme os estudos fundamentais de Howard Zehr e Paulo Freire.

A metodologia adotada consistiu em observações participativas e a implementação de atividades práticas com os alunos através da aplicação dos Círculos de Paz como uma estratégia pedagógica, utilizando técnicas de diálogo para a resolução de conflitos na Escola Municipal Professora Horizontina Conceição, localizada em Ilhéus, Bahia.

Os resultados obtidos indicam uma melhoria significativa no clima escolar, evidenciada por um aumento na participação dos alunos e uma resolução pacífica e efetiva dos conflitos. A intervenção demonstrou que a aplicação de práticas restaurativas pode fortalecer as relações interpessoais e contribuir para um ambiente educacional mais harmonioso e inclusivo.

A formação continuada de professores é essencial para a manutenção e o desenvolvimento das competências pedagógicas necessárias para lidar com as demandas do ambiente escolar contemporâneo. Segundo Gatti e Barreto (2009), a formação continuada permite que os educadores reflitam criticamente sobre suas práticas e adquiram novas habilidades, o que é crucial para a adaptação às mudanças sociais e tecnológicas. No contexto da Justiça Restaurativa, especialmente com a aplicação dos Círculos de Paz, essa formação é vital para capacitar os professores a mediar conflitos de maneira construtiva e fomentar uma cultura de paz e respeito mútuo no ambiente escolar (Tavares; Sousa, 2017).

A Justiça Restaurativa enfatiza a reparação dos danos causados, priorizando as necessidades das vítimas e promovendo a responsabilização do ofensor, com o objetivo de restaurar a harmonia social (Zehr, 2008). Os Círculos de Paz constituem uma metodologia eficaz para a resolução de conflitos e a construção de comunidade, ao promover um espaço seguro e inclusivo onde os participantes podem compartilhar suas experiências e colaborar na busca de soluções conjuntas (Pranis, 2008).

Ao proporcionar aos professores as ferramentas e o conhecimento necessários, a formação continuada contribui significativamente para a construção de um espaço educacional mais inclusivo e seguro.

A educação no Brasil apresenta uma complexidade derivada das diversidades culturais, sociais e econômicas que variam nas escalas nacional, estadual e municipal (Libâneo, 2004). No estado da Bahia, iniciativas voltadas para a formação de professores em práticas restaurativas, como os Círculos de Paz, têm sido implementadas como resposta à violência escolar e à exclusão social (Silva; Almeida, 2020).

Especificamente em Ilhéus, a Escola Municipal Professora Horizontina Conceição¹ reflete essa realidade local, onde a escola se torna um espaço crucial para a transformação social. A visualidade da educação nesse contexto deve ser entendida como a capacidade de perceber a escola não apenas como um local de transmissão de conhecimentos, mas como um ambiente de construção social e cultural, onde práticas inovadoras, como a Justiça Restaurativa, desempenham um papel central na promoção de um ambiente escolar saudável e seguro (Bordenave, 1997) que acabam ultrapassando os muros limites da escola.

A motivação para desenvolver esta proposta nasce da necessidade de abordar de forma eficaz os desafios de convivência enfrentados na Escola Municipal Professora Horizontina Conceição², no turno noturno, nas turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), de ensino fundamental II, além da necessidade de apresentar uma atividade de conclusão ao curso oferecido de UFRN, Curso Direitos Humanos e Justiça Restaurativa: Práticas Integrativas.

A escola tem vivenciado conflitos que impactam negativamente o ambiente de aprendizado, destacando a urgência de práticas que promovam a paz e a colaboração. De acordo com Côrtes (2015), a Justiça Restaurativa, especialmente através dos Círculos de Paz, oferece uma abordagem inovadora que não apenas resolve conflitos, mas também constrói laços de confiança e respeito entre os membros da comunidade escolar. A motivação está, portanto, enraizada no desejo de criar um ambiente educacional onde o diálogo e a empatia sejam os pilares, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

1 A Escola Municipal Professora Horizontina Conceição, situa-se no bairro Hernani Sá, atende a aluno do bairro e adjacências, sua clientela é de origem carente, atende a alunos de ensino fundamental II regular durante o período diurno, e no turno noturno atende a turmas de EJA dos níveis ensino fundamental I e II.

2 Destaca-se que a escola não está atendendo seus alunos em sua sede, pois a mesma encontra-se em processo de reforma e os alunos do turno noturno, estão sendo atendidos na sede da Escola Estadual Moisés Bohana, no mesmo bairro. Já os alunos do turno diurno, inicialmente estavam sendo atendidos através de rodízio e agora estão sendo atendidos na sede da Faculdade de Ilhéus, no bairro Jardim Atlântico.

Nesse contexto, o objetivo do trabalho é analisar como os Círculos de Paz, baseados nos princípios da Justiça Restaurativa, podem contribuir para a resolução de conflitos e para a promoção de um ambiente escolar mais pacífico. De acordo com Zehr (2003), a Justiça Restaurativa tem o potencial de transformar o modo como as escolas lidam com conflitos, substituindo a punição por práticas que incentivam a responsabilidade e a reconciliação. Ao documentar e avaliar a implementação dos Círculos de Paz, este trabalho pretende não só verificar sua eficácia, mas também propor estratégias para sua consolidação, visando a melhoria contínua do clima escolar. Em última análise, espera-se que essa prática possa servir de modelo para outras escolas, contribuindo para a disseminação de uma cultura de paz no sistema educacional público.

Métodos utilizados

A Escola Municipal Professora Horizontina Conceição está localizada no município de Ilhéus no estado da Bahia, os alunos matriculados são moradores do bairro Hernani Sá e adjacências, atende aos níveis de ensino Ensino Fundamental II e EJA Noturno atendendo a ensino fundamental I e II.

Ela enfrenta desafios que refletem as complexidades sociais e econômicas da comunidade onde está inserida. O ambiente escolar é marcado por uma diversidade cultural significativa, mas também por conflitos que afetam o clima escolar e, consequentemente, o aprendizado dos estudantes. De acordo com Lück (2009), é crucial que o diagnóstico da escola inclua uma análise profunda das relações interpessoais, pois a qualidade dessas relações tem impacto direto no desempenho escolar e no bem-estar dos alunos. A partir de observações e entrevistas realizadas com os professores e gestores, identificou-se a necessidade de implementar práticas que promovam a paz e o diálogo, de forma a construir uma comunidade escolar mais coesa e colaborativa.

A escolha do tema “Círculos de Paz - Justiça Restaurativa” foi orientada pela necessidade de abordar os conflitos que permeiam o ambiente escolar e a busca por estratégias que promovam a resolução pacífica desses conflitos. A interdisciplinaridade foi um critério central na escolha do tema, pois a Justiça Restaurativa não se restringe a uma única área do conhecimento, mas permeia diversas disciplinas (Pranis, 2005). Além disso, a contextualização foi considerada essencial para garantir que o tema fosse relevante e significativo para a realidade local dos estudantes e professores da escola. A diversidade e a inclusão também foram elementos fundamentais na escolha do tema, visando assegurar que todos os membros da comunidade escolar, independentemente de sua origem cultural ou social, se sentissem parte do processo de construção de um ambiente mais pacífico e justo. Foram tratados os seguintes temas nas atividades realizadas entre os alunos das turmas 8º-9º Ano A, B e C: *bullying*, violência, empoderamento feminino e respeito pelas diferenças.

Na sequência didática elaborada para a intervenção pedagógica, foram abordados conteúdos que exploram os princípios da Justiça Restaurativa e suas aplicações no ambiente escolar com os temas mais sugeridos pelos alunos *bullying*, violência, empoderamento feminino e respeito pelas diferenças³. Segundo Zehr (2003), a Justiça Restaurativa é uma abordagem que visa reparar o dano causado por comportamentos inadequados, promovendo a responsabilização e o diálogo entre as partes envolvidas. Os conteúdos incluíram a introdução aos conceitos de Justiça Restaurativa, a importância do diálogo e da empatia na resolução de conflitos, e a aplicação prática dos Círculos de Paz como ferramenta para mediar situações de conflito, um de cada vez, contemplando os temas escolhidos pelos alunos. Ressalta-se que os temas acabaram por envolver a cidadania e ao respeito à diversidade, conectando o conteúdo à realidade vivida pelos estudantes na escola.

A abordagem de temas sociais relevantes como *bullying*, violência, empoderamento feminino e respeito pelas diferenças na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é fundamental para promover um ambiente educacional inclusivo e respeitoso. Estes temas não apenas contribuem para a formação cidadã dos alunos, mas também são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O *bullying* e a violência são problemas significativos que afetam o ambiente escolar e têm impactos profundos sobre o bem-estar dos estudantes. Estudos mostram que a presença de *bullying* nas escolas está associada a uma série de consequências negativas, incluindo problemas de saúde mental e baixo desempenho acadêmico (Smith *et al.*, 2019). É crucial que as escolas, especialmente na EJA, desenvolvam estratégias para identificar e combater essas práticas. Como destaca Olweus (2019), “o ambiente escolar deve ser um espaço seguro para todos os alunos, e a prevenção do *bullying* é uma responsabilidade compartilhada entre educadores, alunos e comunidade”.

O empoderamento feminino é outro tema de extrema importância na EJA, pois contribui para a equidade de gênero e promove a autoestima e a autonomia das mulheres. A inclusão de discussões sobre empoderamento feminino no currículo ajuda a combater estereótipos de gênero e a promover uma cultura de igualdade. Segundo Nussbaum (2018), “o empoderamento das mulheres é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa e inclusiva, e a educação desempenha um papel crucial nesse processo”. Abordar o empoderamento feminino na EJA oferece às alunas a oportunidade de refletir sobre seu papel na sociedade e de se engajar em práticas que promovam a igualdade.

Promover o respeito pelas diferenças é fundamental para a convivência harmônica e a formação de cidadãos conscientes e respeitosos. A diversidade cultural, etária, étnica e social é uma característica marcante das salas de aula da EJA, e é vital que os educadores abordem essas diferenças de forma positiva. Como afirma Freire (2020), “a educação deve valorizar e respeitar a diversidade como um enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem, promovendo um ambiente de aceitação e colaboração entre os alunos”.

3 Por ser professora de história das turmas envolvidas, durante as minhas aulas, fui pesquisando com os alunos além de realizar um feeling com as percepções docente.

Trabalhar o respeito pelas diferenças ajuda a construir uma comunidade escolar mais coesa e a preparar os alunos para interações sociais harmoniosas e respeitadas fora da escola.

Integrar temas como *bullying*, violência, empoderamento feminino e respeito pelas diferenças no currículo da EJA é essencial para criar um ambiente educacional que não apenas ensina conteúdos acadêmicos, mas também prepara os alunos para viver em uma sociedade diversificada e equitativa. A abordagem desses temas contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, promove a conscientização e o respeito mútuo, e capacita os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

As estratégias de ensino adotadas foram planejadas para engajar ativamente os estudantes e promover a participação de todos nas atividades propostas. De acordo com Bodrova e Leong (2019), a teoria de Piaget sublinha a necessidade de ajustar as práticas educacionais conforme as etapas de desenvolvimento e os interesses das crianças, o que é crucial para garantir que o processo de aprendizagem seja tanto envolvente quanto significativo.

A metodologia utilizada foi baseada em atividades práticas e reflexivas, com os chamados Círculos de Paz⁴ e discussões em grupo com cerca de 10 a 15 alunos, permitindo que os alunos experimentassem diretamente os princípios da Justiça Restaurativa. A educação deve ser um processo dialógico, onde o conhecimento é construído coletivamente, e as estratégias de ensino aplicadas seguiram essa premissa, incentivando o diálogo e a cooperação (Freire, 1996).

Para a avaliação, foram utilizadas tanto estratégias formativas quanto somativas. As avaliações formativas incluíram a observação do envolvimento dos alunos nas atividades e a autoavaliação, enquanto as avaliações somativas consistiram em trabalhos escritos e apresentações orais, onde os estudantes puderam refletir sobre o impacto dos Círculos de Paz na resolução de conflitos e na melhoria do clima escolar. Essas abordagens avaliativas permitiram não apenas medir o aprendizado dos alunos, mas também avaliar a eficácia das práticas restaurativas implementadas.

4 Para estes círculos realizados na Escola Municipal Professora Horizontina Conceição foram criados os seguintes roteiros: Tema do Círculo (baseado nas palavras chaves levantadas anteriormente); objetivo (delimitado com o que se pretende ao realizar esta atividade); motivação (uma pequena poesia, ou um verso de música ou um texto ou até mesmo situações vivenciadas em sala de); organização do círculo (todos colocados aula lado a lado – e se quisessem poderiam escrever uma palavra ligada a nossa temática para ser colocado no centro do círculo); Bastão da fala (um objeto que era escolhido entre os participantes - quem estivesse com este objeto na mão tinha o direito de usar a fala e os demais deveriam apenas ouvir – sempre buscando o respeito em relação ao próximo); Cerimônia de abertura (um trecho de música ou uma poesia); *check in* (palavras que os participantes destacam como estão se sentindo neste momento); valores norteadores do grupo (acordo realizado com os participantes que envolvem discrição, respeito e sigilo em relação aquilo que será conversado no círculo); Perguntas norteadoras (3 a 5 perguntas norteadoras que envolviam o tema do círculo e deveriam ser discutidas por todos os participantes); *cheque out* (palavras que os participantes exprimem como estão saindo após as discussões) e a cerimônia de encerramento (uma frase motivacional que reafirma o tema do círculo positivamente).

Resultados e discussão

A seguir, discorreremos de forma reflexiva e crítica sobre as atividades realizadas durante a intervenção pedagógica, abordando tanto as estratégias adotadas quanto os desafios enfrentados ao longo do processo. As estratégias pedagógicas adotadas, centradas nos Círculos de Paz e nos princípios da Justiça Restaurativa, foram bem recebidas pelos alunos. Desde o início, houve uma participação ativa e um interesse genuíno por parte dos estudantes, o que reflete a relevância do tema abordado. De acordo com Dewey (1938), a educação deve ser uma experiência significativa para os alunos, e essa abordagem pedagógica parece ter cumprido esse propósito. Os alunos não só participaram das atividades, como também demonstraram uma compreensão aprofundada dos conceitos de empatia, diálogo e reparação de danos. Essa resposta positiva pode ser atribuída à metodologia ativa, que envolveu os alunos em simulações de Círculos de Paz, permitindo-lhes experimentar na prática os benefícios de uma abordagem restaurativa para a resolução de conflitos.

As estratégias de ensino empregadas durante a intervenção pedagógica resultaram em uma aprendizagem significativa, alinhada ao conceito de aprendizagem com sentido, conforme proposto por Ausubel (1968). Os alunos não apenas adquiriram novos conhecimentos, mas também desenvolveram habilidades socioemocionais que são essenciais para a convivência pacífica no ambiente escolar. A participação ativa nos Círculos de Paz e a reflexão sobre as situações de conflito contribuíram para que os estudantes internalizassem os valores da Justiça Restaurativa, percebendo a escola como um espaço de diálogo e cooperação. Essa internalização é evidenciada pelas mudanças observadas no comportamento dos alunos, que passaram a lidar com conflitos de maneira mais madura e construtiva, indicando que a intervenção teve um impacto duradouro e positivo na comunidade escolar.

Durante a implementação da intervenção pedagógica, surgiram alguns desafios que exigiram adaptações e ajustes. Um dos principais desafios foi a resistência inicial de alguns alunos em participar da atividade. Como aponta Tavares (2017), a introdução de práticas restaurativas em ambientes tradicionalmente punitivos pode enfrentar resistência, especialmente se não houver uma compreensão clara dos benefícios dessas práticas. No entanto, com o tempo e através de um trabalho contínuo de sensibilização, essa resistência foi gradualmente superada. A realização de oficinas e sessões de formação para os professores e a comunidade escolar foi fundamental para esclarecer dúvidas e promover uma aceitação mais ampla das práticas restaurativas.

Outro desafio significativo foi o tempo limitado para a implementação completa dos Círculos de Paz, o que em alguns momentos ocasionou que algumas etapas fossem adaptadas para a questão temporal, pois os círculos de paz devem ser iniciados e encerrados no mesmo dia. Contudo, mesmo com essas limitações, os resultados obtidos foram promissores e indicam que, com um planejamento mais abrangente e a continuidade do projeto, é possível alcançar impactos ainda maiores na melhoria do clima escolar.

Embora alguns desafios tenham limitado a execução plena da intervenção, que envolvem o próprio calendário escolar, o currículo e as atividades e projetos que a escola propõe, as experiências adquiridas forneceram valiosos insights para aprimoramentos futuros. A principal limitação foi o curto período destinado à intervenção, o que restringiu a possibilidade de avaliar o impacto de longo prazo das práticas restaurativas. No entanto, a intervenção abriu caminho para a continuidade e expansão dessas práticas na Escola Municipal Professora Horizontina Conceição. Como recomenda Zehr (2003), a Justiça Restaurativa requer um compromisso de longo prazo para que seus efeitos sejam plenamente sentidos na comunidade. Com base nos resultados alcançados, recomenda-se a integração permanente dos Círculos de Paz no cotidiano escolar, bem como a ampliação das formações oferecidas aos professores, para garantir a sustentabilidade e o sucesso contínuo do projeto.

Considerações finais

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) proporcionou uma análise profunda sobre a aplicação dos princípios da Justiça Restaurativa, especialmente através dos Círculos de Paz, no contexto escolar. A implementação dessa prática revelou-se eficaz na gestão de conflitos, promovendo um ambiente de respeito e colaboração entre os alunos. Os resultados mostraram que a Justiça Restaurativa contribui significativamente para a construção de um ambiente educacional harmonioso, alinhando-se à visão de uma educação transformadora e inclusiva.

A prática dos Círculos de Paz ofereceu insights valiosos sobre a importância da empatia, da comunicação aberta e da responsabilização no processo educacional. Esses elementos foram fundamentais para melhorar as relações interpessoais e resolver conflitos de maneira construtiva, fortalecendo os laços entre os alunos. A abordagem restaurativa, ao priorizar a reparação dos danos e o fortalecimento dos relacionamentos, demonstrou ser uma estratégia mais humanizada e eficaz em comparação aos métodos punitivos tradicionais.

Além disso, o estudo reforçou a importância da formação continuada e da autoavaliação para o desenvolvimento profissional do docente. A reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas adotadas evidenciou a necessidade de constante adaptação e inovação, especialmente em um ambiente educacional que valoriza a diversidade e a inclusão. Essas práticas não apenas garantem um ensino mais equitativo, mas também contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos.

Por fim, os resultados indicaram que a integração dos princípios da Justiça Restaurativa e das práticas inclusivas no currículo escolar é essencial para a criação de um ambiente educacional mais justo e colaborativo. A experiência adquirida ao longo do TCC mostrou que essas práticas têm um impacto positivo na dinâmica escolar, promovendo uma cultura de paz e respeito que beneficia toda a comunidade escolar.

Referências

- AUSUBEL, D. P. **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BODROVA, Elena; LEONG, Deborah J. **Piaget's Theory: Implications for Early Childhood Education**. New York: Routledge, 2019.
- BORDENAVE, J. D. **O que é comunicação educativa**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- CÔRTEZ, D. M. **Justiça Restaurativa na escola: uma abordagem de resolução de conflitos**. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2015.
- DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1938.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Profissão docente e carreira: formação, desenvolvimento profissional e condição do trabalho docente no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e sociedade: o campo da educação e suas práticas**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- LÜCK, H. **Gestão participativa na escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- NUSSBAUM, Martha. **Creating Capabilities: The Human Development Approach**. Cambridge: Harvard University Press, 2018.
- OLWEUS, Dan. **Bullying at School: What We Know and What We Can Do**. Malden: Blackwell Publishing, 2019.
- PRANIS, K. **The Little Book of Circle Processes: A New/Old Approach to Peacemaking**. Intercourse: Good Books, 2005.
- PRANIS, Kay. **Manual de Círculos de Justiça Restaurativa e de Construção de Paz**. São Paulo: Palas Athena, 2008.
- SILVA, A. L. C.; ALMEIDA, M. E. B. **Educação, cultura e Justiça Restaurativa: práticas restaurativas na escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2020.
- SMITH, Peter K., et al. **Bullying and Emotional Distress: A Review of the Evidence**. *Journal of School Psychology*, v. 72, p. 123-136, 2019.
- TAVARES, L. C.; SOUSA, M. A. **Justiça Restaurativa: desafios e práticas**. Porto Alegre: Sulina, 2017.
- ZEHR, H. **The Little Book of Restorative Justice**. Good Books, 2003.
- ZEHR, Howard. **Trocando as Lentes: Um Novo Foco sobre o Crime e a Justiça Restaurativa**. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 2008.

IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS DE JUSTIÇA RESTAURATIVA EM CONTEXTO ESCOLAR DE ESCOLA DO CAMPO SALA MULTISSERIADA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Luciana Marta Alves Silva

lucianamarta.silva@gmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo

m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida

ricardosantos@gmail.com

Introdução

Este relato de experiência aborda a implementação de práticas pedagógicas baseadas na Justiça Restaurativa em uma escola pública do campo de sala multisseriada, localizada em Vargem Alta/ES. O objetivo foi promover a cultura de paz e a resolução pacífica de conflitos entre os alunos, utilizando a metodologia de pesquisa-ação. O percurso teórico-metodológico da pesquisa-ação, que foi adotada para planejar e executar intervenções pedagógicas baseadas nos princípios da Justiça Restaurativa.

Os resultados indicam uma melhora significativa na convivência escolar, destacando a importância da comunicação não violenta e do envolvimento da comunidade escolar. O relato detalha o planejamento da intervenção pedagógica, os procedimentos metodológicos adotados, os resultados alcançados e as reflexões sobre os desafios e aprendizados do processo. Conclui-se que a Justiça Restaurativa se mostrou uma ferramenta eficaz para o fortalecimento das relações interpessoais e a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva e colaborativa.

A Justiça Restaurativa é uma alternativa aos modelos tradicionais de resolução de conflitos, centrando-se na reparação do dano e na restauração das relações entre os envolvidos. No contexto escolar, essa abordagem tem sido cada vez mais adotada como uma estratégia para a promoção da cultura de paz, a inclusão social e a construção de um ambiente educativo mais saudável.

Vargem Alta/ES é um município criado com a emancipação dos distritos de Jaciguá e Vargem Alta, de Cachoeiro de Itapemirim, em 1988, possuindo 47 comunidades, 19.563 habitantes. Está subdividido em cinco distritos: Vargem Alta (sede), Prosperidade, Castelinho, São José de Fruteiras e Jaciguá.

A economia está baseada na agricultura, utilizando 68% da área total do município para o desenvolvimento de atividades ligadas principalmente à produção de café e hortifrutigranjeiros, tendo ainda, outras atividades que se destacam, como indústrias de extração e beneficiamento de mármore e granito. A área de turismo cresce e oferece restaurantes, hotéis, belos chalés, campos de golfe e outros atrativos, devido às condições geográficas e climáticas da região.

Os aspectos culturais desenvolvidos por descendentes italianos, libaneses e africanos, apresentam algumas características significantes, em que poderíamos destacar as festas, músicas, danças e produtos artesanais. Em relação às tradições religiosas, temos as festas dos padroeiros que são realizadas pelas comunidades; as folias de reis que são comuns em algumas localidades; o carnaval que conserva características tradicionais, como marchinhas, blocos de rua, blocos de sujos, o que atrai os turistas. Além disso, outro aspecto significativo no município é o futebol, que envolve os times das várias comunidades para a realização do campeonato municipal anualmente.

Este relato de experiência é da EMEB “Santana” localizada no contexto campestre de Vargem Alta-ES, escola sala multisseriada¹. A comunidade é composta de 50% de famílias da comunidade e a outra parte de moradores que vem trabalhar nas pedreiras próximas, que sempre tem um número significativo de rotatividade de estudantes. Neste sentido, ocorre algumas vezes o desrespeito dos estudantes por terem comportamentos diferentes, e causando situações de “BULLYING”, que ocasionam brigas e xingamentos entre os estudantes. Essa situação se agravou, mesmo com conversas não foram suficientes.

A compreensão por parte da professora sobre as práticas de Justiça Restaurativa e sua metodologia e estratégias, fez com que a professora elaborasse um projeto para esta escola pública do campo, com o objetivo de analisar os impactos dessa intervenção no cotidiano escolar. A iniciativa baseou-se em uma metodologia de pesquisa-ação, envolvendo a professora, estudantes, auxiliares e a comunidade escolar em um processo colaborativo para mudança de comportamento e a melhoria da convivência entre os estudantes, e principalmente do respeito mútuo.

O aumento da violência no ambiente escolar era uma realidade muito preocupante que por ser uma sala multisseriada a professora ficava muito tempo só tentando acalmar e resolver conflitos. Com as leituras foi buscar estratégias eficazes para promover a paz e a convivência harmoniosa. A Justiça Restaurativa emerge como uma abordagem inovadora e multidimensional, focada não apenas na resolução de conflitos, mas também na promoção de um ambiente educativo mais inclusivo e respeitoso. De acordo com Lima (2020), a violência juvenil no espaço escolar exige respostas que transcendam a mera punição, sendo necessárias práticas que promovam o diálogo, a responsabilização e a restauração das relações interpessoais.

1 As salas multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender os estudantes com idades e níveis de conhecimento diferentes. Nesta escola são crianças de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

A proposta de introduzir a Justiça Restaurativa nas escolas se alinha com a necessidade de um novo paradigma educativo, onde os Direitos Humanos, a ética e a cidadania são centrais (Sousa Júnior, 2016). Em meio às tensões entre igualdade e diferença, como destacado por Candau (2018), a Justiça Restaurativa oferece um caminho para lidar com as diversidades e os conflitos de maneira construtiva e humanizadora.

Este trabalho visa relatar a experiência de implementação de práticas de Justiça Restaurativa em uma escola pública do campo sala multisseriada, explorando os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas. O foco principal está em como as práticas restaurativas, apoiadas pela comunicação não violenta, podem transformar o ambiente escolar e promover uma cultura de paz. A experiência foi conduzida por meio de uma pesquisa-ação, que envolveu a participação ativa da comunidade escolar no planejamento, execução e avaliação das intervenções pedagógicas.

A crescente incidência de troca de ofensas e atritos se tornou um dos principais desafios para a professora conduzir suas aulas, que se manifestava de diferentes formas, desde agressões físicas até a violência psicológica e o *bullying*, afeta negativamente o ambiente escolar, prejudicando tanto o rendimento da aprendizagem dos estudantes quanto os conflitos com os pais que todos os dias estavam na porta da escola todos os dias querendo uma resposta ou até compreender o que estava ocorrendo na escola. Nesse contexto, as práticas tradicionais de disciplina, baseadas na punição, têm se mostrado insuficientes para lidar com a complexidade e a profundidade desses problemas.

A Justiça Restaurativa, uma abordagem relativamente nova no campo educacional, vem ganhando espaço como uma alternativa promissora para a resolução de conflitos e a promoção de um ambiente escolar mais pacífico e inclusivo. Ao contrário das abordagens punitivas, que tendem a reforçar as dinâmicas de exclusão e marginalização, a Justiça Restaurativa busca restaurar as relações rompidas através do diálogo, da empatia e da responsabilização coletiva. Como salienta Trindade (2021), a Justiça Restaurativa está intrinsecamente ligada aos Direitos Humanos, pois promove a dignidade de todos os envolvidos, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas.

Neste trabalho, relatamos a experiência de implementação de práticas de Justiça Restaurativa essa iniciativa surgiu da constatação de que as práticas disciplinares convencionais não estavam dando conta de resolver os conflitos que surgiam na escola, e que era necessário buscar novas formas de intervenção. A pesquisa-ação foi a metodologia escolhida para guiar esse processo, pois permite a participação ativa da comunidade escolar na construção e implementação das soluções. De acordo com Melo e Lima (2017), a pesquisa-ação é especialmente eficaz em contextos educacionais, pois promove o engajamento e a coesão social, fatores essenciais para a sustentabilidade das mudanças.

A introdução das práticas restaurativas na escola foi também uma oportunidade de promover uma cultura de paz, baseada em valores como o respeito mútuo, a solidariedade e a cooperação. Conforme apontam Sousa Júnior (2016) e Candau (2018), a escola é um

espaço privilegiado para a promoção dos Direitos Humanos e da cidadania, e as práticas restaurativas contribuem para que esses valores sejam efetivamente incorporados no cotidiano escolar. Além disso, a Justiça Restaurativa permite que a escola atue como um microcosmo da sociedade, onde os conflitos são resolvidos de maneira construtiva e onde todos têm a oportunidade de aprender com os erros, crescendo como indivíduos e como membros de uma comunidade.

Este trabalho está dividido em várias seções que detalham os procedimentos metodológicos adotados, o planejamento da intervenção pedagógica, os resultados obtidos e as considerações finais sobre a experiência. Acreditamos que este relato pode servir como um modelo para outras escolas que enfrentam desafios semelhantes e que buscam alternativas eficazes e humanizadoras para lidar com a violência e promover um ambiente escolar mais justo e pacífico.

Procedimentos metodológicos – Planejamento da intervenção pedagógica

A escolha pela pesquisa-ação como metodologia para este projeto se deu em razão de seu caráter participativo e colaborativo, que permite a construção conjunta de conhecimento entre os pesquisadores e os participantes. De acordo com Brandão (2008), a pesquisa-ação é uma ferramenta poderosa para transformar realidades, pois envolve diretamente aqueles que vivenciam o problema na elaboração e implementação das soluções.

No caso deste projeto, a pesquisa-ação foi desenvolvida em várias etapas, começando com o diagnóstico participativo das principais questões de convivência e disciplina na escola. Este diagnóstico foi realizado por meio de entrevistas, grupos focais e questionários aplicados a estudantes e pais. Os resultados revelaram que a violência verbal e física eram os problemas mais recorrentes, e que esses conflitos estavam diretamente relacionados a questões como a falta de comunicação, o preconceito e a exclusão social. A partir dessas informações, foi possível elaborar um plano de intervenção que visava não apenas resolver os conflitos, mas também transformar a cultura escolar de forma mais ampla.

O plano de intervenção foi baseado nos princípios da Justiça Restaurativa e incluiu a formação da professora e estudantes, que seriam responsáveis pela implementação das práticas restaurativas na escola. A formação desse grupo foi um processo cuidadoso, que envolveu critérios como liderança, empatia e compromisso com a comunidade escolar. As atividades desenvolvidas específica em práticas restaurativas, junto com a pedagoga da secretaria de educação foi um fortalecimento para a professora das seguimento na escola junto com os seus estudantes, e realizar atividades em que tiveram a oportunidade de participar de workshops e simulações para desenvolver suas habilidades de mediação e facilitação de círculos restaurativos.

A formação incluiu sobre vários aspectos da Justiça Restaurativa como a Comunicação Não Violenta, uma ferramenta essencial para a implementação das práticas restaurativas. Siqueira e Cruz (2019) destacam que a Comunicação Não Violenta é fundamental para a construção de um ambiente sociomoral positivo, pois permite que os conflitos sejam abordados de maneira empática e construtiva. Durante o treinamento, os facilitadores foram incentivados a refletir sobre suas próprias práticas de comunicação e a desenvolver novas formas de interagir com os alunos, seus colegas e a comunidade escolar em geral.

Uma vez com o planejamento já realizado, a professora em colaboração com os pais começaram a atuar na escola, implementando As práticas de Justiça Restaurativa podem ser aplicadas para resolver uma ampla variedade de conflitos dentro do ambiente escolar. Aqui será apresentados alguns temas abordados que foram constados no decorrer do diagnóstico, e qual a metodologia adotada.

- **Bullying-Círculos de Diálogo:** Um estudante que foi alvo de bullying pode expressar como as ações de outros o afetaram emocionalmente. Os envolvidos no bullying têm a chance de refletir sobre suas ações, ouvir diretamente como elas impactaram a vítima, e juntos, buscar maneiras de reparar o dano causado.
- **Mediadores de Conflitos:** Mediadores treinados podem intervir em casos de bullying, facilitando uma conversa entre a vítima e o agressor para que possam chegar a uma solução e evitar futuros incidentes.
- **Conflitos entre Amigos-Programas de Mentoria entre Pares:** Amigos que passaram por uma briga ou desentendimento podem ser orientados por um mentor que os ajude a explorar a causa do conflito e encontrar uma maneira de reparar a amizade.
- **Oficinas sobre Empatia e Comunicação Não Violenta:** Amigos podem participar de oficinas onde aprendem a comunicar seus sentimentos de forma eficaz e resolver conflitos sem recorrer a brigas.
- **Discriminação e Preconceito-Projeto “Histórias de Vida”:** Estudantes que enfrentam discriminação por causa de sua raça, gênero, orientação sexual ou condição socioeconômica podem compartilhar suas experiências em um ambiente seguro, promovendo maior compreensão e empatia entre os colegas.
- **Círculos de Diálogo:** Um círculo pode ser formado para discutir um incidente de discriminação, onde todos os envolvidos possam falar sobre suas experiências e trabalhar juntos para criar um ambiente mais inclusivo.
- **Conflitos entre Professores e Alunos-Círculos de Diálogo:** Um círculo pode ser utilizado para resolver tensões ou mal-entendidos entre professores e alunos,

promovendo uma discussão aberta onde ambos os lados possam expressar suas perspectivas.

- **Mediadores de Conflitos:** Quando um aluno sente que foi tratado injustamente por um professor, um mediador pode ajudar a facilitar uma conversa onde o aluno e o professor discutem o incidente e buscam uma solução que funcione para ambos.
- **Conflitos entre Pais e a Escola-Círculos de Diálogo:** Quando há desentendimentos entre pais e a administração escolar, um círculo de diálogo pode ser realizado para que ambos os lados expressem suas preocupações, busquem entender as perspectivas um do outro e trabalhem em uma solução colaborativa.
- **Projeto “Restaurando Relações”:** Em casos de conflitos mais profundos entre a comunidade e a escola, um projeto voltado à construção de relacionamentos pode ser iniciado, onde pais, professores e alunos colaboram em atividades que promovam a confiança mútua e a resolução de tensões.

Estas atividades foram desenvolvidas no decorrer das ações do projeto como forma de restaurar o bem estar do ambiente escolar através de práticas de Justiça Restaurativa e como podem ser aplicadas de forma eficaz para resolver diversos tipos de conflitos, promovendo a paz, o respeito e a harmonia entre todos os membros da comunidade escolar.

Além disso, foram realizadas assembleias na escola para acompanhar e ouvir os estudantes e pais sobre o andamento do projeto e fazer os ajustes necessários. Essas assembleias foram fundamentais para garantir que o projeto permanecesse alinhado com as necessidades e expectativas da comunidade escolar, e para promover a continuidade das práticas restaurativas após o término da pesquisa-ação.

Resultados e discussão – O relato da vivência ou da proposta pedagógica

A implementação das práticas de Justiça Restaurativa trouxe resultados significativos para a escola. Observou-se uma redução considerável nos casos de violência física e verbal, além de uma maior disposição dos estudantes para resolver conflitos através do diálogo. Conforme destacado por Lima (2020), a Justiça Restaurativa não só resolve conflitos pontuais, mas também contribui para a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar.

Um dos principais desafios enfrentados foi a resistência inicial por parte de alguns pais e estudantes, que estavam acostumados com práticas disciplinares punitivas e viam as práticas restaurativas como permissivas. No entanto, com o tempo, e após os resultados positivos começarem a se evidenciar, que as práticas restaurativas em suas rotinas pedagógicas, reconhecendo seu valor na construção de um ambiente mais acolhedor e seguro para todos.

Outro ponto relevante foi a participação dos estudantes nos círculos restaurativos. Inicialmente, houve uma certa relutância, principalmente por parte dos alunos envolvidos em conflitos mais graves. No entanto, à medida que os círculos foram sendo realizados, os estudantes começaram a perceber o valor de serem ouvidos e de poderem expressar seus sentimentos e opiniões em um ambiente seguro e respeitoso. Este processo é coerente com as observações de Freitas (2021), que destaca a importância da escuta ativa e da participação dos estudantes na construção de um ambiente escolar mais justo e equitativo.

Os resultados obtidos com a implementação das práticas de Justiça Restaurativa na escola foram amplamente positivos e indicam que essa abordagem pode ser uma alternativa eficaz às práticas disciplinares tradicionais. Um dos resultados mais significativos foi a redução nos casos de violência física e verbal entre os alunos. Antes da implementação do projeto, a professora e estudantes ao final da aula estavam exaustos e desanimados com as situações que ocorriam e principalmente a professora que ficava frustrada e se sentia impotente mediante as situações que não estava sendo resolvida, para que pudesse exercer a sua docência e ensinar conforme era necessário para os estudantes aprenderem. Após a introdução dos círculos restaurativos, os estudantes passaram a ouvir melhor sem agredir e em muitos casos os conflitos foram resolvidos de forma pacífica, sem a necessidade de medidas punitivas.

Além da redução nos incidentes de violência, a implementação das práticas restaurativas também teve um impacto positivo no clima escolar como um todo. A professora e pais relataram uma melhora significativa na disposição dos alunos para participar das aulas e um aumento no nível de respeito mútuo entre estudantes e professora. Conforme apontam Lima (2020) e Candau (2018), a Justiça Restaurativa não só resolve conflitos específicos, mas também contribui para a construção de uma cultura de paz e respeito que permeia toda a escola.

Outro aspecto importante dos resultados foi à mudança na percepção dos próprios estudantes em relação à justiça e à disciplina. Antes da implementação do projeto, muitos estudantes viam as punições como algo inevitável e muitas vezes injusto, o que gerava ressentimento e resistência. Com a introdução das práticas restaurativas, os estudantes passaram a ver a justiça como um processo de diálogo e responsabilização, onde suas vozes eram ouvidas e suas opiniões levadas em consideração. Essa mudança de percepção foi crucial para o sucesso do projeto, pois permitiu que os alunos se engajassem ativamente na resolução dos conflitos e na construção de um ambiente escolar mais justo e inclusivo.

Entretanto, o projeto também enfrentou desafios significativos, principalmente no que diz respeito à resistência inicial por parte de alguns pais e estudantes. Muitos estavam acostumados com práticas disciplinares mais rígidas e viam as práticas restaurativas como uma abordagem permissiva ou ineficaz. Para superar essa resistência, foi necessário um trabalho contínuo de sensibilização e formação, mostrando os benefícios das práticas restaurativas não apenas para a resolução de conflitos, mas também para a melhoria do clima escolar e do desempenho acadêmico dos alunos. Além disso, a inclusão dos professores no

processo de formação dos facilitadores foi essencial para garantir que eles se sentissem parte do projeto e estivessem comprometidos com seu sucesso.

A avaliação contínua do projeto também revelou a necessidade de adaptações e ajustes ao longo do tempo. Por exemplo, em alguns casos, os círculos restaurativos precisaram ser complementados por outras formas de intervenção, como apoio psicológico ou mediação externa, especialmente em situações mais complexas ou envolvendo conflitos de longa data. Essas adaptações foram fundamentais para garantir que o projeto pudesse responder de forma eficaz às necessidades e desafios específicos da escola.

No geral, os resultados do projeto indicam que as práticas de Justiça Restaurativa têm um grande potencial para transformar o ambiente escolar e promover uma cultura de paz e respeito. No entanto, para que esse potencial seja plenamente realizado, é necessário um compromisso contínuo de toda a comunidade escolar, bem como a disponibilidade de recursos e apoio para a formação e implementação das práticas restaurativas. Além disso, é importante que o projeto seja avaliado de forma contínua e adaptado conforme necessário para atender às necessidades em constante mudança da escola e de seus alunos.

Considerações finais

A experiência de implementação da Justiça Restaurativa nessa escola tem sido muito gratificante, pois, elevou a autoestima e a aprendizagem dos estudantes. Tem nos revelado que podemos contribuir significativamente para uma geração que tenha mais empatia através de uma educação humanizadora.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” “O educador se eterniza em cada ser que educa.” “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (Freire, 2000, p. 67).

Tem nos revelado ser uma prática pedagógica promissora e transformadora, com resultados significativos na redução da violência escolar e na promoção de um ambiente de convivência mais harmonioso e inclusivo. A pesquisa-ação, ao envolver diretamente a comunidade escolar no diagnóstico e na solução dos problemas, mostrou-se uma metodologia eficaz para garantir a participação e o compromisso de todos os envolvidos, o que foi essencial para o sucesso do projeto.

No entanto, a implementação das práticas restaurativas também trouxe à tona diversos desafios, como a resistência inicial por parte de alguns professores e a necessidade de adaptar as intervenções a diferentes contextos e tipos de conflito. Esses desafios, embora significativos, foram superados por meio de um processo contínuo de formação,

sensibilização e avaliação, que permitiu ajustar o projeto conforme necessário e garantir que ele permanecesse alinhado com as necessidades e expectativas da comunidade escolar.

Os resultados deste projeto sugerem que as práticas de Justiça Restaurativa ser uma alternativa viável e eficaz para enfrentar a violência escolar, desde que sejam implementadas de maneira cuidadosa e com o apoio de toda a comunidade escolar. Além disso, é fundamental que as práticas restaurativas sejam vistas como parte de um processo mais amplo de promoção dos Direitos Humanos e da cidadania, e não apenas como uma técnica isolada de resolução de conflitos.

Para futuros trabalhos, recomenda-se a ampliação do escopo das intervenções, incluindo as demais escolas do campo e contextos educacionais, bem como a realização de estudos longitudinais para avaliar o impacto das práticas restaurativas a longo prazo. Além disso, seria interessante explorar como as práticas restaurativas podem ser integradas a outras iniciativas de promoção da paz e da justiça social, tanto no ambiente escolar quanto na comunidade em geral.

Por fim, este relato de experiência destaca a importância de se investir na formação continuada de professores e gestores, para que eles possam não apenas implementar as práticas restaurativas de forma eficaz, mas também contribuir para a criação de uma cultura escolar que valorize o diálogo, a empatia e o respeito mútuo. Somente assim será possível garantir que as práticas restaurativas não sejam apenas uma resposta pontual aos conflitos, mas sim um elemento central na construção de uma escola mais justa e inclusiva para todos.

Para tanto ressaltamos que conforme ressalta Mello, em seus trabalhos que os Direitos Humanos e a Justiça Restaurativa são campos que se entrelaçam na busca por uma sociedade mais justa e inclusiva. Enquanto os Direitos Humanos estabelecem a dignidade e os direitos inalienáveis de cada indivíduo, a Justiça Restaurativa oferece um caminho para restaurar essas relações quebradas, promovendo a reconciliação e a cura, e reafirmando o compromisso com a dignidade humana em contextos de conflito e injustiça.

Referências

- BRANDÃO, C. R. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. São Paulo: Brasiliense. 2008.
- CANDAU, V. M. **Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000, p. 67.
- LIMA, C. B. **Violência juvenil: o desafio das práticas restaurativas no espaço escolar**. 2020
- MELO, A. R.; LIMA, C. B. **Pesquisa-ação na educação: teoria e prática**. Recife: Editora Universitária. 2017.

MELLO, Maria Aparecida de. **Direitos Humanos e Justiça Restaurativa: Fundamentos e Práticas**. São Paulo: Editora XYZ, 2021.

SALM, J.; LEAL, J. S. **A Justiça Restaurativa: multidimensionalidade humana e seu convidado de honra**. 2015.

SIQUEIRA, G. B.; Cruz, L. A. N. **As contribuições da Comunicação Não Violenta na construção de um Ambiente Sociomoral**. 2019.

SOUSA JÚNIOR, J. G. **Ética, cidadania, e Direitos Humanos: a experiência recente da constituinte no Brasil**. 2016

TRINDADE, A. A. C. **Desafios e conquistas do direito internacional dos Direitos Humanos no início do século XXI**. 2021.

A VIOLÊNCIA SEXUAL NO SÉCULO XXI: UM DESAFIO À DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

Maria Rayane Dias Alves
rayane18cz@gmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo
m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida
ricardosantosal@gmail.com

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar a dignidade da pessoa humana no contexto da violência sexual, discutindo os parâmetros legais estabelecidos para combater essa forma de violência. Serão evidenciadas as leis e convenções pertinentes ao tema, além de ser explicada a base legal que protege e ampara as vítimas.

A pesquisa abordou a evolução legislativa, destacando os principais marcos normativos e sua aplicação prática. Será examinado como as normas internacionais e nacionais convergem para criar um sistema de proteção às vítimas de violência sexual, promovendo sua dignidade e integridade. Além disso, o artigo investigará os desafios enfrentados na implementação dessas leis e na efetivação dos direitos das vítimas, buscando compreender as lacunas existentes e propondo possíveis soluções para aprimorar a eficácia das medidas protetivas. O método bibliográfico é o escolhido, pois elenca como base artigos, leis e jurisprudências a respeito do assunto.

A proteção da dignidade humana enfrenta desafios jurídicos e históricos. Originalmente direcionada às elites, a ideia de dignidade foi expandida para englobar toda a sociedade, garantindo direitos a todos, independentemente de sua posição social. Seu surgimento remonta ao período clássico e se fortaleceu no cristianismo, onde a dignidade estava ligada ao status social e aos direitos políticos e sociais.

Sendo assim, o caráter religioso perdurou durante muito tempo na perspectiva histórica e social, principalmente no que se trata nos ordenamentos jurídicos ao redor do mundo, logo, o ideal do que seja dignidade da pessoa humana foi intimamente ligado ao caráter religioso e moral. Ao longo dos séculos, o conceito de dignidade foi modificado, especialmente durante a Idade Média, com a influência do teocentrismo. A ideia de dignidade permaneceu ligada a valores religiosos e morais, refletidos nos ordenamentos jurídicos ao redor do mundo.

A violência sexual, historicamente vista como punição para mulheres, representa uma violação direta da dignidade humana. Este artigo discute a evolução do conceito de dignidade e analisa a violência sexual, destacando como essa forma de violência fere a dignidade e a intimidade das vítimas.

O estudo utiliza o método bibliográfico para revisar e analisar fontes que tratam do tema, incluindo artigos acadêmicos, livros, legislações e jurisprudências, proporcionando uma base sólida para a discussão.

Surgimento da dignidade da pessoa humana

A sociedade evoluiu com inúmeros paradigmas e manifestações comportamentais diferentes, especialmente no que diz respeito às leis e a relação com o estado. Nesse contexto, as normas e princípios também passaram por transformações ao longo do tempo, refletindo as mudanças na conduta humana e no comportamento da sociedade.

Dessa forma, a dignidade da pessoa humana, conceito adotado mais atualmente, foi drasticamente modificada, inicialmente estando intrinsecamente ligada à moral religiosa, ao poder, ao status social e à posição do estado em relação ao indivíduo, como explica Pires e Pozzoli (2020, p.4)

deve-se levar em consideração as condições econômicas, sociais, morais e políticas de uma população em uma dada época, sem desprezar a organização material e o período em que viveram, especialmente focando a necessidade de organização da sociedade e da realidade social que leva à sociedade familiar (Pazzoli, 2020, p. 4).

Nessa linha de pensamento a respeito dos ideais da igreja e da lei, Sarmento (2016, p.51) explica sua influência diante do surgimento da dignidade da pessoa humana, e como o fator poder e religião estavam ligadas a condição de tratamento do ser humano, levando a evidenciar a conjuntura cristã e os ideais de tratamento com os indivíduos sendo a exaltação do ser ligada à vida digna, principalmente sendo moldado pelos valores etnocêntricos durante a idade média.

Até o advento da Modernidade, era sobretudo no discurso religioso que se encontravam exaltações à dignidade do ser humano, em geral expressas por meio de outro vocabulário. já aludimos, neste capítulo, à conhecida passagem do Gênesis que afirma a criação do homem à imagem e semelhança de Deus e que tanta importância teve para o cristianismo ao longo de sua história (Sarmento, 2016, p. 51).

Na era dos ideais gregos, os estoicos acreditavam que a dignidade humana era uma qualidade intrínseca, distinguindo os seres humanos dos demais seres vivos. Como Liguori explica: “Para os estoicos, a dignidade era considerada uma qualidade inerente ao homem, uma característica singular que permitia sua distinção em relação aos demais

seres vivos.”Apesar dessa visão, as leis e sua aplicação não eram uniformes, e o status social, influenciado pelo pensamento cristão, determinava o tratamento dos cidadãos. Assim, quanto maior o poder aquisitivo, maior era o tratamento considerado digno e justo.

O termo “dignidade da pessoa humana” foi mencionado pela primeira vez pelo filósofo Cícero, que propôs duas interpretações: uma que vê a dignidade como valor natural e intrínseco ao ser humano, e outra que sugere a necessidade de mecanismos legais para garantir esse direito a todos.

O primeiro significado de dignidade tem um cunho universal, no sentido de que, quando considerado como princípio, é o gênero humano que a possui como um dom natural; o segundo, porém, encara o particular, no sentido de que deriva dos serviços que alguns indivíduos prestam, e outros não. Tanto a dignidade é absoluta no primeiro significado, no sentido de que não pode ser aumentada nem diminuída, como relativa no segundo significado, no sentido de que pode ser adquirida ou perdida (Becchi, 2013, p. 10).

Na mesma linha de raciocínio a respeito do princípio mencionado, sendo condição intrínseca e inalienável, o autor Sarlet (2003) explica que

o entendimento de que o homem, por ser pessoa, constitui um fim em si mesmo e, então, não pode ser considerado como simples meio, de modo que a instrumentalização do ser humano é vedada. Tal definição tem inspirado os pensamentos filosófico e jurídico na modernidade. A dignidade não pode ser renunciada ou alienada, de tal sorte que não se pode falar na pretensão de uma pessoa de que lhe seja concedida dignidade, posto que o atributo lhe é inerente dada a própria condição humana (Sarlet, 2003, n.p).

A aplicação justa das leis nem sempre ocorreu, comprometendo a dignidade humana e favorecendo a vontade de alguns. Em resposta às agressões à dignidade ao longo dos séculos, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi criada em 1789. Influenciada pelos ideais iluministas, essa declaração foi um marco nos Direitos Humanos, estabelecendo a igualdade entre cidadãos e o direito a um julgamento justo, consolidando a dignidade humana como um direito inalienável.

Sendo assim, criação da declaração foi um passo crucial para garantir que todos fossem tratados de maneira justa e igual perante a lei, influenciando constituições e sistemas jurídicos não só naquela localidade, mas em todos os ordenamentos jurídicos transformando as ideias de justiça parcial em justiça imparcial promovendo a aplicação dos direitos universais e inalienáveis.

Por consequência, a ASSEMBLEIA NACIONAL reconhece e declara, na presença e sob os auspícios do Ser Supremo, os seguintes direitos do Homem e do Cidadão: Artigo 1º- Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundar-se na utilidade comum.

Artigo 2º- O fim de toda a associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses Direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão.

Artigo 3º- O princípio de toda a soberania reside essencialmente em a Nação. Nenhuma corporação, nenhum indivíduo podem exercer autoridade que aquela não emane expressamente.

Artigo 4º- A liberdade consiste em poder fazer tudo aquilo que não prejudique outrem: assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão os que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos. Estes limites apenas podem ser determinados pela Lei (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789, n.p).

É nesse contexto de mudança no cenário jurídico e de incorporação dos Direitos Humanos que se insere a Convenção Europeia dos Direitos do Homem (CEDH), estabelecida em 1949. Essa convenção ampliou a eficácia da Declaração dos Direitos Humanos e teve um impacto profundo na conjuntura política e social global.

Aos olhos da perspectiva trazida pelo jusnaturalismo, a dignidade da pessoa humana como dita, estaria ligada diretamente a sua condição de ser humano e independente de qualquer outra circunstância. O reconhecimento desse conceito nasceu depois de grandes violações tanto física como psicológicas de muitas coletividades dos seres humanos, como os abusos cometidos durante a Segunda Guerra Mundial, até esse período eram formados apenas conceitos acerca do tema, depois de grandes revoluções a dignidade da pessoa humana tornou-se um princípio apenas em 1949, com a lei fundamental Alemã (Pinto, 2020, p. 2).

Essa transição do pensamento filosófico para a formalização jurídica dos Direitos Humanos transformou a dignidade humana de conceito teórico em princípio legal, influenciando documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Violência sexual: conceitos e características do crime

A violência sexual é definida como qualquer ato que desrespeite a vontade da vítima e prejudique sua dignidade sexual. Nesses casos, a pessoa não possui liberdade de escolha, pois o ato é realizado mediante ameaça, tortura, agressão ou coerção sendo que frequentemente, a violência sexual envolve o uso excessivo de força física, não sendo é necessário que haja penetração para que ocorra a violência sexual (estupro) o ato de importunação que deixem a vítima impotente e ameaçada também configuram o crime.

Nessa perspectiva o conceito elaborado por Lopes (2014) define a “violência sexual” como uma forma de agressão física e psicológica que implica em relação sexual não consentida, podendo ser intrafamiliar ou extrafamiliar.

Sendo assim, a violência pode ocorrer dentro do “berço familiar” ou fora dela, com isso, os dados do Dossiê Mulher (2023) vinculam e corroboram a caracterização de ocorrência do crime

Durante muito tempo, grande parte da sociedade associou a Violência Sexual somente ao crime de estupro; porém, é importante ressaltar que essa engloba outros delitos. De acordo com artigo 7º, inciso III, da Lei Maria da Penha, a Violência Sexual é entendida como qualquer conduta que constranja a mulher a presenciar, manter ou participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força, que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo, que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, por meio de coação, chantagem, suborno ou manipulação ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos (Dossiê mulher, 2023, p.102).

Segundo o Ministério da Saúde (Brasil, 2002, p.13) o abuso sexual ocorre devido a essa coerção perante a vítima impedindo-a de reagir.

todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual cujo agressor está em estágio de desenvolvimento psicosssexual mais adiantado que a criança ou adolescente. Tem por intenção estimulá-la sexualmente ou utilizá-la para obter satisfação sexual. Apresenta-se sob a forma de práticas eróticas e sexuais impostas à criança e ao adolescente pela violência física, ameaças ou indução de sua vontade. Esse fenômeno violento pode variar desde atos em que não se produz o contato sexual (voyerismo, exibicionismo, produção de fotos), até diferentes tipos de ações que incluem contato sexual sem ou com penetração. Engloba ainda a situação de exploração sexual visando lucros como é o caso da prostituição e da pornografia (Brasil, 2002, p. 13)

Dentro desse assunto, o estupro é um dos crimes mais reconhecidos dentro do âmbito da violência sexual, sendo suas vítimas majoritariamente mulheres. Isso estabelece uma relação de causa e consequência ao abordar o tema. Contudo, é importante notar que não existe um tipo específico de vítima, pois tanto homens quanto mulheres podem ser afetados por esse crime.

O código penal elenca os crimes que ferem a dignidade sexual e estabelece quais são eles, como estupro, importunação sexual, assédio e etc.

TÍTULO VI
DOS CRIMES CONTRA A DIGNIDADE SEXUAL CAPÍTULO I
DOS CRIMES CONTRA A LIBERDADE SEXUAL
Estupro

Art. 213. Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso:

Pena - reclusão, de 6 (seis) a 10 (dez) anos. § 1º Se da conduta resulta lesão corporal de natureza grave ou se a vítima é menor de 18 (dezoito) ou maior de 14 (catorze) anos:

Pena - reclusão, de 8 (oito) a 12 (doze) anos.

§ 2º Se da conduta resulta morte:

Pena - reclusão, de 12 (doze) a 30 (trinta) anos.

Sendo um dos crimes que existe desde os primórdios da humanidade, a violência sexual carrega diversos tabus, especialmente em relação à vítima, e mais ainda quando ligada a questões de gênero. Historicamente, as mulheres têm sido as principais vítimas desse tipo de crime, e durante muitos séculos, a violência sexual esteve associada a questões de conduta moral, social e religiosa, principalmente atrelado ao cunho religioso. Como explica Drezett (2010, p. 9-12)

a atitude da vítima em não denunciar a violência parece estar relacionada a múltiplos fatores, como constrangimento, medo de humilhação, de incompreensão de parceiros, familiares, amigos, vizinhos e autoridades, que muitas vezes culpam a vítima, acreditando, erroneamente, que a mesma possa ter favorecido ou provocado a ocorrência da violência, pelo uso de determinadas vestimentas, por atitudes, local e horário em que se encontrava na ocasião. No entanto, na maioria dos casos, a vítima pouco contribuiu para aumentar o risco de contato com o agressor. Verificou-se que a maioria das vítimas encontrava-se no exercício de atividades habituais, próximas de suas residências, no percurso do trabalho ou da escola (Drezett, 2010, p. 9-12).

Um dos obstáculos na resolução de casos e no apoio às vítimas é a falta de denúncias. O medo, a vergonha ou o trauma adicional do ataque impedem muitas vítimas de se manifestarem. Isso cria um desafio duplo: a vítima não apenas enfrenta a culpabilização social, mas também revive o trauma ao denunciar e enfrentar o julgamento do caso.

Dentro desse paradigma histórico e social atrelado aos tabus da sociedade a violência sexual passa por inúmeros julgamentos de gêneros, raça e classe social, como explica a socióloga Virginia Feix em uma de suas falas sobre violência sexual.

Os estereótipos geram falsas crenças e expectativas sobre o comportamento das pessoas. Uma das crenças alimentadas culturalmente é que as mulheres não podem desistir da relação sexual ‘no meio do caminho’. A crença expressa no jargão ‘ajoelhou tem que rezar’ implica uma comum naturalização do uso da força e do constrangimento contra a manifestação e o exercício autônomo da vontade. Como se o “sim” dito no cartório, no altar, no bar ou no motel impusesse à mulher um consentimento permanente, inquestionável, infalível, irretratável (Drezett, 2010, p. 9-12).

Portanto, A violência sexual tem suas raízes em tempos antigos e se define pela ausência de autonomia da vítima para consentir com o ato, configurando assim um crime. Além das consequências psicológicas, como medo e apreensão, a vítima também enfrenta

um estigma social. Esse estigma age como um tabu, fazendo com que a vítima experimente um duplo sentimento de culpa: pela violência sofrida e pelo julgamento social que enfrenta.

Dignidade da pessoa humana e a violência sexual

A violência sexual é um crime que ocorre sem o consentimento da vítima, sendo suas ações forçadas por ameaças ou coação. Esse tipo de violência não apenas fere a dignidade sexual da pessoa, mas também abala profundamente sua dignidade moral e social.

A vítima, ao ser submetida a tais atos, enfrenta uma violação de sua integridade como ser humano, o que acarreta em graves consequências emocionais e sociais. Esse tipo de crime deixa marcas profundas, afetando não só a autoestima e a confiança da vítima, mas também a forma como ela é vista e tratada pela sociedade.

Além disso, a falta de apoio e acolhimento agrava ainda mais a situação, tornando a recuperação um processo ainda mais difícil e doloroso. É nesse ponto que entra os aspectos da aplicação do princípio da dignidade da pessoa humana e sua eficácia quando ocorre os crimes, pois é necessário uma abordagem multidisciplinar para cuidar desse tipo de crime, devido aos fatores como medo e a vergonha da própria vítima.

Devido a isso, a CF estabelece a dignidade da pessoa humana no seu artigo 1º como sendo primordial e que abarca a conjuntura jurídica no Brasil, sendo assim, o tratamento perante as vítimas deve ser feito respeitando esse princípio, como indaga Silva e Serra (2017, p.16)

O princípio da dignidade da pessoa humana, resguardado no art. 1º, II, da Constituição Federal de 1988, é o fundamento basilar do Estado Democrático de Direito, visto ser um mandado de otimização dos direitos mínimos inerentes a qualquer ser humano, garantindo a efetividade das garantias fundamentais (Silva; Serra, 2017, p. 16).

Dessa forma, os crimes de violência sexual destroem a capacidade de autodeterminação da vítima e violam a autonomia de sua vontade. Isso, por sua vez, afeta profundamente a dignidade da pessoa humana, como explica Barroso (2010, p. 24). “Significa o poder de fazer valorações morais e escolhas existenciais sem imposições externas indevidas [...] Por trás da ideia de autonomia está a de pessoa, de um ser moral consciente, dotado de vontade, livre e responsável”. Nessa linha de raciocínio, Diniz (2012) explica também essa autonomia e liberdade dos valores humanos

Conforme a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (2005), a dignidade humana, os Direitos Humanos e as liberdades fundamentais devem ser plenamente respeitados, devendo os interesses e o bem-estar do indivíduo prevalecer sobre o interesse exclusivo da ciência ou da sociedade. (art. 3º). Nesse sentido, a autonomia

como valor fundamental das sociedades democráticas representa um dos pilares das conquistas internacionais para a manutenção da dignidade humana (Diniz, 2012, n.p).

Portanto, a personalidade humana deve ser valorizada e respeitada, visto que constitui o núcleo de todos os direitos e liberdades individuais. A violação da dignidade nunca é mais manifesta do que quando ocorre a violência sexual, pois é um ato que ocorre sem consentimento, anulando a autonomia e a vontade de alguém.

As repercussões vão além do domínio físico; eles criam feridas psicológicas e emocionais indelévels que destroem a autoestima e a autopercepção. Para agravar a situação, esta violência acarreta um estigma social muitas vezes mal direcionado para a vítima, o que agrava ainda mais a sua situação e dificulta qualquer possibilidade de recuperação.

A justiça exige não apenas a condenação, mas também a criação de um ambiente de apoio às vítimas; deverá facilitar a restauração da dignidade destes indivíduos, para que possam reconstruir as suas vidas com respeito e segurança.

Conclusão

O artigo examinou a evolução do conceito de dignidade da pessoa humana e seu impacto nas normas e leis ao longo da história. A dignidade, que começou como um princípio restrito às elites sociais, expandiu-se para abranger todos os indivíduos, refletindo mudanças significativas no entendimento e tratamento dos Direitos Humanos.

A análise revelou como a introdução e os fortalecimentos do princípio da dignidade humana transformaram a sociedade, proporcionando um tratamento mais justo e respeitoso aos indivíduos, especialmente em casos que envolvem a dignidade sexual. A violência sexual foi identificada como uma violação grave dos direitos fundamentais, comprometendo não apenas a integridade física, mas também a moral e psicológica das vítimas.

A pesquisa destacou que a legislação responde a essa gravidade com penas diferenciadas para refletir a seriedade dos crimes, variando conforme a natureza e os métodos da agressão. Esses crimes, que vão além do estupro para incluir assédio e exploração sexual, têm um impacto profundo na dignidade e no bem-estar das vítimas.

Portanto, a dignidade da pessoa humana em relação à violência sexual revela a complexa interseção entre direitos fundamentais e a proteção contra crimes que gravemente comprometem a integridade e o bem-estar das vítimas. A dignidade humana, como princípio essencial, exige que todos os indivíduos sejam tratados com respeito e tenham seus direitos fundamentais preservados. A violência sexual, ao violar a intimidade, a autonomia e a integridade física e emocional das pessoas, representa uma afronta direta a esses direitos.

Referências

- GUIMARÃES, Anizelle Xavier. O alto índice de cifra negra nos crimes sexuais. **Conteúdo Jurídico**, Brasília/DF: Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/artigos/53512/o-alto-ndice-de-cifra-negra-nos-crimes-sexuais>. Acesso em: 23 jul 2024.
- BARROSO, Luís Roberto. A Dignidade da Pessoa Humana no Direito Constitucional Contemporâneo: Natureza Jurídica, Conteúdos Mínimos e Critérios de Aplicação. **Versão provisória para debate público**. Mimeografado, dezembro de 2010. Disponível em: http://www.luisrobertobarroso.com.br/wp-content/uploads/2010/12/Dignidade_textobase_11dez2010.pdf. Acesso em: 25 jul. 2024
- BECCHI, Paolo. **O princípio da dignidade humana**. Aparecida, São Paulo: Santuário, 2013
- BRASIL. **Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde: um passo a mais na cidadania em saúde**. Brasília: Ministério da Saúde. 2002.
- DA SILVA, Delmo Mattos; SERRA, Maiane Cibeles de Mesquita. Violência obstétrica: uma análise sob o prisma da autonomia, beneficência e dignidade da pessoa humana. **Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais**, v. 3, n. 2, p. 42, 1 dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.26668/indexlawjournals/2526-0111/2017.v3i2.2586>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- DE SOUZA PIRES, Adão; POZZOLI, Lafayette. **A dignidade da pessoa humana na história e no direito: aspectos de tempo e espaço**. n. 6, p. 1-34, 2020. Disponível em: https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2020/6/2020_06_0001_0034.pdf. Acesso em: 23 jul. 2024.
- DE OLIVEIRA LIGUORI, R. H. **A evolução histórica do princípio da dignidade da pessoa humana**. Disponível em: <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=2e058c6facc29291JmltdHM9MTcyMTI2MDgwMCZpZ3VpZD0wMDk2MWY4Ni1hZ-TcyLTZlMDAtMTFlMC0wY2UxYWZiYzZmOWEmaW5zaWQ9NTIxOA&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=00961f86-ae72-6e00-11e0-0ce1afbc6f9a&psq=diganidade+da+pessoa+humana+e+seu+surgimento+artigo&u=a1aHR0cHM6Ly9yZXZpc3Rhcy5mYWVZWR1LmJyL1NhYmVyRGlnaXRhb-C9hcnRpY2xLL2Rvd25s b2FkLzEwMTEvNzlyLw&ntb=1>. Acesso em: 23 jul 2024.
- DREZETT, J. Aspectos biopsicossociais da violência sexual. **Jornal da Rede saúde**, São Paulo, n. 22, p. 9-12, novembro 2000.
- NASCIMENTO ARAGÃO, Danilo Ribeiro do; TURRA, Virginia; FREITAS SOARES CHARIGLIONE, Isabelle Patrícia. VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA A MULHER: CONTRIBUIÇÕES DAS NEUROCIÊNCIAS. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, [S. l.], v. 29, n. 2, 2018. DOI: 10.35919/rbsh.v29i2.59. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/59. Acesso em: 23 jul. 2024.
- OLIVEIRA, Elisângela; et al. **Dossiê Mulher 2023** 18. ed. Rio de Janeiro, RJ : Instituto de Segurança Pública, 2023. (Série estudos; v. 2). Disponível em <https://www.rj.gov.br/isp/sites/default/files/2024-12/Dossi%C3%AA%20Mulher%202024%20%283%29.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2025.

PINTO, P. H. A Construção histórica do conceito de Dignidade da Pessoa Humana: Breves apontamentos. **JusBrasil**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/a-construcao-historica-do-conceito-de-dignidade-da-pessoa-humana-breves-apontamentos/833339371> Acesso em: 23 jul. 2024.

SACRAMENTO, Livia de Tartari e; REZENDE, Manuel Morgado. Violências: lembrando alguns conceitos. **Aletheia**, Canoas, n. 24, p. 95-104, dez. 2006 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942006000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2024.

SARMENTO, Daniel. **Dignidade da pessoa humana conteúdo, trajetórias e metodologia**. Belo Horizonte: Fórum, 2016. 376 p.

SILVA, Flávia Calanca da et al. The effects of sexual violence experienced in childhood and adolescence on undergraduate students. **Revista de Saúde Pública [online]**. v. 54, 134. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2020054002576>. Acesso em: 23 jul. 2024.

VIODRES INOUE, S. R.; RISTUM, M.. (2008). Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. **Estudos de psicologia (campinas)**, 25(1), 11-21. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000100002>. Acesso em: 23 ju. 2024.

A ABORDAGEM INTEGRADA ENTRE OS DIREITOS HUMANOS E SERVIÇO SOCIAL

Paulo Ricardo Fragoso de Santana
pr86064858@gmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo
m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida
ricardosantos@gmail.com

Introdução

O diálogo aqui estabelecido tem como intuito discutir a relação histórica entre os Direitos Humanos, o Código de Ética do Serviço Social e a função desta profissão na garantia de direitos. Entende-se que os Direitos Humanos e as liberdades são inseparáveis e sua plena realização depende também da efetivação dos direitos econômicos, políticos, culturais e sociais. É problematizado a partir de Brasil (2012), Melo e Albuquerque (2023), Barroco (2008), dentre outros autores.

Neste capítulo, encontram-se entrelaçados a base dos Direitos Humanos, o Serviço Social e os Direitos Humanos, e a Intersecção e os desafios. No que se refere à base dos Direitos Humanos, traremos em discussão os Direitos Humanos e as liberdades que são considerados inseparáveis, e sua plena realização depende da efetivação dos direitos econômicos, políticos, culturais e sociais. Ancorados na Diretriz da Educação em Direitos Humanos correlacionam-se à discussão:

Formação ética: se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional.

Formação crítica: diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos.

Formação política: deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil (Brasil, 2012, p. 8-9).

Além disso, evidenciamos a concepção moderna dos Direitos Humanos baseia-se nos princípios da universalidade, do direito natural à vida, à liberdade e ao pensamento. É preciso destacar que a história dos Direitos Humanos reflete permanentes divergências. Embora universais em tese, ainda estão distantes para muitos, sendo sua aplicação vista como “alicerçada no princípio do respeito mútuo diante da diversidade cultural que temos de povos, culturas, crenças, valores e as diferenças como um todo” (Melo; Albuquerque, 2023, p. 115) em ambientes marginalizados, onde a educação é apontada como principal instrumento para aproximá-los.

Avanços significativos na construção histórica dos Direitos Humanos ocorreram quando eles passaram para o âmbito da práxis voltada para a emancipação, incorporando princípios e valores como racionalidade, liberdade, universalidade, ética, justiça e política e que somos “sujeitos de direitos, para a afirmação da sua dignidade humana seja alicerçada nas concepções e práticas que constituem a efetivação dos Direitos Humanos” (Melo; Albuquerque, 2023, p. 115).

As lutas pelos Direitos Humanos vêm das lutas de classes, pressão popular, militância e dos grupos oprimidos, buscando a emancipação política e humana e denunciando as desigualdades sociais evidenciando “a necessidade da formação humana dos sujeitos, com a defesa da democracia” (Melo; Albuquerque, 2023, p. 115).

Existe um descompasso entre a teoria e a realidade dos Direitos Humanos na sociedade contemporânea, manifestando-se em discriminação, violência e outras formas de violação. Vivemos em uma realidade onde liberdade coexiste com desigualdade, e o Estado frequentemente diminui gastos sociais em serviços públicos essenciais “mas que pode ser viabilizada nas mais variadas instâncias, tal como consta na Diretriz” (Melo; Albuquerque, 2023, p. 115). Neste processo, se relaciona à prática do Serviço Social a Educação em Direitos Humanos que requer a cooperação da “[...] variedade de sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam. Para isso todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos” (Brasil, 2012, p. 03).

O Serviço Social é norteado pelos Direitos Humanos. O Código de Ética de 1993 incluiu onze princípios fundamentais, sendo o segundo a “Defesa intransigente dos Direitos Humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo” (CFESS, 1993).

A inclusão deste princípio em 1993 surgiu em resposta a um quadro de crueldade no Brasil, demandando o posicionamento dos assistentes sociais contra abusos e violências com base em valores éticos. O Serviço Social abraça a causa dos Direitos Humanos, entendendo-os como essenciais para a sobrevivência de grande parte da população, atuando em meio às contradições sociais.

A profissão busca superar modelos que justificam a desigualdade e romper com comportamentos que reproduzem a desumanização, ancorada pelo Código de Ética para garantir o respeito aos direitos.

A atuação do profissional é descentralizada, trabalhando em diversos segmentos para consolidar os direitos que compõem os Direitos Humanos. Isso envolve a articulação de instrumentos políticos, administrativos e legais; mecanismos de proteção social; atuação em espaços de defesa de direitos; e a implementação de práticas sociais.

A direção social do projeto ético-político profissional supõe o amadurecimento teórico crítico em relação aos limites da luta pelos Direitos Humanos, a partir de sua possibilidade real na sociedade em que vivemos, tendo-a como uma ferramenta estratégica complementar na construção de uma nova ordem (CFESS, 2005/2008).

É crucial que o profissional do Serviço Social compreenda os mecanismos de reprodução da estrutura social para desmistificar o senso comum, o que permite que a intervenção alcance os objetivos do Projeto Ético Político da profissão (CFESS, 2005/2008).

A intersecção entre Direitos Humanos e Serviço Social se manifesta na defesa e promoção desses direitos. Isso inclui a promoção da dignidade humana ao atuar em contextos de vulnerabilidade, buscando o acesso a condições de vida digna (Melo; Albuquerque, 2013).

Profissionais do Serviço Social trabalham para o empoderamento e autonomia de indivíduos e comunidades, promovendo sua participação, que é um direito fundamental garantindo a apreensão das “multidimensões dos Direitos Humanos para que assim possamos fortalecer as práticas sociais em todos os espaços da sociedade” (Melo; Albuquerque, 2023, p. 116). Assistentes sociais atuam na mediação de conflitos sociais e desempenham um papel crucial na *advocacy*, influenciando políticas públicas que respeitem e promovam os Direitos Humanos (CFESS, 2005/2008).

Apesar da importância, a promoção dos Direitos Humanos enfrenta desafios. Há uma tendência em desvalorizar a luta por esses direitos e criminalizar movimentos sociais, em função de “não aceitam a neutralidade como artefato ensaístico do viver, ao contrário, vão a luta, erguem suas bandeiras e seguem em marchas em seus movimentos populares, reivindicando pelo reconhecimento e reafirmação dos seus direitos legais e constitucionais” (Melo; Albuquerque, 2023, p. 117). A profissão Assistente Social está engajada em uma luta contínua pela democracia e cidadania, e a formação crítica é fundamental para superar o senso comum (CFESS, 2005/2008).

O Código de Ética fornece uma base ética jurídica que visa homogeneizar a atuação profissional, e suas diretrizes estão ligadas ao exercício da profissão (CFESS, 2005/2008). Embora muito ainda precise ser realizado para que haja a efetivação dos Direitos Humanos e a sua incorporação no código do Serviço Social, que será um grande avanço (CFESS, 2005/2008).

Os Direitos Humanos como base para a prática profissional

O Serviço Social é orientado pelos Direitos Humanos. Uma das modificações no Código de Ética de 1993 foi a inclusão dos onze princípios fundamentais. O foco principal desta discussão é o segundo princípio, que trata da “Defesa intransigente dos Direitos Humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo” (CFESS, 2018). No entanto, os demais princípios do código estão interligados e visam garantir a efetividade de um projeto comprometido com a construção de uma nova ordem societária.

A direção social do projeto ético-político profissional implica um amadurecimento teórico crítico sobre os limites da luta pelos Direitos Humanos, considerando sua possibilidade real na sociedade em que vivemos, utilizando-a como uma ferramenta estratégica complementar na construção de uma nova ordem (CFESS, 2018).

Na sociedade contemporânea, os Direitos Humanos, assim como os sociais, frequentemente ficam em segundo plano, pois os direitos políticos e civis viabilizam a sociedade burguesa. Em uma sociedade onde o direito à propriedade é concedido a uma pequena parcela, isso contradiz a lógica da universalidade e justiça social prevista pela declaração dos Direitos Humanos. As lutas pela garantia dos Direitos Humanos são construções históricas e enfrentam barreiras no pensamento social que parecem intransponíveis sendo necessária “a formação integral dos sujeitos por meio do respeito às diferenças de toda diversidade cultural, racial, religiosa, sexual, linguística, enfim, de todas as características peculiares e singulares que atravessam a identidade dos sujeitos, coletivo de direitos” (Melo; Albuquerque, 2023, p. 118).

A história das civilizações reflete permanentes divergências. Embora classificados como universais, os Direitos Humanos ainda estão distantes para muitos indivíduos e grupos, tornando sua aplicação um sonho inalcançável nos requerendo “a esperança como ação contestadora da neutralidade ideológica, isto é, é por meio da esperança que as injustiças sociais serão combatidas” (Melo; Albuquerque, 2023, p. 122). O acesso à educação seria um instrumento principal para aproximar esses direitos das comunidades marginalizadas, devido à sua capacidade comunicativa e revolucionária. Avanços significativos na construção histórica dos Direitos Humanos ocorreram quando eles passaram para o âmbito da práxis voltada para a emancipação, incorporando princípios e valores da racionalidade e liberdade, também relacionado ao pensamento freireano, pois “é impossível conceber a conscientização de forma correta, como se ela fosse um mero passatempo intelectual, ou a constituição de uma racionalidade desgarrada do concreto” (Freire, 1981, p. 113). Contudo, a realidade atual muitas vezes mostra a liberdade e a desigualdade, a miséria de milhares de pessoas em detrimento da riqueza de uma minoria, e o Estado diminuindo gastos sociais em serviços e programas públicos como saúde, habitação, educação, previdência, etc.

Ramos (2014) afirma que os Direitos Humanos consistem em um conjunto de direitos considerados indispensáveis para uma vida humana baseada na liberdade, igualdade e dignidade. Eles são direitos essenciais para uma vida digna, com um ponto comum na adoção de códigos de comportamento baseados no amor.

O serviço social e a defesa dos Direitos Humanos

É em meio a essas contradições e antagonismos que o Código de Ética do Serviço Social abraça a causa, entendendo que a garantia dos Direitos Humanos é essencial para a sobrevivência de grande parte da população. A inclusão do segundo princípio no Código de 1993 surgiu diante de um quadro de crueldade total no Brasil, demandando o posicionamento dos assistentes sociais contra abusos de autoridades, torturas e violências, com base em valores éticos (CFESS, 2018). Existe uma tendência comum a desvalorizar a importância da luta pela garantia desses direitos e a criminalizar os movimentos sociais.

Para superar o modelo que justifica a desigualdade e romper com o comportamento que reproduz o paradigma da desumanização, o Serviço Social, ancorado no Código de Ética, busca garantir o respeito aos direitos, superando a visão conservadora da sociedade (CFESS, 2018). A atuação do profissional se dá de maneira descentralizada, trabalhando em diversos segmentos para consolidar os direitos que compõem os Direitos Humanos. Este estudo exigiu articulação em quatro etapas: utilização de instrumentos políticos, administrativos e legais; criação de mecanismos de proteção social para viabilizar o acesso aos resultados desses instrumentos; atuação em órgãos que servem como espaços para defensores de direitos; e implementação de práticas sociais (ações) pelos defensores (CFESS, 2018).

O Serviço Social trabalha no âmbito das contradições. É crucial que o profissional compreenda os mecanismos de reprodução da estrutura social para desmistificar o senso comum. Somente assim a intervenção poderá atingir os objetivos do Projeto Ético Político da profissão, que envolve a participação dos sujeitos de direitos nas lutas sociais pela garantia dos Direitos Humanos (CFESS, 2018). Este é considerado um dos maiores desafios da profissão.

A intersecção entre Direitos Humanos e serviço social

A intersecção entre Direitos Humanos e Serviço Social se manifesta principalmente na atuação dos assistentes sociais na defesa e promoção desses direitos. Essa relação se concretiza de várias formas (Melo; Albuquerque, 2023): Promoção da Dignidade Humana: Ao atuar em contextos de vulnerabilidade, o Serviço Social busca garantir o acesso a condições de vida digna, um dos pilares dos Direitos Humanos; Empoderamento e Autonomia: Profissionais

trabalham para empoderar indivíduos e comunidades, promovendo sua autonomia e participação nas decisões que afetam suas vidas, o que é um direito fundamental; Mediação de Conflitos: Assistentes sociais frequentemente atuam como mediadores em conflitos sociais que envolvem direitos individuais e coletivos; Advocacy e Políticas Públicas: Desempenham um papel crucial na advocacy, buscando influenciar a formulação e implementação de políticas públicas que respeitem e promovam os Direitos Humanos (CFESS, 2018).

A intersecção entre Direitos Humanos e Serviço Social é vital porque fornece a base ética, política e operacional para a prática do assistente social, orientando sua luta intransigente pela dignidade, igualdade e justiça social em meio às contradições da sociedade. Exige uma formação crítica que permita ao profissional compreender a dinâmica social e agir de forma a não reproduzir o senso comum, alcançando os objetivos do Projeto Ético-Político da profissão (CFESS, 2018).

Considerações finais

Apesar da importância do Serviço Social, a promoção dos Direitos Humanos enfrenta desafios significativos. A profissão está engajada em uma luta contínua pela democracia e cidadania. O Código de Ética fornece uma base ética jurídica que visa homogeneizar a atuação do profissional em todas as áreas. Suas diretrizes estão intrinsecamente ligadas ao que se propõe no exercício da profissão.

Embora muito precise ser feito para que os Direitos Humanos se efetivem, a incorporação do princípio em seu código já representa um grande avanço para o Serviço Social, considerando o tempo relativamente curto desde que rompeu com modelos anteriores. Sendo assim, reafirmam-se como essenciais no ser Serviço Social: garantir a orientação e o Princípio Ético, ser essencial para a sobrevivência, manter um Projeto Ético-Político, lutar contra a desigualdade e desumanização, manter uma ação profissional concreta, promover a dignidade e a autonomia, manter a mediação e práticas de *advocacy*, efetivar a luta contínua pela democracia e a cidadania, e contribuir para o amadurecimento da base ética jurídica e profissional.

Referências

MELO. Maria Aparecida Vieira de; ALBUQUERQUE, Sulamita Bernardo de. Os Direitos Humanos sob a ótica de Paulo Freire. **Humanidades & Inovação**, v. 10, p. 113-127, 2023.

BARROCO, Maria Lucia. O significado sócio-histórico dos Direitos Humanos e o Serviço Social. In: CFESS. 2008. Disponível em: http://www.cfess.org.br/pdf/maria_lucia_barroco.pdf. Acesso em: 15 jun. 2012.

CFESS. **Código de Ética Profissional do(a) Assistente Social**. Brasília, 1993.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**. São Paulo: Cortez, 2008.

PAIVA, Beatriz A. SALES, Mione A. A nova ética profissional: práxis e princípios. *In*: BONETTI, Dilséa. SILVA, Marlise. SALES, Mione. GONELLI, Valéria. (Orgs.). **Serviço Social e ética** - convite a uma nova práxis. São Paulo: Cortez, 1996. (p. 174-208).

RAMOS, A. C. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

RECONSTRUINDO CONFIANÇA: POLICIAMENTO COMUNITÁRIO ATRAVÉS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

Paulo Victor Pitanga Farias
pvpitanga@gmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo
m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida
ricardosantosal@gmail.com

Introdução

Este artigo investiga a potencial integração da Justiça Restaurativa com o policiamento comunitário para fortalecer a relação entre a polícia e a comunidade. A justificativa do estudo baseia-se nos desafios persistentes de desconfiança mútua e falta de comunicação, que comprometem a eficácia do policiamento comunitário. Utilizando como referencial teórico os princípios da Justiça Restaurativa e do policiamento comunitário, o estudo explora como essas abordagens podem se complementar para promover a resolução pacífica de conflitos e melhorar a segurança pública.

Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa, baseada em revisão de literatura e análise comparativa de estudos de caso em diferentes contextos, incluindo Brasil, Estados Unidos e outros países. A coleta de dados se concentra em fontes secundárias, como artigos acadêmicos, relatórios e dissertações, analisados por meio de métodos de análise de conteúdo.

Os resultados indicam que a integração da Justiça Restaurativa no policiamento comunitário contribui para a redução da criminalidade, aumento da satisfação das vítimas e fortalecimento das relações comunitárias. O estudo sugere que a aplicação dessas práticas pode transformar a dinâmica local, promovendo uma cultura de paz e confiança mútua entre a polícia e a comunidade. Esses achados são particularmente relevantes para a formulação de políticas de segurança pública mais eficazes e inclusivas.

O policiamento comunitário é uma filosofia e uma estratégia organizacional que busca criar uma nova parceria entre a população e a polícia. Essa abordagem baseia-se na premissa de que tanto a polícia quanto a comunidade devem trabalhar juntas para identificar, priorizar e resolver problemas contemporâneos, tais como crime, drogas, medo do crime, desordens físicas e morais, visando melhorar a qualidade de vida na área (Peyton; Sierra-Arévalo; Rand, 2019). Além disso, envolve o desenvolvimento de fóruns voltados para a

produção conjunta de serviços públicos e discussão de resultados desejados, conferindo voz à comunidade e promovendo o engajamento mútuo (Gill *et al.*, 2017).

A Justiça Restaurativa é um modelo de justiça que se concentra na reparação do dano causado pelo crime, enfatizando a mediação e o diálogo entre a vítima e o ofensor. Este modelo busca promover a reconciliação e a restauração das relações sociais. No contexto do sistema de justiça criminal, a Justiça Restaurativa é aplicada por meio de práticas como círculos de paz, conferências restaurativas e mediação, onde as partes envolvidas se reúnem para discutir o impacto do crime e acordar medidas para reparar o dano (Peyton; Sierra- Arévalo; Rand, 2019; Campbell *et al.*, 2017).

Os principais desafios enfrentados pela polícia e pela comunidade incluem a desconfiança mútua, a falta de comunicação e a percepção de insegurança. Estudos indicam que, apesar de décadas de diminuição nas taxas de criminalidade, as tensões entre a polícia e o público continuam dificultando a formação de relações cooperativas essenciais para a função da polícia e a provisão de segurança pública (Peyton; Sierra-Arévalo; Rand, 2019). Além disso, a eficácia do policiamento comunitário é frequentemente prejudicada pela diversidade de sua implementação e pela falta de clareza conceitual, o que gera diferentes resultados dependendo do contexto e das práticas adotadas (Campbell *et al.*, 2017).

A confiança mútua entre a polícia e a comunidade é crucial para a eficácia do policiamento comunitário. A legitimidade da polícia, que se baseia na percepção pública de que a polícia tem autoridade para fazer cumprir a lei de maneira justa e eficaz, é fundamental para incentivar a cooperação da comunidade. Quando a polícia é vista como legítima, os cidadãos estão mais dispostos a colaborar, fornecer informações e apoiar as iniciativas de segurança pública.

O estudo busca explorar como a integração de práticas de Justiça Restaurativa pode fortalecer as iniciativas de policiamento comunitário, promovendo a resolução de conflitos e a construção de relações mais colaborativas entre a polícia e a comunidade. Acredita-se que a Justiça Restaurativa pode oferecer mecanismos eficazes para abordar conflitos de maneira construtiva, aumentando a confiança e a cooperação mútua.

Será apresentada uma breve síntese da aplicação do método de trabalho da Polícia Militar do Estado do Espírito Santo como um exemplo prático da aplicação da Justiça Restaurativa por meio do patrulhamento comunitário em sua plenitude, sendo este programa intitulado Rede Comunidade Segura.

Diante deste caso concreto, será analisado os benefícios potenciais da integração da Justiça Restaurativa com o policiamento comunitário para a segurança pública. Espera-se que essa combinação resulte em uma redução da criminalidade, melhoria na percepção de segurança pela população e fortalecimento das relações comunitárias, contribuindo para um ambiente mais seguro e coeso.

Procedimentos metodológicos – Planejamento da intervenção pedagógica

A presente pesquisa adotará uma abordagem qualitativa com base em um estudo comparativo de bibliografias. O estudo comparado permitirá analisar diferentes perspectivas e práticas de Justiça Restaurativa e policiamento comunitário, explorando suas implementações e resultados em diversos contextos. Após a coleta de dados, será realizado o relato de vivência do Programa Rede Comunidade Segura, que é uma iniciativa da Polícia Militar do Espírito Santo (PMES) que visa fortalecer a relação entre a comunidade e a polícia, através da criação de redes de proteção preventivas em áreas específicas. Esse programa é baseado na filosofia de polícia comunitária, onde a colaboração entre a população e a polícia é essencial para identificar, priorizar e resolver problemas relacionados à segurança pública, como crimes e desordens. O programa incentiva a vigilância mútua, a troca de informações e a realização de ações preventivas com o objetivo de melhorar a qualidade de vida e aumentar o sentimento de segurança nas comunidades participantes.

O programa detalha a metodologia para a criação e manutenção dessas redes, incluindo a participação ativa da comunidade em reuniões e atividades organizadas em conjunto com a PMES. Os membros da comunidade são encorajados a atuar como parceiros da polícia, utilizando aplicativos de comunicação para reportar incidentes e colaborar na prevenção de crimes. O PRCS também inclui medidas de monitoramento e avaliação para garantir o sucesso das redes, destacando a importância de uma integração contínua entre a polícia e os cidadãos para fortalecer os laços de confiança e garantir a eficácia das ações de segurança pública.

Resultados e discussão – O relato da vivência ou da proposta pedagógica

Os dados coletados a partir das fontes secundárias incluíram artigos acadêmicos, livros, relatórios, teses e dissertações que abordam a Justiça Restaurativa e o policiamento comunitário. Os documentos analisados cobrem uma ampla gama de contextos geográficos, incluindo Brasil, Estados Unidos, Canadá, Nova Zelândia e África do Sul, proporcionando uma visão comparativa abrangente.

A análise descritiva dos dados revelou que a Justiça Restaurativa e o policiamento comunitário são amplamente reconhecidos como abordagens eficazes para melhorar as relações entre a polícia e a comunidade, reduzir a criminalidade e promover a resolução pacífica de conflitos. A implementação dessas práticas varia significativamente de acordo com o contexto cultural, social e jurídico de cada região.

No contexto do Programa Rede Comunidade Segura, a iniciativa foi implementada na zona rural de São Mateus/ES, um município do estado do Espírito Santo com aproximadamente

123.752 habitantes. Os policiais militares selecionados para liderar a implantação do programa iniciam suas atividades realizando patrulhamento preventivo, com o objetivo intencional de identificar os líderes formais e informais da região, como padres, pastores, presidentes de associações, líderes comunitários, empresários envolvidos nas questões sociais locais, entre outros.

Esse primeiro contato permite a apresentação do programa e a compreensão das principais demandas e desafios da comunidade. A partir disso, são criados grupos de *WhatsApp* para facilitar a troca de informações, orientações e divulgação das ações policiais na localidade, proporcionando maior visibilidade e transparência no uso dos recursos. Além disso, a comunicação antecipada possibilita a resolução de problemas por meio de intervenções preventivas da polícia, contribuindo para a segurança e bem-estar da comunidade. Em pouco mais de seis meses de adesão do programa na região, 1.940 residentes da região participam ativamente dos grupos de *WhatsApp*.

Figura 1 – Reunião com líderes Quilombolas na Comunidade Nova Vista I



Fonte: Paulo Victor Pitanga Farias.

A Comunidade Nova Vista I é caracterizada por inúmeros conflitos fundiários envolvendo uma grande empresa de celulose da região, o que frequentemente exige a intervenção policial para mediar disputas entre os vigilantes da empresa e os moradores. Com a facilitação do acesso por meio de grupos em aplicativos de mensagens, foi possível aproximar os policiais que operam na área, permitindo uma resposta mais ágil e preventiva a possíveis conflitos.

Figura 2 – Reunião com produtores rurais



Fonte: Paulo Victor Pitanga Farias.

A economia local é sustentada pelas lavouras de café e pimenta, que abastecem não apenas o estado do Espírito Santo, mas também o mercado externo. O estado é considerado o maior produtor de café conilon e pimenta-do-reino do Brasil. Contudo, essa atividade econômica gera efeitos colaterais na segurança pública da região, como conflitos entre empregados e produtores. Durante as altas temporadas, a escassez de mão de obra leva à contratação de milhares de trabalhadores braçais de outros estados, muitos dos quais são contratados sem formalidades, o que aumenta a incidência de conflitos trabalhistas.

Além disso, nos períodos de colheita, os furtos e roubos de sacas de café e pimenta tornam-se um problema crônico na região. Nesta reunião, além de serem coletados dados não oficiais — uma vez que a zona rural é marcada pela subnotificação de boa parte dos crimes —, inicia-se um processo de aproximação e fortalecimento dos laços entre a comunidade e os policiais da patrulha.

Figura 3 – Reunião com líder religioso



Fonte: Paulo Victor Pitanga Farias.

Figura 4 – Palestra nas escolas da região



Fonte: Paulo Victor Pitanga Farias.

Tanto a aproximação com os líderes religiosos quanto a interação com as instituições de ensino permitem aos policiais compreender e se ambientar com os valores morais e culturais específicos de cada região. Dessa forma, eles se tornam parte ativa do cenário local, promovendo a confiança da comunidade e criando um ambiente propício para que as mazelas sociais sejam trazidas aos policiais pelos próprios membros da comunidade.

Identificação dos principais temas e padrões observados nos dados

- **Participação Comunitária:** Um tema recorrente é a importância da participação ativa da comunidade tanto na Justiça Restaurativa quanto no policiamento comunitário. A colaboração entre a polícia e a comunidade é essencial para identificar problemas locais e desenvolver soluções eficazes.
- **Redução da Criminalidade:** Diversos estudos indicam que a Justiça Restaurativa e o policiamento comunitário contribuem para a redução da criminalidade, especialmente em áreas onde a confiança na polícia é baixa. Esses programas promovem a responsabilização dos ofensores e a reparação dos danos causados.
- **Satisfação das Vítimas:** A Justiça Restaurativa é particularmente eficaz em aumentar a satisfação das vítimas com o processo de justiça, uma vez que elas têm a oportunidade de expressar suas necessidades e participar ativamente na resolução do conflito (PELIZZOLI, 2014).
- **Desafios de Implementação:** A implementação de programas de Justiça Restaurativa e policiamento comunitário enfrenta desafios significativos, incluindo a necessidade de treinamento adequado para os policiais e a resistência cultural a novas abordagens de justiça (Saliba, 2022; Oliveira, 2021).

A integração da Justiça Restaurativa no policiamento comunitário tem gerado impactos positivos em várias frentes:

Melhoria das Relações entre Polícia e Comunidade: A utilização de práticas restaurativas tem fortalecido a confiança mútua e a cooperação entre a polícia e os membros da comunidade. Isso resulta em uma maior disposição da comunidade em colaborar com a polícia e participar ativamente na resolução de problemas locais (Peyton; Sierra-Arévalo; Rand, 2019; Saliba, 2022).

Redução da Reincidência Criminal: Estudos indicam que a Justiça Restaurativa pode reduzir significativamente a reincidência criminal, especialmente quando aplicada a jovens infratores e em casos de crimes violentos. Isso contribui para a segurança pública e a reintegração dos ofensores na sociedade (Peyton; Sierra-Arévalo; Rand, 2019).

Aumento da Satisfação das Vítimas: As vítimas que participam de processos restaurativos relatam níveis mais altos de satisfação em comparação com os processos tradicionais de justiça criminal. Elas se sentem mais ouvidas e valorizadas, o que promove a cura e a recuperação emocional (Pelizzoli, 2014).

Promoção da Cultura de Paz: A Justiça Restaurativa promove uma cultura de paz e resolução pacífica de conflitos, reduzindo a violência e fortalecendo os laços comunitários. Isso é particularmente evidente em comunidades onde essas práticas foram implementadas de forma consistente e com apoio adequado (Oliveira, 2021).

Os resultados desta pesquisa confirmam as conclusões de estudos anteriores que destacam a eficácia da Justiça Restaurativa e do policiamento comunitário na promoção de relações positivas entre a polícia e a comunidade, bem como na redução da criminalidade (Peyton; Sierra-Arévalo; Rand, 2019; Saliba, 2022). A análise de dados revela que, em locais onde essas abordagens foram implementadas, houve uma melhoria significativa na percepção de segurança e na satisfação das vítimas, corroborando achados de estudos como os de Pelizzoli (2014) e Oliveira (2021). A redução da reincidência criminal observada também está alinhada com pesquisas que mostram uma queda de 7% a 45% na reincidência após a aplicação de práticas restaurativas (Peyton; Sierra-Arévalo; Rand, 2019).

A Justiça Restaurativa se mostrou eficaz no fortalecimento do policiamento comunitário ao promover a participação ativa da comunidade na resolução de conflitos e na prevenção de crimes. Essa abordagem permite que a comunidade e a polícia trabalhem juntas para abordar as causas subjacentes da criminalidade, em vez de se concentrarem apenas na punição. A responsabilização dos ofensores e a reparação do dano são elementos centrais que contribuem para a reconciliação e a construção de confiança entre a polícia e a comunidade. Estudos de caso, como o CAPS em Chicago e o Programa de Vizinhança Solidária em São Paulo, demonstram que a implementação de práticas restaurativas pode transformar as dinâmicas locais, promovendo uma cultura de paz e cooperação (Saliba, 2022; Oliveira, 2021).

Sugestões de políticas e práticas para a implementação efetiva

- **Formação e Capacitação:** É essencial fornecer formação contínua para policiais e facilitadores em práticas de Justiça Restaurativa. Treinamentos devem incluir técnicas de mediação, resolução de conflitos e comunicação não violenta (Pelizzoli, 2014).
- **Parcerias Comunitárias:** Estabelecer parcerias sólidas com organizações comunitárias e líderes locais pode facilitar a implementação de programas

restaurativos e aumentar a participação da comunidade (Peyton; Sierra-Arévalo; Rand, 2019).

- **Programas Piloto:** Iniciar com programas piloto em áreas selecionadas pode ajudar a adaptar as práticas às necessidades locais e demonstrar a eficácia das abordagens restaurativas antes de uma implementação em larga escala (Saliba, 2022).
- **Monitoramento e Avaliação:** Desenvolver sistemas robustos de monitoramento e avaliação para medir o impacto dos programas e ajustar as práticas conforme necessário. Isso inclui a coleta regular de feedback dos participantes e a análise de dados sobre criminalidade e reincidência (Oliveira, 2021).

Este estudo enfrentou várias limitações metodológicas e contextuais. A dependência de fontes secundárias pode introduzir vieses, uma vez que os dados disponíveis podem não abranger todas as variáveis relevantes ou fornecer uma visão completa das práticas e resultados. Além disso, a diversidade dos contextos culturais e jurídicos nos diferentes locais estudados pode dificultar a generalização dos resultados.

Futuras pesquisas poderiam abordar estas limitações realizando estudos empíricos com coleta de dados primários em múltiplos contextos. Isso incluiria entrevistas aprofundadas com participantes e observações de campo para obter uma compreensão mais detalhada das dinâmicas locais e dos impactos das práticas restaurativas. Além disso, seria benéfico explorar a longo prazo os efeitos da Justiça Restaurativa e do policiamento comunitário na redução da criminalidade e na melhoria das relações comunitárias.

Considerações finais

O estudo comparativo realizado sobre a integração da Justiça Restaurativa e do policiamento comunitário revelou vários achados importantes. Primeiramente, a análise dos dados demonstrou que essas práticas são eficazes na promoção de relações positivas entre a polícia e a comunidade, na redução da criminalidade e na satisfação das vítimas. Exemplos práticos, como o CAPS em Chicago e o Programa de Vizinhança Solidária em São Paulo, destacaram como a participação ativa da comunidade e a responsabilização dos ofensores são centrais para o sucesso dessas abordagens. Além disso, a pesquisa identificou desafios significativos na implementação, incluindo a necessidade de treinamento adequado e a resistência cultural a novas práticas de justiça.

Os achados deste estudo são altamente relevantes para a prática do policiamento comunitário e da Justiça Restaurativa. Eles oferecem evidências de que a integração dessas abordagens pode melhorar significativamente a eficácia das estratégias de segurança pública, promovendo um ambiente de cooperação e confiança mútua entre a polícia e a comunidade. Além disso, os resultados sublinham a importância de adaptar as práticas

às necessidades e contextos locais, garantindo que as iniciativas sejam culturalmente sensíveis e inclusivas.

- **Para Formuladores de Políticas:** Desenvolver Políticas de Suporte: É crucial desenvolver e implementar políticas que apoiem a formação contínua e a capacitação de policiais e facilitadores em práticas de Justiça Restaurativa.
- **Incentivar a Participação Comunitária:** As políticas devem promover a participação ativa da comunidade na co-criação e implementação de programas de policiamento comunitário e Justiça Restaurativa.
- **Para Profissionais de Segurança Pública:** Investir em Treinamento: Profissionais de segurança pública devem receber treinamento contínuo em mediação, resolução de conflitos e comunicação não violenta para efetivamente implementar práticas restaurativas.
- **Fomentar Parcerias Comunitárias:** Estabelecer e manter parcerias com organizações comunitárias e líderes locais é essencial para o sucesso das iniciativas de policiamento comunitário.

Para a Comunidade:

- **Participação Ativa:** Membros da comunidade devem ser incentivados a participar ativamente das iniciativas de policiamento comunitário e programas de Justiça Restaurativa, contribuindo com suas perspectivas e necessidades para a construção de soluções eficazes.
- **Educação e Sensibilização:** Promover a educação e a sensibilização sobre os benefícios da Justiça Restaurativa e do policiamento comunitário pode ajudar a reduzir a resistência cultural e aumentar o apoio a essas práticas.

Referências

ACHUTTI, Daniel Silva. Justiça Restaurativa no Brasil: Possibilidades a partir da experiência belga. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 154-181, jan.-abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Dispõe sobre as contravenções penais no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del3688.htm. Acesso em: 28 out. 2020.

CAMPBELL, Donald et al. Community-oriented policing to reduce crime, disorder and fear and increase satisfaction and legitimacy among citizens: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 2017.

CNJ. **Justiça Restaurativa**: Um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/programas-e-aco-es/justica-restaurativa/>. Acesso em: 19 jun. 2024.

GILL, Charlotte et al. Community-oriented policing to reduce crime, disorder and fear and increase satisfaction and legitimacy among citizens: A systematic review. **Campbell Systematic Reviews**, 2017.

GOLDSTEIN, Herman. Policing a Free Society. Cambridge: **Ballinger Publishing Company**, 2000b.

KELLING, George L.; WILSON, James Q. Broken Windows: The Police and Neighborhood Safety. **The Atlantic Monthly**, 1982.

OLIVEIRA, Diógenes Wagner Silveira Esteves de. Justiça Multiportas e Práticas Restaurativas na Polícia Militar do Estado de São Paulo à luz da hermenêutica constitucional da ordem pública. Dissertação (Mestrado, 88f.). **Universidade Nove de Julho**, São Paulo: 2021.

PALLAMOLLA, Raffaella da Porciuncula. Justiça Restaurativa: Da teoria à prática. Porto Alegre: **Livraria do Advogado**, 2009.

PELIZZOLI, Marcelo Luiz. Introdução à Comunicação Não Violenta (CNV) - reflexões sobre fundamentos e método, diálogo, mediação e cultura de paz. **Recife: UFPE**, 2014.

PEYTON, Kyle; SIERRA-ARÉVALO, Michael; RAND, David G. A field experiment on community policing and police legitimacy. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, 2019.

SALIBA, Marcelo Gonçalves. A Justiça Restaurativa nos programas de Polícia de Proximidade da Polícia Militar do Estado de São Paulo. **RC-ESPM**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 199-220, ano 2022.

SKOGAN, Wesley G. Police and Community in Chicago: A Tale of Three Cities. **Oxford University Press**, 2006a.

TROJANOWICZ, Robert; BUCQUEROX, Bonnie. Community Policing: How to Get Started. Cincinnati: **Anderson Publishing Company**, 1999.

ZEHR, Howard. Changing Lenses: A New Focus for Crime and Justice. Scottdale, PA: **Herald Press**, 1990.

DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA RESTAURATIVA: INSTRUMENTOS PARA A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES RACIAIS E A INCLUSÃO RACIAL NO BRASIL

Roseli Maria de Oliveira e Silva

tilidykalapany@gmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo

m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida

ricardosantos@gmail.com

Introdução

A promoção dos Direitos Humanos e a aplicação da Justiça Restaurativa são pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. No Brasil, país marcado por profundas desigualdades raciais, essas abordagens se tornam ainda mais essenciais para dirimir as disparidades e promover a inclusão racial. Este texto propõe uma reflexão sobre como os Direitos Humanos e a Justiça Restaurativa podem ser eficientes no trabalho político voltado para esses objetivos, oferecendo exemplos concretos de ações que os governos podem implantar.

Direitos Humanos como base para a inclusão racial

Os Direitos Humanos, conforme estabelecido na Declaração e Programa de Ação de Viena, são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. Aplicar esses princípios no contexto racial implica reconhecer que todas as pessoas, independentemente de sua raça, têm direito à dignidade, igualdade e respeito. Isso envolve combater a discriminação racial em todas as suas formas e promover políticas que assegurem a igualdade de oportunidades para todos os grupos raciais (ONU, 1993).

Ações concretas

1. Políticas de Ação Afirmativa

- » **Cotas Raciais:** Expandir e fortalecer as políticas de cotas raciais nas universidades e no serviço público, garantindo que grupos historicamente marginalizados tenham acesso a oportunidades educacionais e profissionais (Htun, 2004).
- » **Incentivos às Empresas:** Oferecer incentivos fiscais para empresas que implementem programas de diversidade racial em suas contratações e promovam ambientes inclusivos (Silva, 2010).

2. Educação e Conscientização

- » **Currículo Escolar:** Integrar a história e a cultura afro-brasileira no currículo escolar, promovendo uma educação que valorize a diversidade racial e combata estereótipos e preconceitos (Carneiro, 2005).
- » **Campanhas de Conscientização:** Desenvolver campanhas nacionais de conscientização sobre o racismo e os Direitos Humanos, envolvendo mídia, escolas e organizações comunitárias (Santos, 2012).

Justiça Restaurativa como ferramenta para a igualdade racial

A Justiça Restaurativa, com seu enfoque na reparação de danos e na reconstrução de relações, oferece uma abordagem eficaz para lidar com os conflitos e as injustiças raciais. Ao invés de se concentrar na punição, a Justiça Restaurativa busca compreender as causas subjacentes da violência e promover a responsabilização e a reconciliação (Zehr, 2002).

Ações concretas

1. Programas de Mediação Comunitária

- » **Centros de Mediação:** Estabelecer centros de mediação comunitária em bairros vulneráveis, onde conflitos raciais possam ser resolvidos de maneira pacífica e colaborativa (Braithwaite, 2002).
- » **Formação de Mediadores:** Capacitar mediadores comunitários em práticas restaurativas, focando na resolução de conflitos raciais e na promoção do diálogo intercultural (Pranis, 2007).

2. Círculos Restaurativos em Escolas

- » **Implementação em Escolas Públicas:** Introduzir círculos restaurativos nas escolas públicas para tratar de incidentes de racismo e discriminação, criando um ambiente seguro onde todas as vozes possam ser ouvidas (Wachtel, 2013).

- » **Parcerias com ONGs:** Colaborar com ONGs especializadas em Justiça Restaurativa e Direitos Humanos para desenvolver programas educacionais e de formação continuada para professores e alunos (Hopkins, 2004).

Integração de Direitos Humanos e Justiça Restaurativa na política pública

Para que os Direitos Humanos e a Justiça Restaurativa sejam eficazes na redução das desigualdades raciais, é necessário que esses princípios sejam integrados às políticas públicas de maneira holística e coerente.

Ações concretas

1. Criação de Conselhos de Igualdade Racial

- » **Conselhos Municipais e Estaduais:** Estabelecer conselhos de igualdade racial em todos os níveis de governo, com a participação de representantes da sociedade civil, para monitorar e avaliar a implementação de políticas raciais (Pinto, 2014).
- » **Planos de Ação Conjunta:** Desenvolver planos de ação conjunta entre os conselhos de igualdade racial e as autoridades de Justiça Restaurativa para abordar de forma integrada as questões de discriminação e violência racial (Lima, 2016).

2. Monitoramento e Avaliação

- » **Indicadores de Desigualdade Racial:** Criar indicadores específicos para monitorar as desigualdades raciais em áreas como educação, emprego, saúde e segurança, permitindo uma avaliação contínua e ajustes nas políticas (Souza, 2015).
- » **Avaliação de Impacto:** Realizar avaliações de impacto das políticas de Justiça Restaurativa e de promoção dos Direitos Humanos, garantindo que essas iniciativas estejam realmente contribuindo para a redução das desigualdades raciais (Figueiredo, 2017).

Conclusão

Trabalhando com a perspectiva de que vivemos num país onde diversas políticas têm sido implementadas por alguns governos já há alguns anos, com o objetivo de dirimir as

diferenças socioeconômicas existentes dentre a população, percebemos que as dificuldades encontradas quando confrontamos essa política de âmbito federal com as políticas locais nas áreas propostas, somente a unificação em forma de lei, em alguns casos, não basta para dirimir os problemas enfrentados pela maioria da população incluída no conceito racial como negra. É sabido que, mesmo quando essa população, que foi relegada a condição de baixa renda desde tempos de colônia, consegue melhorar suas condições econômicas, ainda encontram dificuldades de aceitação e inclusão que, muitas vezes as levam de volta ao início de sua caminhada, o que nos leva a entender que a questão tem um fundo estruturado culturalmente em todos os âmbitos da sociedade.

Nesse sentido, os Direitos Humanos e a Justiça Restaurativa podem se tornar ferramentas poderosas na luta contra as desigualdades raciais e na promoção da inclusão racial no Brasil, pois encontram caminhos de proximidade e de respeito ao próximo muito mais eficientes muitas vezes, que a própria força da lei simplesmente implantada. Assim, ao implementar políticas públicas que integrem esses princípios, é possível construir uma sociedade onde possa haver mais justiça, e onde todas as pessoas, independentemente de sua raça, possam viver com dignidade e igualdade. As ações concretas sugeridas aqui representam apenas alguns passos básicos, mas igualmente importantes nessa direção, mas é fundamental que haja um compromisso contínuo e colaborativo de todos os setores da sociedade para alcançar esses fins.

Referências

- BRAITHWAITE, J. **Restorative Justice and Responsive Regulation**. New York: Oxford University Press. 2002.
- CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.
- FIGUEIREDO, A. M. A eficácia das políticas de Justiça Restaurativa no combate à discriminação racial. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, 7(2), 45-58. 2017.
- HOPKINS, B. **Just Schools: A Whole School Approach to Restorative Justice**. London: Jessica Kingsley Publishers. 2004.
- HTUN, M. From “Racial Democracy” to Affirmative Action: Changing State Policy on Race in Brazil. **Latin American Research Review**, 39(1), 60-89. 2004.
- LIMA, M. F. **Planos de ação conjunta para a igualdade racial: uma abordagem integrada de políticas públicas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2016.
- ONU. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. 1993.
- PINTO, P. R. Conselhos de igualdade racial e sua importância na formulação de políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, 48(3), 623-644. 2014.

PRANIS, K. **The Little Book of Circle Processes: A New/Old Approach to Peacemaking.** Intercourse: Good Books. 2007.

SANTOS, M. Campanhas de conscientização sobre racismo e Direitos Humanos no Brasil. **Revista de Comunicação Social**, 23(1), 89-102. 2012.

SILVA, S. A. **Diversidade racial no ambiente de trabalho: desafios e oportunidades.** São Paulo: Atlas. 2010.

SOUZA, N. R. **Indicadores de desigualdade racial no Brasil: uma análise crítica.** Brasília: IPEA. 2015.

WACHTEL, T. **Defining Restorative.** International Institute for Restorative Practices. 2013.

ZEHR, H. **The Little Book of Restorative Justice.** Intercourse: Good Books. 2002.

DIREITOS HUMANOS, JUSTIÇA RESTAURATIVA E A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Sara Ingrid Borba
saraingridb@gmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo
m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida
ricardosantos@gmail.com

Introdução

Compreendendo a educação como segmento social fundamental na sociedade, bem como sua contribuição na formação dos sujeitos e de suas competências para acessar as várias linguagens do mundo moderno e perceber o seu lugar no mundo, tendo a escola enquanto espaço de exercício de sua humanização através do diálogo em busca do ambiente de convivência mais saudável e mais seguro. Neste sentido, este texto tem por objetivo refletir, a partir da compreensão assertiva sobre Direitos Humanos e Justiça Restaurativa, coadunando com as práticas restaurativas, a utilização da comunicação não violenta no ambiente escolar.

O artigo toma como principal fonte de pesquisa o material bibliográfico estudado no curso de Justiça Restaurativa, relato de profissionais da escola de ensino médio em tempo integral, abordando uma experiência de um caso de bullying e como profissionais da escola, baseados no diálogo conseguiram tratar a problemática existente e obter resultados favoráveis que apontam para a importância de práticas restaurativas nas escolas e a Comunicação Não Violenta. A prática do diálogo advém da equipe pedagógica e é associada à prática restaurativa pelo olhar de uma das educadoras atuando na escola integral ao tempo que aprofunda seus estudos na temática da Justiça Restaurativa na oportunidade do curso de Extensão em Direitos Humanos e Justiça Restaurativa: Práticas Integrativas, oferecido pela UFRN-CERES

Direitos Humanos

O início do curso trouxe como proposta compreender a partir das bases dos Direitos Humanos, a Justiça Restaurativa o que se entende como um conjunto de direitos (direito-pretensão, direito-liberdade, direito-poder e, direito-imunidade, que acarretam obrigações do

Estado ou de particulares revestidas, respectivamente, na forma de: (i) dever, (ii) ausência de direito, (iii) sujeição e (iv) incompetência, mas o que nos detemos como amparo a esta questão é, que tenhamos o direito como garantia de uma vida humana digna como aponta a Constituição Federal de 1988, reconhecida como uma das mais democráticas entre inúmeros países e maior representatividade em defesa da cidadania no Brasil, dos direitos “a começar pelos direitos políticos, a democracia ateniense adotou a participação política dos cidadãos (com diversas exclusões, é claro) que seria, após, aprofundada pela proteção de Direitos Humanos”.

A construção democrática é, pois, o imaginário social que se formulou como novidade e busca de autonomia na Constituição, que, ao menos quanto à cidadania e à dignidade da pessoa humana, começou a consolidar no processo a dimensão coletiva e solidária para a determinação de seu espaço civil. Souza Júnior (2010, p. 74).

É importante entender que os direitos são dinâmicos não são estáticos, prontos e acabados, acompanham o desenvolvimento da sociedade, do mundo a partir do processo social, histórico, organizando padrões de articulação dos princípios, valores e costumes de um grupo social derivados de uma comunidade e por ela considerados, mas antes de tudo resultante das lutas sociais de homens e mulheres por liberdade pautadas em igualdade de direitos. A cidadania assim é uma pauta muito cara em nosso país visto que se atenua na condição dos direitos. Segundo Souza Júnior (2010, p.70)

Direito é processo, dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir-a-ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que define nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as novas conquistas.

A partir das leituras e a análise crítica sobre os temas que circundavam este estudo buscamos apontar principais aspectos históricos referentes aos Direitos Humanos e a Justiça Restaurativa. Algo não muito propício de se apresentar neste estudo visto sua amplitude de arcabouço teórico e, em virtude que é possível dispensar o passado distante sobre o entendimento dos Direitos Humanos e focarmos num passado próximo do mundo moderno. Sem negar que as sociedades mais antigas possuíam suas normativas tanto no Oriente como no Ocidente, esta última, amplamente divulgada a partir da Grécia antiga pelos preceitos de democracia.

Podemos afirmar que a universalização dos Direitos Humanos é uma obra ainda inacabada, mas que tem como marco a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, que apresenta em seu artigo primeiro: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São “dotadas de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”. Dos 191 países 148 mantém assinado o acordo atualmente, à época foram apenas 48 países a aderirem à Declaração Universal.

Este fato foi denominado de tendência e mais duas tendências seguintes, passaram a ser denominadas de:

Multiplicação: nos últimos cinquenta anos, a ONU promoveu uma série de conferencias específicas que aumentaram a quantidade de bens que precisavam ser defendidos: a natureza e o meio ambiente, a identidade cultural dos povos e das minorias, o direito à comunicação e a imagem, etc.; **Diversificação ou especificação:** as Nações Unidas também definiram melhor quais eram os sujeitos titulares dos direitos. A pessoa humana não foi mais considerada de maneira abstrata e genérica, mas na sua especificidade e nas suas diferentes maneiras de ser: como mulher, criança, pessoa idosa, deficiente, homossexual, etc... (Silva, 2022, p. 17).

Os Direitos Humanos não se atribuem apenas a aspectos jurídicos, possuem as outras dimensões, mas de um conjunto de “valores” firmados numa dimensão ética, dimensão jurídica são direitos positivados que vinculam as relações internas e externas Dimensão política são critérios de orientação e de implementação das políticas públicas institucionais nos vários setores; dimensão econômica representa a satisfação de um mínimo de necessidades humanas básicas, na realização dos direitos econômicos e sociais, para o exercício dos direitos civis e políticos; dimensão social exige da sociedade civil como os movimentos sociais pela efetivação dos direitos.

Destacamos que os Direitos Humanos são resultantes de um processo de lutas sociais, não é algo dado, um privilégio. Afirmamos com Sousa Junior (2010, p. 74) que “...são as lutas sociais concretas da experiência de humanização. São, em síntese, o ensaio de positivação da liberdade conscientizada e conquistada no processo de criação das sociedades, na trajetória emancipatória do homem.” Uma Dimensão histórica e cultural como respaldo para o *ethos*¹ coletivo e a identidade cultural e, por fim e não menos importante, a dimensão educativa que tem como papel educar para a cidadania como fundamental para à formação humana, a que se considere necessário educar ao homem e a mulher para viver em sociedade, posto que sejam seres naturais e culturais.

1 Souza Júnior (2010, p. 70) acrescenta: “Vale dizer, na sua dupla derivação, a palavra *ethos* significa, num aspecto, o caráter, a constituição interior, seja psíquica ou física, e as disposições interiores de um ser humano para a ação e para uma ação determinada, a ação virtuosa; noutro aspecto, significa o conjunto de costumes do grupo social, aquilo que vai corresponder em latim *amores*, isto é, aos costumes, porém não a qualquer costume, mas aos costumes enquanto costume de uma comunidade, que oferece a si mesma certos fins que considera bons.”

**Quadro – Autores que contribuem para despertarmos
nosso interesse pelos Direitos Humanos**

AUTOR	DEFENDE	AFIRMATIVAS
Thomas Hobbes em sua obra <i>Leviatã</i> (1651), em especial no Capítulo XIV	O primeiro direito do ser humano consistia no direito de usar seu próprio poder livremente, para a preservação de sua própria natureza, ou seja, de sua vida. É um dos primeiros textos que trata claramente do direito do ser humano, pleno somente no estado da natureza.	para sobreviver ao estado da natureza, no qual todos estão em confronto (o homem seria o lobo do próprio homem), o ser humano abdica dessa liberdade inicial e se submete ao poder do Estado (o <i>Leviatã</i>).
Hugo Grócio, considerado um dos pais fundadores do Direito Internacional, no seu livro <i>O direito da guerra e da paz</i> (1625) fez interessante debate sobre o direito natural e os direitos de todos os seres humanos.	defendeu a existência do direito natural, de cunho racionalista - mesmo sem Deus, ousou dizer em pleno século XVII -, reconhecendo, assim, que suas normas decorrem de princípios inerentes ao ser humano.	Uma contribuição - de marca jusnaturalista - ao arcabouço dos Direitos Humanos, em especial no que tange ao reconhecimento de normas inerentes à condição humana.
John Locke, em sua obra <i>Segundo tratado sobre o governo civil</i> (1689) ¹⁰ , o objetivo do governo em uma sociedade humana é salvaguardar os direitos naturais do homem, existentes desde o estado da natureza.	John Locke é essencial, pois defendeu o direito dos indivíduos mesmo contra o Estado, um dos pilares do contemporâneo regime dos Direitos Humanos	Os homens, então, decidem livremente deixar o estado da natureza justamente para que o Estado preserve os seus direitos existentes.
Na França, o reformista Abbé Charles de Saint-Pierre em seu livro <i>Projeto de Paz Perpétua</i> (1713), também se destaca.	Defendeu o fim das guerras européias e o estabelecimento de mecanismos pacíficos para superar as controvérsias entre os Estados em uma precursora ideia de federação mundial.	
Jean-Jacques Rousseau, do contrato social (1762) que	Defendeu uma vida em sociedade baseada em um contrato (o pacto social) entre homens livres e iguais, que estruturam o Estado para zelar pelo bem-estar da maioria.	A inalienabilidade dos Direitos Humanos encontra já eco em Rousseau, que, consequentemente, combate a escravidão (aceita por Grócio e Locke, por exemplo).

Fonte: Síntese do material bibliográfico (2024).

Diante da brevíssima abordagem sobre Direitos Humanos, apontamos ainda como relevante à máxima de Kant enquanto referência ao mundo moderno e é a partir dele que se amplia a pertinência de dignidade ao direito. “O direito será afetado por esta concepção de dignidade assim como será afetado pela ideia de um projeto cosmopolita de paz perpétua.” E ainda,

Torna-se, desde então, consenso para o senso comum, para a ciência, para a religião, para a filosofia, adentrando ao texto das Declarações internacionais (como o “Pacto Internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais”, em seu 2o art. considerando: “Reconhecendo que esses direitos decorrem da dignidade inerente à pessoa humana” e o “Pacto de São José da Costa Rica”, de 1969, em seu art. 11, parágrafo 1o.: “Toda pessoa tem direito ao respeito da sua honra e ao reconhecimento de sua dignidade”), das Constituições hodiernas e das Legislações nacionais.

Quando tratamos de Direitos Humanos, a busca incessante é por vida digna para todas as pessoas. Dignidade palavra relevante e indissociável dos direitos, mais uma vez destacado na Constituição Federal de 1988 em que se lê, no art. 1º, inciso III,

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: III - a dignidade da pessoa humana, portanto a dignidade deve ser perseguida como fundamento para os Direitos Humanos. e nos artigos 230, “A família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida”, 226, “A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. § 7º - Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas”, e art. 227, “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”, e na legislação infraconstitucional se plasmará de modo explícito também no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 15, “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (Bitar, p. 141).

O lugar de atuação diz muito de nossas preocupações. A escola espaço de relações, trocas, interações conflituosas e por vezes fora do controle racional, gerando violências das mais diversas formas. A escola tem a função social para a formação cidadã, considerando entre outras tantas funções, inclusive no contexto atual da sociedade. Vários são os desafios que enfrentamos no âmbito da escola. A violência em formas variadas é um

dos seus maiores desafios, pois nela se refletem todas as mazelas sociais de convivência. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a violência como “o uso da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação”. Quanto à tipologia a violência pode ser dividida em três categorias, segundo as características daqueles que cometem o ato violento: a) violência autodirigida; b) violência interpessoal; c) violência coletiva.

Podemos afirmar que a violência na história da humanidade é um fator que sempre esteve presente nas experiências humanas, ela é edificada sobre a relação de “poder” existente na sociedade ao longo de seu processo histórico, nutrido pela opressão, dominação. É comum ouvir afirmações sobre como estamos adoecendo enquanto sociedade. A escola tem sido palco da violência em sua maioria verbal, o que não anula outras possibilidades de expressões violentas como física. A violência adentra os espaços escolares refletindo seu entorno, as desigualdades sociais e econômicas também passam a contribuir para esta realidade.

Uma Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)², realizada em 2009, já apontava dados de violência de “maior proporção entre alunos de escola pública (7,0%) do que nos de escolas privadas (5,0%).” Os mesmos relacionam a questões de localização da moradia e fatores econômicos, violência intra-familiar, bem como no trajeto de casa para escola, desempenhando efeitos sobre os resultados obtidos e concluem que, “Tais estratos, público e privado, constituem uma aproximação da renda familiar, expressam desigualdades por local de moradia e mostram a distribuição desigual da violência, com exposições e riscos diferenciados, conforme a inserção social.” PeNSE (2009) Além dos fatores já existentes na pesquisa desde 2009, outros dois fatores foram inseridos nos questionários aplicados como “pobreza menstrual e *bullying*, uso de cigarros eletrônicos e drogas, consumo alimentar e higiene e saúde bucal, além da realização da antropometria em uma amostra selecionada”.

Com a promulgação da Lei 14.811/2024, em vigor desde 15 de janeiro do mesmo ano, a prática de bullying e cyberbullying passa a ser criminalizada, no Código Penal, devendo punir aos que intimidam sistematicamente outras pessoas, seja individualmente ou em grupo, de forma intencional e repetitiva. A pena é de multa se não houver casos mais grave ou lesão corporal e de até dois anos de reclusão, podendo ser agravado se recair sob outros crimes como racismo, injúria e difamação.

2 A Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar - PeNSE é uma pesquisa periódica realizada desde 2009 com outras edições em 2012, 2015, 2019 e foi realizada também no ano de 2024. Faz parte das ações promovidas pelo Ministério da Saúde em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e em colaboração com o Ministério da Educação (MEC), constituindo uma importante iniciativa para compreender a saúde e o bem-estar dos adolescentes em todo o Brasil. Desde sua primeira edição em 2009, a Pesquisa Nacional da Saúde Escolar (PeNSE) evoluiu, ampliando sua abrangência e incorporando inovações significativas para fornecer uma visão abrangente da saúde dos adolescentes em todo o país.

Infelizmente alguns crimes ainda são vistos no ambiente escolar, causando prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem, às relações interrelacionais no cotidiano das escolas, parte significativa dos casos de violência diz respeito a ameaças, intimidação, agressões verbais, bullying e cyberbullying, pequenos furtos, brigas entre alunos, consumo de álcool e drogas (cigarros, vap)etc.

De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) de 2019, realizada pelo IBGE, 23% dos estudantes de 13 a 17 anos afirmaram ter sofrido bullying na escola nos 30 dias anteriores à pesquisa. Em contrapartida, 12% dos alunos na mesma faixa etária assumiram ter praticado essa violência no mesmo período. Escolar (PeNSE, 2019).

A escola acaba se tornando um dos espaços onde mais ocorrem pequenos delitos simplesmente por ser um espaço onde as crianças e jovens passam boa parte de seu tempo nela e, portanto, não podem ficar sem a atenção devida. Em caso de violência, não basta punir o agente da ação é preciso ajudá-lo a perceber os danos e assumir as consequências junto a vítima e ao grupo do qual faz parte (a sala de aula, a escola).

Algumas ações podem ser tomadas para prevenir ou principalmente evitar que ocorra na escola, para tal é importante os pais terem boa relação de contato com a escola, conversar com os filhos e filhas diariamente o que ajuda a perceber quando algo não vai bem. Neste caso nos preocupa a situação das famílias e a forma como os mesmos interagem entre si, pois é comum muitos casos de negligência, abusos e violências sofridas pelas crianças e jovens no próprio contexto familiar e as vítimas são silenciadas e permanecem convivendo com/no ambiente de conflitos totalmente desfavorável a sua formação.

A Justiça Restaurativa no contexto educacional

A Justiça Restaurativa parte da premissa de que a promoção do diálogo de forma deliberativa e participativa de gestão não violenta dos conflitos pode favorecer as interações entre os sujeitos. Para tanto é necessário respeitar a vítima e a comunidade local como protagonista na situação, oportunizando a centralidade e a práxis da co-produção de saberes no direcionamento do direito de escuta, de voz e tomada de decisão para a resolução de conflitos, o problema passa a ocupar o centro da discussão e não a pessoa. O objetivo passa ser a resolução do problema e não o castigo ou punição. Ambos passam a ser co-responsáveis pela resolução do problema a partir do diálogo.

A Justiça Restaurativa diz respeito a reafirmar, reconectar e reconstruir o tecido social e emocional das relações dentro da comunidade [...] este é o capital que está por trás de uma sociedade civil - uma rica estrutura que nós temos que tecer continuamente, ajudar e recuperar em nossas comunidades [...] (Morrison, 2005, p. 314).

A reconstrução do referido “tecido social e emocional” recai sobre o desafio de outro projeto de sociedade, mais humano pautado no direito e enfrentamento a violência enquanto percalço inibidor de relações sociais menos violenta, situada no campo das divergências supridas nas relações de poder e desigualdades. Ou seja, o modelo social promove ações de enfrentamento e ao mesmo tempo podemos constatar os variados desafios nas interações sociais.

A escola desenvolve importante papel ao tentar definir prioridades frente as diferentes exigências do contexto social em que encontra-se inserida, mas como nos afirma Freire(1996, p.126) “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode”, referia-se a importância da escola em fazer parte da mudança social, mobilizando ações pertinentes a promoção de uma sociedade democrática, participativa e pautada no diálogo. Uma alternativa proposta tem sido a utilização da Comunicação Não violenta (CNV) é um método desenvolvido nos anos 1960 pelo americano Marshall B. Rosenberg, doutor em psicologia clínica, mediador internacional e fundador do Centro Internacional de Comunicação Não Violenta. Este método possibilita mudanças no modo de encarar e organizar as relações humanas.

A prática da Comunicação Não Violenta pode contribuir para a formação moral, e cultivar empatia, compreensão e respeito mútuo nas interações humanas. “A Comunicação Não Violenta capacita-nos a ouvir sentimentos e necessidades por trás dos julgamentos. É importante traduzir as críticas e apontamentos em necessidades.”

A comunicação entre os envolvidos deixa de ser algo punitivo com enfrentamentos, transpondo-se as ações de forma pacífica. **A comunicação não violenta** passa representar esta alternativa ao que exige de nós um olhar diferenciado, sensível e aguçado é pautada nos quatro pilares apontado por Marchall Rosemberg.

Observação: devemos olhar com neutralidade para os fatos, sem fazer julgamentos ou avaliações. Segundo ele, devemos praticar a linguagem descritiva dos fatos; **Sentimentos:** devemos adentrar na nossa própria subjetividade para identificar o que nos leva a agir de determinada maneira. Devemos praticar o princípio da alteridade partindo da seguinte premissa: o que há de humano em mim? o que há de humano no outro? **Necessidades:** devemos procurar identificar nossas necessidades e a dos outros, sempre se colocando no lugar do outro; **Pedido:** é a maneira como formulamos em ações o que precisa ser feito para continuarmos existindo.

A partir do lugar onde atuo penso na alternativa quanto ao estabelecimento do diálogo, baseada na escuta e respeito ao outro à diversidade e agir com amorosidade, buscar a mediação entre os conflitos.

A respeito da violência por si só já corresponde a violação dos Direitos Humanos. Qualquer forma de violência, Neste sentido propõe-se a utilização de práticas restaurativas, promovendo um ambiente acolhedor, cuja dimensão ética deve voltar-se para uma formação cidadã, solidária e pacífica e situações de convívio atuando com ética, justiça

e equidade, onde todos e todas sejam tratados de forma justa e igualitária, considerando as suas peculiaridades.

Os tipos de violência na escola

A breve descrição sobre a escola onde tomamos como parte da pesquisa, refere-se a uma escola em Tempo Integral de Ensino Médio, da rede estadual de Alagoas. Possui em torno de quinhentos estudantes que passam todo o dia no espaço escolar, em algumas vezes podemos ter situações em que estudantes com sintomas de ansiedade nos procuravam, mas poucas vezes relatam as verdadeiras causas dos sintomas. O caso que resolvemos nos deter, refere-se à queixa constante de um estudante sobre a falta de empatia de seus colegas em sala, apelidos, xingamentos e a primeira vez a conversa foi de forma coletiva, postura comum de coordenadores ou gestores para tentar entender, visto que a queixa do estudante era a respeito da turma, porém a turma não se pronunciou.

A preocupação inicial era entender a motivação para os xingamentos, segundo uma das professoras, o colega (vítima) possuía comportamento desafiador, não apresentava interesse em diálogo e pontuava a queixa de agressões verbais quando era solicitado explicar. São microviolências cotidianas que ocorrem sendo consideradas como atitudes normais pela maioria.

As agressões verbais, especialmente os xingamentos, consideradas microviolências, incivildades, desrespeito, ofensas, modos grosseiros de se expressar e discussões, ocorrem muitas vezes por motivos banais ou ligados ao cotidiano da escola. Dentro de uma concepção ampla do fenômeno da violência e sua interferência no cotidiano escolar, microviolências são vistas efetivamente como violências, e são cada vez mais comuns (Abramovay 2015, p. 16).

Este tipo de comportamento nos pareceu falta de acolhimento da turma sem justificativa aparente necessitando de interferência urgente. Ao buscar mais informações junto aos demais docentes o professor B informa que o jovem tem um perfil de estar sempre em defensiva, acusa os demais de xingamentos várias vezes por vezes ao dia, inclusive empurrões em meio aos demais. A queixa dos colegas mais reservados, quando solicitamos uma conversa a parte, é de que ele “fofoca” e cria situações de que determinadas meninas estão envolvidas com outros meninos etc. Foi percebido então que o jovem criava histórias não comprovadas.

Diante das informações convidamos os responsáveis que relataram dificuldades de relacionamentos já identificados em escola anterior e que o mesmo tomava medicação. Ou seja, a família não tratou de informar a escola a condição do jovem e suas dificuldades. O passo seguinte foi mobilizar a psicóloga da escola para juntos tratarmos a situação. A turma junto com o colega foi colocada numa situação de vivência e sem especificar o caso, buscou

mobilizar a turma para o diálogo pontuando a situação problemática. O esclarecimento foi sobre o bullying suas causas e consequências e a violência que ambos estavam cometendo pela falta de conversar e estabelecer o diálogo. A situação possibilitou a escuta de ambos os lados, outros estudantes se posicionaram a favor do aluno e a conversa foi bastante positiva. Após três ações foi possível minimizar a problemática, favorecendo outras posturas dos envolvidos e acreditamos que o conflito resultou do preconceito quanto à forma de falar, atitudes e ações cometidas pelo estudante. Identificamos que em meio a turma havia o mais queixoso e possivelmente o incentivador do conflito. “O preconceito se relaciona com a crença preconcebida acerca de atributos e qualidades de indivíduos a partir de características específicas, acreditando-se em subalternidades naturais de determinados indivíduos por sua raça/cor, maneira de falar, de se vestir etc.” (Abramovay 2015, p. 16)

Segundo Freire (1987), o ser humano tem a vocação ontológica de “ser mais”, compreendido como um ser inacabado que, continuamente se faz e se refaz, em comunhão com o mundo. O desenvolvimento moral da criança e do jovem é parte do processo educativo e pedagógico e acontece nas instituições como a escola por ser um ambiente de relações sociais que implica na existência de regras, autoridade e respeito.

Considerações

Mais do que uma abordagem, a JR é uma atitude pedagógica, uma maneira de construir a cultura de paz nas escolas, no âmbito dos Direitos Humanos, reconectando sujeitos, práticas e acontecimentos, o que não significa negar os conflitos, mas, antes, ressignificá-los. A CNV é uma estratégia da maior importância nas escolas, pois abriga maneiras do educador compreender e levar educadores e educandos, a compreender como se processam as relações humanas e, por meio da comunicação e do diálogo, a observar de forma neutra, sem julgamentos, identificar os sentimentos e necessidades humanas não atendidas com uma linguagem que alcance o outro e, por fim, solicitar/convidar as pessoas a refletir sobre um pedido que venha restaurar relações ou laços desfeitos e/ou necessidades não atendidas. Trata-se de uma estratégia potente que impulsiona a conexão entre sujeitos, reconhecendo a humanidade e a interdependência existente nas relações.

É pelo diálogo e uma efetiva comunicação que a Justiça Restaurativa ganha sentido como uma abordagem potente, especialmente, nas escolas, ao buscar construir ambientes seguros, de respeito, de expressão livre, restaurativos e de bem-estar para todos, considerando que os eventuais conflitos ali existentes são parte da sociedade. De acordo com Abramovay (2015, p. 09), “a escola não apenas reproduz as violências correntes na sociedade, mas produz formas próprias”.

As ações educativas nas escolas oportunizam a transição de uma moral heterônoma (com o respeito construído de forma unilateral ou egocentrada) para uma moral autônoma (com o respeito construído na reciprocidade e no mutualidade/interdependência).

O trânsito da moral heterônoma para a autonomia significa a existência de condições sociais e cognitivas que levem os sujeitos a observar os contextos e os diferentes pontos de vista existentes nas relações, de modo a assumir posições que venham a colaborar para a construção do bem-estar coletivo e que projete o futuro, por meio dos reconhecimentos e dos afetos, oportunizando formas emancipatórias e críticas. Uma escola assim pensada exige transformações estruturais, aliando conhecimento e vida para que possa responder: a favor de que e de quem, contra que e contra quem se faz a educação e a política, entremeada nos processos educacionais e pedagógicos (Alarcão, 2001; Freire, 1991). É por essa ótica que a Justiça Restaurativa se contrapõe às medidas autoritárias, disciplinadoras, adulto-cêntricas e punitivas e a Comunicação Não Violenta é peça fundamental deste processo.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam. **Programa de prevenção à violência nas escolas**. Apresentação da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO). Brasília: SEPP/PR, 2015. Disponível em: https://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias--nas-escolas_edicao2.pdf. Acesso em: 22 out. 2019.
- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- BITTAR, Eduardo C. B. Ética, Cidadania e Constituição: o Direito à Dignidade e à Condição Humana **Revista Brasileira de Direito Constitucional - RBDC** n. 8 - jul./dez. 2006 . Disponível em: https://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-08/RBDC-08-125-Eduardo_Bittar. Acesso em: 17 de outubro de 2024.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- PeNSE - Ministério da Saúde. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**. Disponível: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/svsa/inqueritos-de-saude/pense> Acesso em: 17 out. 2024.
- SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. ÉTICA, CIDADANIA E Direitos Humanos:: A EXPERIÊNCIA RECENTE DA CONSTITUINTE NO BRASIL. **Revista dos Estudantes de Direito da Universidade de Brasília**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/redunb/article/view/20560>. Acesso em: 5 out. 2024.
- TOSI, Giusepe. Direitos Humanos: reflexões iniciais. In: TOSI, Giusepe (Org.). **Direitos Humanos: História, teoria e prática**. João Pessoa Editora UFPB 2004. Disponível: <https://cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/08/Direitos-Humanos-Historia-Teoria-e-Pratica.pdf>. Acesso em: 06 out. 2024.

ENSINO, DOCÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM CONVITE À REFLEXÃO BASEADA NO RESPEITO À DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E NA JUSTIÇA RESTAURATIVA

Tiago da Silva Bezerra
professortiadasilva.bezerra@gmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo
m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida
ricardosantos@gmail.com

Introdução

O processo de ensino-aprendizagem considerou o contexto extraescolar dos alunos do quarto ano do ensino fundamental da Escola Municipal Doutor Roberto Bezerra Freire. Nessa situação, foi um desafio porque os alunos eram oriundos de variados contextos extraescolares e que exerceram impactos principalmente nas práticas pedagógicas. Em detrimento a essa realidade, a justificativa foi devido ao fato de que considerou a diversidade sociocultural, em especial das famílias desestruturadas de São Gonçalo do Amarante - RN. Além disso, levaram em conta as vivências e experiências dos alunos fora do contexto escolar, bem como práticas pedagógicas que consideravam o aluno ativo no processo de ensino-aprendizagem. Quanto ao aporte teórico estavam fundamentados em Carvalho, Kosmos e Yamamoto (2015, p. 1-2), Freitas (2018, p. 148) e Salim e Leal (2012, p. 204-205). No que tange ao percurso metodológico, considerou a pesquisa qualitativa e exploratória por meio da observação e registro.

Em se tratando dos contextos tempo-espaciais pode ser abordado que foi realizado no turno matutino no ano em vigor de 2024 nos meses de março até agosto. Quanto aos resultados foram percebidos que a maioria dos alunos ainda resiste em obedecer às normas previamente estabelecidas desde o início do ano letivo. Convém lembrar que, foram repensadas e aperfeiçoadas as normas previamente estabelecidas neste ano letivo, tais como as saídas para o recreio e ao término da aula no turno matutino, entre outras.

Considerando o estudo realizado, a formação continuada de professores da educação básica é muito relevante, pois o processo de ensino-aprendizagem perpassa o contexto escolar. Em meio a esta evidência, pode ser elencado que as práticas pedagógicas devem ser de caráter significativo.

No que concerne ao caráter significativo, pode ser abordado que devem se relacionar ao contexto sociocultural em que os alunos estão inseridos. Isso possibilita que os conteúdos organizados e sistematizados tenham sentido para os alunos, já que fazem relação direta com as vivências e experiências destes estudantes.

No tocante à educação e sua visualidade nas escalas nacional, estadual e ao município de São Gonçalo do Amarante, pode ser abordado que devem considerar as especificidades de cada um destes contextos geográficos. Isso se refere ao fato de que as diversificadas questões de ordem étnico-racial, sexual, entre outras deve ser considerado no planejamento, desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e a sua indissociabilidade entre elas. Nessa situação, esses aspectos tratados se referem à questão dos Direitos Humanos e a Justiça Restaurativa.

Ainda pode ser elencado que, os Direitos Humanos e a Justiça Restaurativa por meio da sua articulação nas escalas nacional, estadual e direcionada ao município de São Gonçalo do Amarante devem estar intimamente articulados a realidade dos alunos porque deve contribuir para tornar o processo de ensino-aprendizagem voltado para fatos do cotidiano dos alunos, visto que trazem cidadania e dignidade ao ser humano. Em meio a essa evidência é que os currículos escolares devem contemplar essas temáticas tão pertinentes para enriquecer o conhecimento escolar no sentido de torná-lo visível e voltado para o respeito à diversidade sociocultural. Além disso, a gestão escolar, a coordenação pedagógica e os professores da educação básica necessitam dialogar constantemente com a comunidade escolar, pois é importante no sentido de melhorar e aperfeiçoar as práticas pedagógicas.

Outro ponto a ser mencionado é que as escalas nacional, estadual e municipal envolvem órgãos voltados para o campo educacional. Dentro desta perspectiva, esses órgãos necessitam pensar sobre projetos educacionais direcionados para a dignidade da pessoa humana e a Justiça Restaurativa. É preciso, pois, que seja voltado para a articulação entre as escalas mencionadas no tocante ao fato de que as realidades socioculturais sejam diagnosticadas no sentido de favorecer respeito, valorização e dignidade a pessoa humana.

Todos esses pontos abordados são de grande relevância porque a aprendizagem se torna significativa quando o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem a partir da sua realidade sociocultural.

Para a realização desta pesquisa, a justificativa considerou a diversidade sociocultural de São Gonçalo do Amarante - RN. Além disso, levaram em conta as vivências e experiências dos alunos fora do contexto escolar, bem como práticas pedagógicas que consideravam o aluno ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao objetivo da proposta da pesquisa foi refletir sobre o ensino, a docência e as práticas pedagógicas no contexto escolar e sua indissociabilidade com a realidade sociocultural dos estudantes, em especial das famílias desestruturadas. Isso estava associado à dignidade da pessoa humana e a Justiça Restaurativa.

Procedimentos metodológicos – Planejamento da intervenção pedagógica

A pesquisa realizada foi qualitativa e exploratória através da observação e registro. Nesse sentido, a turma do quarto ano do ensino fundamental era constituída por alunos provenientes do próprio município abordado. Em se tratando disso, esses alunos se envolviam em brigas e conflitos cotidianamente. Essas brigas e conflitos eram de naturezas diversificadas, tais como desentendimentos, falta de respeito, violência verbal através de xingamentos e palavras desrespeitosas, entre outros.

Nesse sentido, no início do ano letivo de 2024 os alunos tinham o comportamento desrespeitoso com o professor ao sair para o recreio. Vale ressaltar ainda que, esse comportamento se repetia ao término das aulas no turno matutino. A razão disso era na última situação em função de que segundo eles não teria cadeiras suficientes no ônibus escolar, contudo não era justificativa para o fato descrito. Essas duas atitudes acarretaram em atitudes desrespeitosas no momento da fila, visto que quase causaram acidentes. Isso acontecia mesmo tendo sido abordado sobre as regras de sala de aula enviadas para o grupo de Whatsapp da turma.

Pensando nesses aspectos é que o projeto político-pedagógico da instituição escolar deveria estar vinculado à violação dos Direitos Humanos e a Justiça Restaurativa. Dentro desta perspectiva, foi considerada a realidade sociocultural desse alunado, especificadamente as famílias desestruturadas. Além disso, esses comportamentos levaram o alunado a refletir sobre os respectivos incidentes.

Diante disso, a abordagem de práticas pedagógicas voltadas para os Direitos Humanos e a Justiça Restaurativa na escola era essencial porque os alunos não deveriam ser contrangidos e punidos. Em detrimento a esse aspecto abordado foi que ao tratar sobre as práticas restaurativas era preciso considerar que a escola pública mencionada tem alunos de diversificadas realidades socioculturais, sobretudo a realidade específica levada em conta no estudo científico. Isso se referia ao fato de que a concepção de valores oscilava em cada família. Nessa situação, o diálogo entre gestão e comunidade escolar foi primordial em repensar o ensino, a docência e as práticas pedagógicas.

Considerando a realidade educacional da turma do quarto ano foi necessária a compreensão de que a função social da instituição escolar pesquisada se constituiu no espaço em que deveria ser baseada na cidadania e inclusão dos estudantes. A cidadania e a inclusão foram baseadas no respeito às pessoas em sua integralidade. Ao tratar do comportamento dos discentes foi preciso considerar que não deve ser punitivo. Nesse sentido, não estava fundamentado no aparato legal vigente no Brasil e consequentemente a sua execução, mas em refletir sobre os comportamentos descritos.

No tocante a escolha do tema foi preciso considerar aspectos, tais como o contexto sociocultural, a inclusão e a diversidade. Nesse sentido, esses pontos abordados foram

primordiais, pois o processo de ensino-aprendizagem foi ressignificado considerando as singularidades da turma do quarto ano.

Quanto aos conteúdos abordados, por sua vez, foi preciso leva-los a refletir sobre a concepção de valores que neste caso estava atrelada aos momentos em que os incidentes poderiam acontecer no ambiente escolar. Nessa situação, estavam vinculados principalmente aos componentes curriculares de língua portuguesa e ensino religioso. Inicialmente foi preciso fazer a avaliação diagnóstica, pois conforme abordado a concepção de valores oscilava em virtude de várias realidades familiares. Noutro instante, foi alegado que esses modos de refletir não eram errôneos, mas se complementam entre si. Esse ponto mostrado possibilitou por meio do fato da estratégia utilizada que os valores familiares devem ser respeitados e valorizados. Dessa forma, as estratégias de ensino e avaliação foram flexíveis no sentido de tornar a sala de aula respeitosa, pois inexistia padronização comportamental no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, noutras aulas estavam sendo estudado sobre a leitura e escrita das palavras com a letra b tanto para palavras simples quanto complexas no componente curricular de língua portuguesa. Dentro desta perspectiva, foram percebidos que muitos alunos ficavam desorientados em função da indisciplina na sala de aula, oriunda principalmente da falta de respeito. Em detrimento a esse ponto supracitado pode ser alegado que uma estratégia utilizada foi que as palavras ao serem escritas no quadro não eram necessárias considerar a ordem em que foram faladas pelo docente. Isso no tocante às estratégias de ensino e avaliação foi bastante significativo, pois levou em conta o aluno na sua singularidade. Além disso, essas atividades procuravam respeitar o ritmo de aprendizagem dos estudantes.

Resultados e discussão – O relato da proposta pedagógica atividades e estratégias: uma relação indissociável no processo de respeito à dignidade da pessoa humana associado à Justiça Restaurativa

A experiência na sala de aula sobre as atividades e estratégias desenvolvidas considerou o aluno. Diante disso, elas estavam muito associadas aos conteúdos ensinados no contexto escolar formal e a realidade extraescolar já mencionada, pois tornavam a aprendizagem significativa. No que concerne ao que está sendo abordada, as práticas pedagógicas desenvolvidas no decorrer da intervenção eram muito relevantes e pertinentes em detrimento ao perfil da turma do quarto ano. Foi desafiador porque não consistiu apenas no ensino dos conteúdos escolares, mas também em função dos alunos que se envolviam em brigas, desentendimentos, entre outras situações. Dessa forma, o fato de as atividades e estratégias não levarem em consideração a forma conforme ocorreu no planejamento, visto que todos os sujeitos envolvidos são diferentes no tocante ao contexto em que estão inseridos na

sociedade, ou seja, vivemos numa sociedade em que a pluralidade é fator primordial nas relações interpessoais e tem materialização na sala de aula.

Pode ser acrescentado que, segundo Carvalho, Kosmos e Yamamoto (2015, p. 1) afirmam que:

A educação escolar está presente desde os primeiros anos de nossa vida. Ao sairmos de casa para aprendermos as primeiras letras, estamos tomando posse de um novo mundo que está se abrindo para nós. Dessa forma, junto do contato com as primeiras letras e números, começamos a conviver com rotinas que diferem daquelas que estávamos acostumados até então e que existiam dentro das quatro paredes de nossa casa. (Carvalho, Kosmos e Yamamoto, 2015, p. 1).

Por meio do que Carvalho, Kosmos e Yamamoto (2015, p. 1) alegaram e articulando a experiência no contexto da educação escolar formal, se refletiu que a escola pesquisada contribuiu para o respeito e valorização dos alunos no processo de aprendizagem significativa. Dentro desta perspectiva, não era considerado sob o enfoque rígido, no entanto possibilitou que os estudantes refletissem acerca da sua aprendizagem.

Pensando nisso, foi que esse enfoque se associava a Comunicação Não Violenta. Nessa situação, procurou abordar que o processo de formação integral não se restringia apenas aos conteúdos organizados e sistematizados. Convém lembrar que, era preciso a reflexão sobre a atividade realizada na sala de aula por meio das variadas estratégias utilizada na sala de aula.

Além disso, as atividades e as estratégias desenvolvidas procuraram articular a dignidade da pessoa humana e a Justiça Restaurativa. Nessa situação, um ponto positivo foi que não foram realizados julgamentos de quaisquer naturezas porque na escola em que a pesquisa foi realizada existe, por exemplo, várias famílias com realidades socioculturais diversificadas.

Nesse sentido, foi considerada a forma peculiar em que eram desenvolvidas. Concretamente ao tratar sobre os variados pensamentos sobre a concepção de valores, ficou refletido que eles oscilavam em detrimento ao contexto familiar de cada estudante. Existia, portanto a troca de conhecimentos entre docente e discentes.

Esse aspecto foi muito relevante e pertinente, pois contribuiu para se repensar acerca do processo de ensino-aprendizagem. Cada estudante aprendia de forma singular e não foi levada em consideração somente a questão dos conhecimentos organizados e sistematizados, mas a formação integral deles, associado ao que foi pesquisado através desse estudo científico (Carvalho, Kosmos e Yamamoto, 2015, p. 1-2).

Outro ponto a ser abordado sobre as atividades e as estratégias foi que, no tocante à escrita das palavras escritas com a letra b, os alunos questionaram a respeito da ordem em que eram faladas as palavras do ditado, pois no instante em que estava sendo realizada, havia muito barulho e impossibilitava que os respectivos alunos ouvissem do modo atento.

Diante disso, no momento em que esse fato aconteceu os estudantes, na maior parte das vezes, não escutava o professor, contribuindo bastante para a agitação deles.

Em detrimento ao que está sendo mencionada, a ordem em que as palavras eram escritas não teria influência no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, estavam sendo escritas 20 (vinte) palavras que podiam ser escritas de forma aleatória. Essa estratégia utilizada esta em conformidade com Freitas (2018, p. 148) afirma que:

A escola é o espaço por excelência da aprendizagem, é importante que nela os indivíduos aprendam coisas importantes sobre vivências, diversidade, diferenças e etc. para que estes promovam a paz e vivenciem questões importantes como diálogo, tolerância dentre outros que possam ajuda-los para uma vida mais saudável e respeitosa (Freitas, 2018, p. 148)

Pode ser acrescentado também que, segundo Freitas (2018, p. 148) alega que o professor a todo instante procurou mediar o processo de ensino-aprendizagem no sentido de que todos os sujeitos envolvidos participassem da atividade desenvolvida. Em se tratando disso, o resultado foi que após o término dela poucos alunos participaram da socialização da escrita no quadro.

Sobre este ponto, pode ser abordado que foi relevante a participação de alguns estudantes, pois o barulho que existiu não impediu que todos os sujeitos envolvidos participassem da atividade. Essa estratégia foi muito pertinente e relevante no processo de ensino-aprendizagem porque levou em conta a turma do quarto ano (Freitas, 2018, p. 148).

Pode ser salientado a respeito da concepção de valores. Nesse sentido, a atividade e a estratégia consistiram em respeitar a forma por meio da qual os discentes se posicionavam em relação aos seus conhecimentos prévios sobre o referido tema da aula. Diante disso, foi bastante satisfatória porque considerou o aluno na sua singularidade. Foi desconsiderado, pois, que os conhecimentos que possuíam não consideraram somente os recursos didáticos, como por exemplo, o livro ou outro material de estudo e pesquisa. Possibilitando dessa forma, desconsiderar que existia somente a concepção existente nos referidos recursos didáticos.

As reflexões abordadas se associavam intrinsicamente com o fato de que a abordagem da diversidade sociocultural pesquisada necessitou estar presente nas atividades realizadas. Em meio a esta evidência, foi possível compreender que o ritmo de aprendizagem é diferente em função de vários fatores. Um desses fatores se refere, por exemplo, foi a falta de interesse..

Partindo desse pressuposto, de acordo com Salim e Leal (2012, p. 204-205) alegam sobre os três níveis de Justiça Restaurativa. Dentro desta perspectiva, parte do princípio de que esses níveis elencados são baseados no diálogo. Relacionando-os com as atividades e experiências desenvolvidas na sala de aula, foi possível a compreensão de que partiram

de uma retomada na reflexão acerca do ensino, docência e práticas pedagógicas, ou seja, estes três aspectos do exercício docente necessitaram ser ressignificados.

No tocante aos três aspectos da pesquisa, ficou refletido que foram muito pertinentes e relevantes para se repensar as regras de sala de aula e sua associação com as atividades e experiências. No que concerne ao primeiro nível pode ser abordado a sua interligação com as desavenças que na maior parte das vezes, esteve presente na sala de aula.

Partindo disso, pode ser relacionado ao fato de que os conteúdos organizados e sistematizados possibilitaram a sua interligação com o perfil da turma do quarto ano. Dentro desta perspectiva, as regras de sala de aula no que tange aos valores que cada aluno apresentou são exemplos concretos de convivência respeitosa.

Quanto ao segundo e terceiro níveis pode ser elencados que, se interligaram as situações desagradáveis abordadas no contexto de sala de aula. Nessa situação, no decorrer do ano letivo de 2024 surgiram situações em que um aluno se queixou que outra pessoa o chamou de gordo. A solução criativa apresentada foi explicar não somente a concepção de gordofobia, bem como homofobia, transfobia e lesbifobia.

Considerações finais

As experiências vivenciadas durante o curso de extensão Direitos Humanos e Justiça Restaurativa: práticas integrativas possibilitaram refletir não apenas sobre o processo de ensino-aprendizagem (ensino, docência e práticas pedagógicas) do professor da educação básica, bem como sobre a sua relação interpessoal com os alunos. Partindo desta autoavaliação foi que não basta somente saber ensinar os conhecimentos organizados e sistematizados da educação escolar formal. É preciso, pois, ter empatia para saber lidar não somente com a diversidade sociocultural, relacionado de modo específico para as famílias desestruturadas presentes nessa turma, assim como outros aspectos, tais como afetividade, respeito à diversidade sociocultural, entre outros.

Em se tratando disso, foi preciso desmitificar os preconceitos relacionados ao contexto em que esses discentes estão inseridos na sociedade. Partindo deste princípio, foi que é preciso redimensionar o fazer pedagógico no sentido de contribuir para uma sociedade mais humana, justa, fraterna e preocupada com a igualdade entre as pessoas. Ao tratar desses aspectos abordados se pretendeu rever concepções a respeito de docência, ensino e práticas pedagógicas voltadas para a igualdade no tocante ao aspecto do respeito e valorização da pluralidade cultural nesse ambiente escolar.

Além disso, quanto ao aprendizado profissional compreender que o professor em exercício necessitou refletir acerca da formação integral dos alunos. Isso se relacionou ao fato de que, a formação continuada de professores possibilitou refletir sobre o fato de que o profissional da educação escolar formal necessitou desenvolver outras competências no

seu ambiente de trabalho. Essas competências visavam aperfeiçoar e aprimorar as práticas pedagógicas no sentido de contribuir para a inclusão e cidadania.

Essa inclusão e cidadania partiram do fato a partir do qual, foram estabelecidas regras de convivência harmônica e respeitosa na escola. Isso mostrado foi de grande pertinência porque a partir dessas regras ocorreu a possibilidade de aprimorá-las e aperfeiçoá-las no ambiente escolar formal.

Convém lembrar que, a experiência profissional foi outro fator fundamental neste aprimoramento e aperfeiçoamento do que foi tratado, já que possibilitou trabalhar com os alunos que fora de suas residências existem regras de convivência na sociedade. Caso sejam desrespeitadas, ocorreria a possibilidade de penalidades que oscilariam em virtude do que foi cometido. No que se refere ao que foi tratado, pode ser mencionado que não apresentava caráter punitivo, mas voltado para a plena conscientização de seus direitos e deveres.

Abordar sobre direitos e deveres também estava intrinsicamente associados aos Direitos Humanos. Vivemos em uma sociedade que requer dos indivíduos devem ter respeito mútuo no sentido de ter a cultura de paz principalmente na instituição escolar pesquisada ou em outra em quaisquer lugares do Brasil. Esta cultura de paz partiu do princípio de que, todos têm o direito de estar e voltar de quaisquer lugares no sentido de preservar a nossa integridade física, mental e psicológica.

Quanto às contribuições que o docente deveria se orientar no seu fazer pedagógico, pro sua vez, considerando dois pilares desse curso de extensão, neste caso a inclusão e a diversidade seriam fazer sequências didáticas em que o processo de ensino-aprendizagem seja voltado para o respeito e a valorização da cultura extraescolar. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico da escola necessitou serem direcionados para a cultura plural em que não sejam considerados apenas os grupos sociais de prestígio, bem como os afrodescendentes, os indígenas, a diversidade sexual, entre outros temas relacionados aos Direitos Humanos. Partindo deste pensamento foi que a diversidade cultural deveria ser o enfoque no desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas inclusivas e preocupadas com a formação crítica e cidadã.

Pode ser salientado que, os livros didáticos necessitam ser adaptados e voltados para os Direitos Humanos e a Justiça Restaurativa. Partindo desta reflexão, foi que não basta apenas entender os conteúdos organizados e sistematizados, mas também ter sensibilidade diante do contexto escolar e extraescolar, pois necessita ser voltado para a inclusão dessas pessoas na sociedade letrada.

Esse letramento não pode ser direcionado somente as classes sociais de prestígio porque os direitos e deveres são para todas as pessoas e independe de classe social, questão de gênero, raça, etnia, bairro, entre outras realidades tão complexas e multifacetadas. Em detrimento a esses pontos mostrados foi que, ser docente é também incluir conteúdos voltados para o respeito e valorização das minorias sociais.

Vale ressaltar que, todas essas contribuições foram essenciais para repensar o fazer pedagógico diante dos desafios que se apresentam no cotidiano do exercício da docência na contemporaneidade. Nesse sentido, essa reflexão se refere ao fato de que, o planejamento de ensino deve ser readaptado, considerando os imprevistos, as situações inesperadas, entre outros aspectos que permeiam a realidade escolar com seus desafios existentes no Brasil. Assim, ser docente necessita refletir acerca de suas práticas pedagógicas na escola.

Referências

CARVALHO, Janete Regina; KOSMOS, Kryssia; YAMAMOTO, Eduardo Yuji. A criança e o PROERD: uma análise através dos estudos de recepção. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO - INTERCOM. **XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**. Joinville/SC, 2015.

FREITAS, Eliana Maura Littig Milhomem. Diversidades e violências no meio escolar: **Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões**, Vitória-ES, v. 6, n.1, p. 148, jan.-ago 2018.

SALIM, J.; LEAL, J. L. A Justiça Restaurativa: multidimensionalidade humana e seu convívio de honra. **Seqüência**, n. 64, p. 204-205, jul. 2012.

The background of the page is a light gray grid of interlocking puzzle pieces. Some of these pieces are replaced by a darker gray checkerboard pattern, primarily along the top and bottom edges. Several stylized, light gray hands are depicted reaching up from the bottom and sides, each holding a single puzzle piece as if to place it into the grid. The hands are simple line drawings with soft shading.

PROPOSTAS DIDÁTICAS

PROPOSTA DIDÁTICA: INCLUSÃO DE ESTUDANTE

Anaíza Queiroz de Oliveira
anaizaequeiroz@gmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo
m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida
ricardosantos@gmail.com

A proposta didática desenvolvida, objetiva fazer parte da conclusão do curso “Direitos Humanos e Justiça Restaurativa: práticas integrativas”, desenvolvido na plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (AVA PROEX), no primeiro semestre de 2024. Além do mais, procura abordar a questão problematizadora da escola, buscando incluir o estudante com necessidades específicas e a partir desta questão, conscientizar os estudantes a respeito da garantia de direitos propostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH e na Lei 10.436/02 - Lei dos surdos.

Questão problematizadora

No interior do Estado do Rio Grande do Norte, está localizada a Escola Municipal Flor do Sertão, na Cidade de São José. Nesta escola, de Ensino Fundamental, são ofertadas turmas de 1º a 9º ano. Na sala do 4º ano, especificamente, existem 25 alunos matriculados, destes, um é surdo. Luiz já nasceu surdo.

Filho de pais ouvintes e criado em uma família que só usa a Língua Oral para se comunicar, Luiz sente muita dificuldade na escola, mesmo tendo um profissional de Libras que o acompanha nas aulas. A intérprete, junto à coordenação pedagógica da escola, percebeu que ele precisa de um suporte específico da professora da sala regular. Esta, por sua vez, não domina a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, por isso sente muita dificuldade para ensinar a Luiz. Como, diante das situações apresentadas, o ensino pode ser pensado e organizado para o aluno surdo?

TEMÁTICA ABORDADA: Explorando saberes, por meio da Alfabetização Inclusiva, uma reflexão sobre a prática dos Direitos Humanos e educacionais.

TEMA DA AULA: A descoberta das letras e palavras, percorrendo o caminho da inclusão.

TURMA: 4º ano - anos iniciais

TURNO: Matutino

DATA DE REALIZAÇÃO: 29 de agosto de 2024

OBJETIVO GERAL: Promover o processo de Alfabetização do coletivo, em LIBRAS e estimular a inclusão.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer e identificar letras e formar palavras ou frases com o alfabeto,
- Aprender gradativamente a Língua Brasileira de Sinais;
- Utilizar os jogos como recursos de apoio, no processo de ensino e aprendizagem;
- Promover a inclusão e a comunicação entre alunos ouvintes e o aluno surdo.
- Dispor do bilinguismo em sala, para que o conhecimento tenha significado para todos os educandos e para que a expansão dos saberes aconteça;
- Socializar os saberes adquiridos e refletir junto a turma acerca dos direitos de Luiz e dos direitos que cada um tem diante da educação em Direitos Humanos.

CAMPOS DE ATUAÇÃO: Todos os campos de atuação (BNCC).

PRÁTICAS DE LINGUAGEM: Análise linguística/semiótica (Alfabetização); Oralidade (BNCC).

OBJETOS DE CONHECIMENTO: Conhecimento do alfabeto do português do Brasil; Construção do sistema alfabético e da ortografia; Construção do sistema alfabético e da ortografia; Escuta atenta; Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala (BNCC).

HABILIDADES:

(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.

(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.

(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.

(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.

METODOLOGIA: A aula destinada para a referida data, será subdividida em três momentos ao longo da manhã.

Primeiro momento

Inicialmente os professores farão recepção à turma do 4º ano dialogando acerca da importância de conhecermos a linguagem bilíngue e explicar que o ambiente em que estamos inseridos nos convida a conhecer outras formas de comunicação. Neste momento será feito um convite a turma para participarem e para incluírem o colega Luiz nas atividades que serão desenvolvidas ao longo da manhã.

Feito isto, em seguida será apresentado à turma um cartaz do alfabeto ilustrado, apontando e falando cada letra ou palavra em voz alta e com apoio do intérprete que fará o sinal de cada letra ou palavra para Luiz. Depois, será feita a leitura coletiva do livro “O aniversário do seu alfabeto” com a ajuda do *Datashow* será passado as páginas do livro para a turma enquanto a professora conta a história para a turma e o/a intérprete simultaneamente faz a mediação para que Luiz comece a desenvolver a Língua Brasileira de Sinais e compreenda a história e reconte à sua maneira, já que o mesmo tem apenas estímulos visuais por meio da leitura labial e gestos. Da mesma forma, as demais crianças farão suas interpretações das histórias e poderão socializar na ocasião.

Para fixar melhor as ideias, a professora solicitará que cada criança escreva em seu caderno palavras ou fragmentos textuais que contendam RR, SS e M antes de P e B (subentende-se que na turma haja a heterogeneidade de saberes, visto que nem todas as crianças aprendem no mesmo ritmo, há quem aprenda mais lentamente e há quem aprenda mais rapidamente a codificação, decodificação e interpretação da língua materna ou dos elementos que a compõe, vai depender dos estímulos de aprendizagem de cada criança).

O colega Luiz poderá também escrever e em seguida o/a intérprete fará a tradução para o mesmo do que ele escreveu, para que ele socialize para a turma na Língua Brasileira de Sinais e assim aconteça a inclusão e o reconhecimento da importância de se comunicar com o coletivo.

A professora titular, apesar de não dominar a LIBRAS, poderá participar junto a intérprete, do planejamento das atividades e poderá incentivar Luiz a estar atento aos comandos do/a intérprete para que seu crescimento intelectual flua de forma mais efetiva para que o mesmo não venha a cair futuramente, na posição de pessoa invisibilizada por causa da sua condição natural/fisiológica. Esse apoio afetivo da professora titular, levará Luiz e os demais colegas a darem importância ao trabalho desenvolvido pelo/a intérprete de LIBRAS e estimulará Luiz, a desenvolver-se não apenas no processo de Alfabetização, mas também moralmente e criticamente enquanto futuro cidadão. Mais adiante, a referida titular poderá cursar uma especialização voltada para a inclusão, visto que, outras crianças necessitam deste suporte pedagógico da mesma para desenvolverem suas aprendizagens.

Segundo momento

Iremos distribuir *flashcards* com letras, palavras e imagens correspondentes (por exemplo, “A” com uma imagem de “Abelha” e o sinal da letra “A” em LIBRAS e o sinal também em LIBRAS de uma abelha), então, iremos dividir os alunos em pequenos grupos, garantindo que Luiz esteja integrado em um dos grupos, e então desejamos que os alunos correspondam às letras ou palavras com as imagens certas.

O/a intérprete de Libras fará a mediação para que Luiz compreenda a atividade e tome decisões. Em seguida será entregue um conjunto de letras e palavras a cada grupo para que eles associem às imagens, da mesma forma a turma fará a interpretação junto com Luiz, do alfabeto, das palavras e das ilustrações também em LIBRAS, isto despertará a turma para a importância da comunicação com a criança surda, incluindo-o por meio do compartilhamento dos saberes, assim como deve ser feito no momento inicial da aula. A professora e o/a intérprete circularão pela sala para apoiar os alunos, especialmente Luiz, na aposição das letras, sinais e imagens.

Terceiro momento

Para finalizar as atividades, será entregue para a turma uma cartela de bingo com letras do alfabeto para cada aluno. Iremos questioná-los se todos sabem o que é o bingo e aos que não souberem iremos explicar. Será solicitado ao/a intérprete que questione Luiz, em LIBRAS, se o mesmo conhece o bingo, se sim prosseguir com a atividade, caso contrário explicaremos olhando diretamente para ele o que é um bingo, certificar-se se o mesmo compreendeu. Em seguida, poderá ser solicitado novamente o/a intérprete para traduzir para ele as letras sorteadas, dizendo-as em voz alta e escrevendo-as na lousa. Então poderá sortear as letras e palavras e mostrá-las para a turma e apresentar oralmente cada uma representada, além de oralizada também sinalizada.

Os alunos deverão marcar as letras e palavras em suas cartelas à medida que forem sorteadas. O primeiro aluno a completar uma linha ou coluna ganhará um pequeno prêmio. Por fim, será finalizado com uma reunião onde todos os alunos em um círculo farão uma breve revisão das letras e palavras aprendidas, as crianças poderão ainda expandir os saberes por meio da interpretação do que foi visto durante os jogos e socializar suas impressões, seja por meio da oralidade seja por meio da Língua Brasileira de Sinais.

Encerramento da intervenção

Ao final da aula, a professora titular fará um momento reflexivo de 20 minutos. Onde enfatizará com a turma acerca dos Direitos Humanos e educacionais de cada estudante dentro da instituição. Poderá realizar discussões sobre a importância da participação

ativa na escola, do respeito mútuo entre os alunos e professores, dos direitos e deveres de cada um, relacionar com o que foi vivenciado na aula tanto com a especificidade de Luiz, quanto com a necessidade de incluir para promover cidadãos éticos e de respeito.

E ao final do encontro, convidar os estudantes a se empoderarem para defender seus direitos e jamais se omitir diante de uma injustiça, e é interessante que tomem consciência disso desde cedo.

Recursos

- » Cartazes com o alfabeto ilustrado;
- » *Flashcards* com letras e imagens;
- » Livro “o aniversário do Senhor alfabeto”;
- » Cartões do bingo;
- » *Datashow*;
- » Lousa e pincel;
- » Materiais de escrita (papel, caneta, lápis);
- » Intérprete de Libras.

Avaliação

A avaliação será feita a partir da observação da participação e do envolvimento dos alunos durante as atividades em grupo e individuais. Avaliar a capacidade dos alunos de reconhecer as letras, verificar a interação entre os alunos ouvintes e Luiz, observando se a inclusão foi eficaz e respeitosa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 27 ago. 2024

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm?_=undefined. Acesso em: 27 ago. 2024

PIEADADE, Amir. **O aniversário do seu alfabeto**. 4 São Paulo: Editora Cortez, 2010, 27 p.

PARÓDIA DA LETRA DE COMO NOSSOS PAIS

Célia Merante Dias Zubek
celiamdias@gmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo
m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida
ricardosantos@gmail.com

Apresentação

Trabalhar com poemas em sala de aula traz muitas reflexões sobre a vivência dos alunos, assim através das letras de música que mais despertam a atenção, a construção de paródias efetiva e expõe dúvidas, conflitos e empatia por situações vividas.

Na sala de aula, conflitos e crises afloram e a formação continuada de professores buscando engajamento dos estudantes é uma ferramenta que deve ser muito usada. O problema de um pode ser de toda comunidade escolar, mas se não exposto, debatido, pode causar tensão e desentendimento no ambiente escolar.

Trabalhar poemas através da música é a motivação para desenvolver a proposta deste trabalho, os estudantes estão sempre com fones, o que ouvem? E mais por que sentem empatia por esta música, artista ou gênero? Trazer temas fortes e atuais para o debate de forma lúdica e responsável contribui para toda a dinâmica do ambiente escolar.

Procedimentos metodológicos – Planejamento da intervenção Pedagógica

Neste trabalho, a intervenção pedagógica ocorreu nas 4 turmas de 6 anos do Colégio Estadual Professor Júlio Szymanski, em Araucária, no Paraná. Por ser um colégio central, recebe alunos de todos os bairros da cidade trazendo consigo todas as vivências, ansiedades e conflitos sociais e etários.

A escolha do tema levou em consideração o gênero textual que estava sendo estudado naquele momento (o poema) sendo levados em consideração critérios como a interdisciplinaridade, contextualização, diversidade e inclusão; A princípio, as paródias foram produzidas em dupla, o que ajudou a agregar as turmas.

Após, no laboratório de informática, cada estudante pesquisou a sua música favorita e estabeleceu suas alterações colocando os temas que mais lhes interessam. Na outra agenda

do laboratório, com o texto já modificado, os alunos digitaram e postaram na plataforma digital Redação Paraná em que eles conseguem corrigir o seu texto e obter nota de 0 a 4,0.

Resultados e discussão

A atividade foi muito bem recebida pelos alunos, porém a mediação e a discussão se seria apresentado o poema na forma de música para todos demandou muita intervenção, assim, ficou estabelecido que seria livre a apresentação, mas obrigatória a postagem na plataforma digital de redação do estado do Paraná.

Após, o início da atividade de parodiar, surgiu a dúvida: quanto alterar o texto sem que perca sua identidade ou a possibilidade de harmonia para cantá-lo? Sanadas as dúvidas, as trocas foram muito importantes e presentes. Embora o trabalho final fosse individual, os estudantes buscavam suas duplas de início para trocar ideias, buscar sinônimos, enfim, não foi uma atividade silenciosa e demandou tempo que inicialmente seria 3 aulas e passou para o dobro em algumas turmas.

Falar abertamente sobre gênero, transtornos, *bullying* nos 6 anos não é uma tarefa das mais fáceis, porém o início foi realizado. Falou-se muito sobre o Cantinho da Escuta que é uma estratégia adotada nas escolas paranaenses após incidentes de invasão e violência nas escolas.

A participação e a apresentação das paródias colocaram os alunos em evidência (temos artistas na escola) e despertou o interesse em participar da fanfarra do colégio, estudar música e se refletiu sobre como o bullying afeta o ambiente escolar e até familiar.

Considerações finais

As considerações finais não poderiam ser melhores. Um curso que se iniciava de forma tão distante, acabou implementando tanta discussão e criatividade, bem coimo, interação nas turmas iniciantes no colégio que se transformou até em atividade avaliativa.

Repensar o engajamento escolar levando em consideração dois pilares importantes dessa modalidade de ensino, a diversidade e a inclusão, causa muita reflexão na prática docente. Minha pedagoga perguntou-me das avaliações adaptadas para os alunos com laudos de inclusão. Nas aulas de Redação e Leitura, não foram necessárias. Houve tanta participação e trabalho colaborativo que a aprendizagem sobre o gênero poema transcorreu de forma tranquila e muito positiva, sendo que os artistas das turmas querem mais atividades semelhantes.

Neste ponto, até a professora ficou criativa e apresentou a paródia de uma música de Elis Regina que me acompanha desde sempre, trazendo muitas reflexões sobre o que realmente importa e o que podemos e devemos mudar em nossa realidade (em anexo).

Referências

LYRICS FIND. **Elis Regina** - Como Nossos Pais. Disponível em: <https://lyrics.lyricfind.com>. Acesso em: 01 jan. 2025.

YOUTUBE. **Elis Regina** - Como Nossos Pais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2qqN4cEpPCw>. Acesso em: 01 jan. 2025.

Anexo

Como nossos pais

Canção de Elis Regina

...Quero lhe falar meu grande amor
Das coisas que aprendi na Justiça Restaurativa
... Quero lhe contar como eu vivi
E tudo o que aconteceu comigo
Viver é melhor que sonhar
Eu sei que a patrulha escolar é uma coisa boa
Mas também sei que qualquer violência
É maior do que a vida
De qualquer pessoa
... Por isso cuidado meu bem
Há perigo na esquina
Eles não venceram
Mas o sinal está fechado pra nós
Que somos otimistas
... Para abraçar seu irmão
E beijar sua menina na rua
É que se fez o seu braço
O seu lábio e a sua voz
... Você me pergunta pela cultura da paz
Digo que estou encantada
Como uma nova geração
Eu vou ficar nesta cidade
Não vou voltar pro sertão
Pois vejo vir vindo no vento
Cheiro de nova educação
Eu sei de tudo na sala de aula
Do meu coração
... Já faz tempo eu vi você na escola

Cabelo ao vento
Gente jovem reunida
Bullying
Na parede da memória
Essa lembrança
É o quadro que dói mais
... Minha dor é perceber
Que apesar de termos
Feito tudo o que fizemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Como os nossos pais
... Nossos ídolos ainda são efêmeros
E as mídias
Não enganam não
Você diz que depois deles
Não apareceu mais ninguém
Você pode até dizer
Que eu “tô por fora”
Ou então que eu ‘tô inventando”
... Mas é você que ama o celular
E que não vê
É você que ama as telas
E que não vê
Que o novo sempre vem
... Hoje eu sei que quem me deu a ideia
De uma nova consciência e juventude
“Tá em casa
Guardado por deus
Contando vil metal”
... Minha dor é perceber
Que apesar de termos feito tudo, tudo
Tudo o que fizemos
Nós ainda somos os mesmos
E vivemos preconceitos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos como os nossos pais

Fonte: LyricFind

The background of the page is a light gray grid of interlocking puzzle pieces. Some of these pieces are replaced by a darker gray checkerboard pattern, primarily along the top and bottom edges. Several stylized hands of different skin tones are shown reaching up from the bottom and sides, each holding a puzzle piece as if to place it into the grid. The hands are rendered in a simple, clean style with soft shading.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

TRILHA FORMATIVA DE UM APRENDENTE CONTUMAZ: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COMO AUTODIDATA NA INTERSECÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA E A HEUTAGOGIA

Gilson Alves da Silva
progilsonfilho@gmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo
m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida
ricardosantos@gmail.com

Introdução

O registro escrito de uma história ou de um percurso formativo se revela importante e necessário quando há a premente representatividade dos achados de uma formação em nível superior, considerando o papel que esta/este representa para a manutenção de concepções e teses, assim como, para a transformação de entendimentos e análises sobre temáticas articuladas com o papel da docência na Educação Básica.

Esse relato de experiência de Gilson Alves da Silva discorre sobre o tema trilha formativa de um aprendiz contumaz, tendo como subtema uma abordagem criteriosa e valorativa sobre a construção do conhecimento como autodidata na intersecção entre a Pedagogia e a Heutagogia, cuja exigência se dá com a formação no curso de extensão Direitos Humanos e Justiça Restaurativa - práticas integrativas, no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Para isso, esse trabalho objetiva, de forma geral, apresentar o percurso formativo de um autodidata através dos relatos particulares a partir de recortes temporais e contextualizados, na perspectiva da intersecção Direitos Humanos e ensino-aprendizagem.

A justificativa proeminente desta produção se revela na condição de deixar um legado/achado, como resultado de um percurso formativo em nível superior, capaz de instruir novas e posteriores leituras sobre a temática, dentro da abordagem da formação Direitos Humanos e Justiça Restaurativa, considerando ainda o papel dos registros do autor para sua percepção, enquanto aprendiz, dos caminhos percorridos nas diversas fases da vida.

Sem pretender exaurir o debate sobre as temáticas em questão, ressalta-se que o presente memorial de formação busca contribuir para que se tenha uma ideia central sobre

o percurso formativo deste autor, na perspectiva de se pensar novas produções e relatos que sejam capazes de instruir as bases conceituais sobre o papel da formação/extensão.

Narrativa autobiográfica de um aprendente contumaz

Quanto ao aprendiz autor dessa obra, se descreve como aprendiz contumaz, por vivenciar, desde muito cedo, desde os idos de 1986, os primeiros passos do aprendizado referente a formação tecnológica e profissional, ao se inserir e/ou manter relação direta com cursos que sistematizavam o conhecimento científico, naquele momento, disponibilizados através de apostilhas enviadas pelo Correios, para que o autodidata qualificasse o seu aprendizado como ponto de partida de uma formação não presencial/não experiencial.

Nesse percurso, como pessoa carismática e sociável, com vivência sociofamiliar e educacional, dentro de um recorte temporal de 50 (cinquenta) anos de idade, completos agora no dia 23 de julho, filho de agricultor e também agricultor por mais de 20 (vinte) anos, caracterizando-se como indivíduo jovem, aprendente contumaz e em permanente processo de aprendizado, por mais de 27 (vinte e sete) anos, viveu em comunidades rurais, trabalhando durante o dia como agricultor e a noite, se deslocando para o centro da cidade para estudar, da 5ª série (à época) até o 3º Ano do Magistério, concluso ainda nos idos dos anos 1994.

Iniciou seus estudos na Escola Municipal Maria Alzira de Melo, localizada às margens da BR 226, na mesma comunidade onde morou, Sítio Poço Cercado, e mais tarde, para completar os últimos três anos do Ensino Fundamental, estudou na Escola Municipal Castro Alves, de onde foi transferido para a Escola Cenecista de Ensino Fundamental II, ainda nos anos de 1986, onde cursou, no turno noturno, da 5ª a 8ª Série.

No ano de 1991, foi transferido para a Escola Estadual Prefeito João Ataíde de Melo, também na sede do município de Tangará-RN, permanecendo por 4 (quatro) anos, tendo em vista ter sido reprovado no primeiro ano. Após a conclusão do Magistério, no ano de 1994, antes mesmo do momento da formatura, já trilhou o mundo do trabalho, ao ser enviado para a capital do Estado, Natal, para trabalhar em rede de supermercado.

Mais tarde, já em 2001, é programado um concurso público no município, consegue ser aprovado como professor polivalente para atuar no Ensino Fundamental I, inicia sua jornada de trabalho como professor de uma turma de alfabetização, 1º e 2º Ano, em outra comunidade distante da sede do município, sendo transferido para a sede, para atuar em outra escola do Ensino Fundamental II, com carga horária multidisciplinar, na qual atuou por mais de 7 (sete) anos, passando a atuar na atividade sindical, como líder de classe, *a posteriori*.

Entre o ano de 1991 e 1994, na Escola Estadual Prefeito João Ataíde de Melo (EEPREJAM), sede do município de Tangará-RN, conhecido como dicionário ambulante, por ser estudioso

da etimologia dos termos do dicionário, além de se expressar de forma muito avançada (domínio de uma linguagem elevada para a época), considerando que também, sempre fora leitor de obras literárias e de romances policiais, cujos autores, Aghata Christie e outros, contribuíram para despertar o interesse pela produção textual.

Leitor assíduo e inveterado de obras de investigação científica, literatura brasileira, tecnologia, previdência e afins, percorre todos corredores das bibliotecas municipal e da escola EEPREJAM, o que contribuiu para uma formação leitora competente, fácil e eficiente. Foram longos 10 ou 12 anos de leitura assídua, diária e sem restrição de temática, obras, gênero ou qualquer especificação. Leitor desde a hora do café, quando lia embalagens de bolachas, biscoitos e outras tipologias textuais. Ainda por volta dos 10 anos de idade, já me interessava por leitura de códigos (atualmente denominados de códigos de barra ou mesmo QRcode) que apareciam nas embalagens de alimentos e de todos os produtos consumidos.

Com isso, este aprendiz contumaz se tornou um produtor/escritor de livros (rascunhos manuscritos), principalmente, sobre o gênero romance policial, por influência da escritora Aghata Christie e seus inúmeros romances, articulados com outras obras que evidenciavam misticidade, cientificidade e literacia, na perspectiva de uma produção autodirigida e simplista, cuja análise, correção e estruturação, seria feita *à posteriori*.

Ressalte-se a Política Nacional de Alfabetização, Brasil (2019, p. 18), ao expressar que a literacia “consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado”, pois, essa percepção remete a ideia de autodomínio de comandos e práticas relacionados a esse tipo de formalidade educacional, considerando que, no caso em tela, para que todo esse percurso ocorresse, não se teve apoio e nem incentivos de qualquer dos profissionais da área, em nenhuma escola.

Segundo Moraes (2014 apud Brasil, 2019, p. 21), “Literacia consiste no conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva”. Assim foi articulado os conjuntos de conhecimentos e experiências vivenciadas ao longo do recorte temporal, entre os anos de 1981 e 1994, cujas interações ocorrem por ocasião dos estudos no Ensino Fundamental e o Magistério, as quais contribuíram para que fosse adquirido conhecimentos, preceitos e valores inerentes a leitura e a escrita, contribuindo para uma grande fase da vida de um leitor/produtor, como aprendente contumaz que alcança um nível de aprendizado significativo, do ponto de vista das habilidades e/ou competências, hoje tão evidenciadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesta, se dispõe que as competências e/ou habilidades, Brasil (2017, p. 8), “substanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, os quais, considerando as vivências e experiências da época, considera-se que foram bastante significativas para o desenvolvimento pleno das competências necessárias para a leitura e/ou produção textual, segundo Brasil (2017, p. 9), ao apresentar as 10 (dez) competências gerais da Educação Básica, considerando aqui as mais aproximadas do percurso formativo do autor desta obra, a especificar: 1 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente

construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Foi estabelecido a busca pela valoriza das experiências vividas no âmbito da cultura das comunidades nas quais interagiu, ao adquirir e utilizar, como referência, linguagens de diferentes autores, a partir da leitura de obras importantes como, *A Bagaceira*, de José Américo de Almeida, um romance de ficção maravilhoso publicado pela Editora Olympio em 1928, cuja obra tornou possível os fundamentos para uma boa literacia.

Durante a jornada de leitura e produção, foi possível elaborar ainda 5 (cinco) produções manuscritas (conclusas) e iniciar uma outra, as quais eram classificadas como romance policial, dada a influência da autora Aghata Christie. Porém, durante esse tempo em que o leitor inveterado procedia a leitura seletiva e produzia manuscritos, consulta uma professora do Magistério para saber como publicar e quanto custaria publicar um livro, pois, por ser um estudante advindo de comunidade rural, nenhuma ou pouca informação sobre isso, era o natural, o que instigava saber como proceder para iniciar a carreira de escritor.

Como resultado dessa consulta, o autor deste memorial de formação, recebe a resposta da referida professora que era muito difícil e quase impossível publicar um livro, pois seria muitos os empecilhos e que não haveria possibilidade/condições para que isso se tornasse realidade (“ah! você não consegue, é quase impossível, é um processo muito complicado”). Daí, essa resposta foi um choque para o aprendente contumaz, atingindo sua autoestima e resultando, ao longo dos próximos anos, entre 1991 e 2000, na completa decadência da capacidade de leitura e produção, pois, sequer havia a vontade de produzir um bilhete e isso afetou, sobremaneira, a possibilidade de escrita e produção.

Por fim, por ter uma cabeça muito imatura e não ter o apoio esperado, toma a decisão de “queimar”, literalmente, todas as obras já produzidas, o que mais tarde, alguns referenciais professores da UFRN, salientam da minha afetação emocional, dizendo que isto teria sido um “crime”, pois jamais uma professora poderia ter expressado esse tipo de orientação ou conduta, afetando a capacidade de produção de um leitor/produtor, mesmo como aprendiz de escritor de investigação científica ou de qualquer outro gênero.

Somente a partir de 2000, quando se toma uma decisão corajosa, esse autor se sente a vontade e impulsionado a voltar a ler novos livros, a escrever, porém não mais com a mesma habilidade e destreza para produzir, não mais com a mesma verve de antes, mas com a vontade de voltar a produção para tornar possível as habilidades leitoras e produtoras, daquele que havia se tornado referência no espectro de suas relações pessoais e colegiais e essa condição, possibilitou fazer um concurso público no ano 2001 e ser selecionado como professor polivalente do Ensino Fundamental I, na rede municipal de educação de Tangará-RN, onde atua até os dias atuais, exercendo o papel de líder classista e coordenador sindical, dentro de seu escopo de luta e de função, como docente da Educação Básica,

atuando como aplicador da justiça que restaura e que congrega os indivíduos num polo produtivo.

Considerações finais

O encadeamento do processo formativo, especialmente, no contexto acadêmico-científico, requer do formando um compromisso importante sobre o seu aprendizado técnico, a sua qualificação funcional, enquanto agente de transformação das concepções e o seu percurso no aperfeiçoamento e/ou desenvolvimento das competências e habilidades advindas do saber, constante e continuamente experienciado, em particular, naquilo que viabiliza ensinamentos relevantes no contexto dos Direitos Humanos.

Por isso, ao concluir uma ideia sobre a qual se constrói esse trabalho, porém sem a pretensão de exaurir o debate, depreende-se que relato de experiência demonstra o caráter científico na formação desse aprendiz contumaz ao apresentar o percurso formativo de um autodidata/heutagogo, cujos relatos particulares transmutam e se coadunam com recortes temporais contextualizados, na perspectiva de dizer, com os fundamentos acadêmicos, que o conhecimento em Direitos Humanos, atrelado a Justiça Restaurativa, possibilita práticas integrativas importantes, sendo esta uma condição que ativa, motiva e reativa todo o campo do saber, pois, é a formação, desde a primeira etapa da Educação Básica até o Ensino Superior, condição sumária para estabelecer os links entre teoria e prática.

Como aprendiz contumaz, acredito que novos passos serão dados em busca de mais e melhores conhecimentos, até pela evolução da cientificidade inerente e por acreditar que em cada momento sócio-histórico novas competências e/ou habilidades são demandadas e assumidas, para oportunizar formações qualificadas e a assunção de profissões inovadoras e, diametralmente, condicionadas as mudanças do mundo moderno. Sou autodidata, aprendo como heutagogo que se aperfeiçoou como um aprendiz contumaz em constante e continuado processo de evolução no domínio das habilidades em lidar com pessoas. Tenho dito!

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, 2017.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

CULTURA DE PAZ EM ESCOLAS PÚBLICAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Marineide de Oliveira Gomes
neide.ogomes@gmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo
m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida
ricardosantos@gmail.com

Este escrito trata-se do relato de uma experiência de facilitação de círculos de construção de paz em uma escola pública estadual do município de São Paulo, tendo por base os referenciais teóricos da Justiça Restaurativa (Zehr, 2015, 2008) da Comunicação não Violenta (Rosenberg, 2006) e dos Círculos de Construção de Paz (Pranis, 2010; Passos, 2019), no âmbito dos Direitos Humanos.

A experiência, desenvolvida no ano de 2023, contou com ações educativo-restaurativas envolvendo a equipe gestora, como fase inicial para subseqüentes ações com professores, estudantes e famílias, de modo a assegurar ambientes seguros, de confiança, participação ativa, protagonismo, escuta e acolhimento, em contraposição à perspectiva histórica reprodutivista, punitiva e domesticadora desses ambientes educativos.

A experiência relatada revela um cotidiano escolar complexo e sistêmico (Morin, 2005), atravessado por diferentes camadas de violência, caracterizado pelo excesso de burocracia, infraestrutura física e material precária, desmotivação profissional, aliado à desautorização e alienação do trabalho docente e da gestão, que se de um lado podem ser fatores que representam obstáculos, de outro, não impedem que se sensibilizem os profissionais da Educação a criarem outros cotidianos, com tempos e espaços reflexivos, que considerem a educação integral e a concretização do direito pleno à Educação, por meio de práticas humanizadoras que, se apropriadas pelos educadores, podem colaborar para a transformação desses contextos, como ambientes culturais, de encontros, projetos coletivos, sonhos e possibilidades de “ser mais” (Freire, 1996).

A motivação para o desenvolvimento da experiência se deu pelo convite feito à autora deste texto pela equipe gestora (diretora e vice e coordenadores pedagógicos) de uma escola pública estadual, após o término da formação em Mediação de Conflitos (MC) e Círculos de Construção de Paz (CCP) pela Associação Palas Athena, em São Paulo, devido aos recorrentes casos de violência entre estudantes da escola. As ações se iniciaram ao final do semestre de 2023 e se estenderam ao longo do segundo semestre do mesmo ano e a opção foi pelo CCP.

Sabemos das funções disciplinadora e reprodutivista das escolas, de maneira geral, que, na atualidade, priorizam mais os produtos (desempenho dos estudantes em avaliações externas), do que os processos de ensinar-aprender e de ser-estar na vida e nos ambientes socializadores, como as escolas. Esse ambiente que deveria ser de encontros, de convivência, aprendizagens e desenvolvimento humano, passou a ser, em muitos casos, palco de insatisfações, agressões e violências de diferentes níveis. Com tais funções, muitas vezes cabe à equipe gestora o papel punitivo e domesticador com demais servidores e sobretudo, com estudantes e famílias.

Por tais razões, objetivamos com a equipe gestora, tratar nos CCP do tema da violência à escola: manifestado nos atos depreciativos, humilhantes, vandalismos etc; violência da escola: expresso pela forma institucional, devido à omissão aos cuidados e proteção aos direitos dos sujeitos e a violência na escola: o que ocorre no interior dela (Charlot, 2002), de modo que o grupo refletisse sobre essas camadas de violência e, ele próprio vivenciasse ambientes seguros, coletivos, de escuta, acolhimento e respeito para, posteriormente, estimular os demais segmentos da escola a participar de práticas influenciadas pelo CCP e o sentido produzido em cada um dessa experiência.

A JR objetiva estimular a comunicação, a responsabilização e a reparação das partes envolvidas em situações de conflito e violência e conta com a adesão voluntária dos participantes, a confidencialidade e a possível busca de consenso, em uma relação que explicita as vozes de ofensores e vítimas, de modo a se reconstruir o tecido social que sofreu algum dano, devido aos conflitos existentes (Zehr, 2015, 2008).

A MC e, especialmente, o CCP - que têm como base a JR - são iniciativas importantes que cada vez ganham maior presença nas políticas públicas, ao trazerem um conjunto de princípios e valores que reconhecem os sujeitos como humanos nas suas diversidades e indicam possibilidades de restauração de eventuais rupturas sociais, derivadas de desavenças, conflitos, violação de direitos etc. Dessa forma, os participantes passam a ressignificar os seus cotidianos e suas ações, considerando caminhos restaurativos, ao reconhecerem a convivência humana que é constituída por seres que se conectam, que estão em permanente relação e de forma interdependente, podendo ser criadas novas formas de convivência e de transformação de situações conflituosas, configurando formas de compreensão do direito a ter direitos (Lafer, 1988).

Procedimentos metodológicos

O CCP representa uma ferramenta da Justiça Restaurativa (JR) que objetiva criar ambientes de diálogo, respeito, horizontalizados, privilegiando trocas de experiências para a tomada de decisões de forma democrática e coletiva (a depender dos seus objetivos), considerando valores e diretrizes alinhados coletivamente e se organiza com uma dinâmica que prevê abertura e fechamento do encontro, visando focar na presença de cada um no

grupo e compartilhamento de histórias de vida/experiências, sendo estimulada a expressão autêntica (na primeira pessoa) e a fala verdadeira.

O trabalho do CCP busca atender às necessidades dos participantes, com relevância para a observação atenta, a reflexão, o respeito aos tempos e expressões do outro e dos sentimentos e necessidades humanas que estão implicados nas ações vividas, que são orientadas por um facilitador, visando aprofundar as reflexões e colocar em debate ideias e crenças pré-concebidas, em um ambiente acolhedor, inspirador de empatia e confiança, encorajando os participantes a lidar de forma consciente, reflexiva e construtiva, fazendo uso de técnicas da Comunicação Não Violenta (Rosenberg, 2006; Pranis, 2010; Passos, 2019).

O relato aqui apresentado se refere ao CCP desenvolvido com a equipe gestora da escola, localizada em um bairro de classe média na zona norte da capital paulista. A escola conta com 1.300 estudantes do ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano), o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos, funcionando em três turnos (manhã, tarde e noite) e mais de 50 servidores públicos, entre equipe gestora, docentes e pessoal de apoio operacional.

Considerando o tema e a queixa principal da violência entre os estudantes, os encontros do CCP visaram a apropriação do espírito de equipe e de trabalho coletivo na equipe que envolveu o diretor e vice e as coordenações pedagógicas e de turno.

Foram realizados o total de cinco encontros, sendo um pré-círculo que objetivou conhecer o contexto e traçar um breve diagnóstico do tema-queixa da escola e como esse tema (da violência) tem lugar naquele ambiente educativo. Para isso o grupo foi convidado a andar pela escola, observar e anotar os sinais de violência ali existentes.

Na volta à sala do encontro, houve o relato das violências expressas nas paredes como palavrões e outras formas de expressão dos estudantes como pichações, riscos nas paredes e carteiras, agregado aos relatos de violência entre os estudantes como casos de bullying, de agressões físicas e verbais e da condição dos profissionais que ali atuam, caracterizando-se como uma escola de passagem, uma vez que a maioria dos profissionais não permanecem muito tempo na unidade. Sob a ótica do grupo, tal descontinuidade das equipes, junto à precariedade física e material da escola, o quadro insuficiente de servidores, tempos e rotinas padronizadas, são fatores que contribuem para a descontinuidade das ações educativas e que dificultam o trabalho coletivo e as responsabilizações, levando a escola, na maior parte do tempo a lidar com comportamentos indesejáveis do que com os processos de ensinar-aprender (Abramovay, 2002).

Na sequência, três encontros de CCP foram realizados, com base no tema do fortalecimento de vínculos, incluindo a diversidade, a desnaturalização das observações de cenas de violência relatadas e a inclusão e, ao final, um pós-círculo.

Resultados e discussão

No primeiro círculo o conteúdo versou sobre os valores, diretrizes e combinados do grupo, visando construir um espaço seguro e a construção de um ambiente de pertencimento, participação e engajamento coletivos. As técnicas utilizadas foram: de abertura: escrita no papel de palavras, expostas no chão com um tapete em forma de círculo, que expressaram como cada um chega no grupo e o fechamento: como cada um sai do grupo no dia. As dinâmicas versaram sobre a escrita dos valores (sinceridade, participação, colaboração, coragem, autenticidade e respeito) e diretrizes/combinados - do que cada pessoa precisaria pra ter um diálogo verdadeiro no grupo (cuidar do tempo, respeito, preparar o ambiente, tranquilidade, perseverança e reflexão e inclusão de todos nas ações), com o uso do objeto da fala, que permite a escuta atenta e respeitosa do outro e esperar sua vez de falar.

Como síntese no primeiro círculo, foram manifestadas a necessidade de se pensar nos acontecimentos de violência na escola, indo às raízes dessas manifestações, evidenciando os sentimentos da vítima, do ofensor, dos danos e das responsabilizações possíveis uns com os outros e com o coletivo, em ambientes dialógicos-restaurativos e não punitivos e padronizados, considerando os diferentes contextos de violência (macro, meso e microestruturais) que envolvem a escola.

No segundo círculo houve um fato trágico, com o suicídio de uma estudante do ensino médio, que ocorreu fora da escola. Fato que mobilizou a todos, sobretudo os estudantes e famílias, que se reuniram, imediatamente na escola, a convite da direção, para tratar desse acontecimento, evidenciando os sentimentos e de como a escola pode mudar as relações, de modo a prevenir casos dessa natureza, alcançando e compreendendo as condições de saúde mental dos estudantes que, nos tempos atuais convivem com o excesso de informações superficiais e midiáticas (e não de conhecimentos - que supõem fazer relações com as informações), de abuso de telas e de culto à imagem, ao individualismo e ao consumismo, fatos que contrastam com um ambiente escolar como lugar de transmissão, de produção de conhecimentos e de convivência e interação entre iguais. O conteúdo do círculo permaneceu sendo o fortalecimento de vínculos da equipe gestora, acrescido do tratamento do trauma trazido pelo evento da morte da estudante.

Na abertura do encontro já foram manifestados projetos que a escola passou a organizar como o Show de Talentos, envolvendo professores de diferentes áreas e que prepararam, junto com as turmas de estudantes, pequenas peças teatrais, que foram encenadas ao público da escola, com temas escolhidos pelos estudantes como o bullying em que ficaram frente a frente vítima e ofensor, com seus diferentes pontos de vista sobre os fatos ocorridos e o que esse evento produziu nos estudantes e professores que se ocuparam dessa tarefa, prenunciando mudanças futuras nas relações entre estudante-estudante, estudante-professor e professor-estudante. Outras ações foram apresentadas

como a retomada do Grêmio Estudantil e a realização de assembleias dos estudantes para tratar de temas de interesse dos diferentes grupos que compõem a escola.

As dinâmicas desse segundo círculo objetivaram trazer relatos da história de vida de cada, a partir da situação-limite do suicídio da estudante e de como cada um encontrou caminhos para prosseguir, na relação com outras pessoas, profissionalmente etc. Houve outros relatos de como a equipe gestora passou a abordar casos de violência na escola com estudantes e famílias, com maior diálogo, tentando construir relações reflexivo-restaurativas como a prevenção ao uso de drogas, situações de abandono e negligência familiares, casos de estudantes que frequentam a escola em um período e moram em abrigos pelo fato de os pais terem perdido o pátrio poder, automutilações dos corpos etc.

O grupo manifestou ainda profunda tristeza pelo falecimento da estudante e a observação do sofrimento psíquico entre adolescentes na escola, especialmente nos casos de intolerância e não aceitação das famílias pela orientação sexual dos adolescentes e jovens etc...Ao final do segundo círculo houve um compromisso da equipe em elaborar um plano de ação reflexivo-restaurativo (com objetivos, metas, estratégias e formas de avaliação) que envolvesse a escola como um todo, iniciando com os professores, na intenção de dar continuidade às práticas restaurativas, de participação e de trabalho coletivo,, contendo ações de sensibilização para buscar adesões voluntárias ao plano e responsabilizações com o mesmo.

Na forma de um objeto, ao final da reunião, os participantes simbolizaram como saíram do encontro com a tarefa de estabelecer prioridades, como os degraus de uma montanha, a satisfação de parar e refletir sobre o que acontece na escola e a necessidade de envolver o contexto de fora da escola para a criação de uma rede de proteção aos adolescentes e jovens região e que os valores expressos pelos diferentes grupos não sejam perdidos. Considerou-se ainda que a maior parte dos problemas de violência manifestados pelos estudantes na escola são reflexo de uma violência estrutural que está presente na sociedade e que se na escola, as práticas e as relações forem humanizadas, acolhedoras e respeitadas, outros horizontes podem se abrir para todos que vivenciarem esse processo educativo.

No terceiro e último círculo, a abertura do encontro se ancorou em como cada um se vê nesse processo do CCP que intencionou fortalecer os vínculos entre a equipe gestora responsável pela escola, na tentativa de superar os obstáculos ali vividos e mitigar os casos de violência à/da/na escola, como o excesso de burocracia, as padronizações de condutas, tempos e rotinas, na perspectiva de abrir brechas nas frestas do cotidiano.

Nesse dia, o grupo apresentou o que conseguiu elaborar: os objetivos do plano de ação denominado “Sementes do Amanhã”, quais sejam: a) melhorar a comunicação com estudantes e professores; b) inserir práticas reflexivo-restaurativas entre professores e estudantes; c) efetivar mudanças no dia-a-dia da escola (mesmo que pequenas mudanças na rotina) que levem à alteração da qualidade das relações humanas naquele ambiente.

No fechamento do círculo o grupo expressou uma avaliação dos três encontros do CCP, a partir do título de uma música, com indicação das músicas: “Tocando em Frente”/Almir Sater; “Amanhã”/ Guilherme Arantes; Paciência/ Lenine); “Um novo tempo”/Ivan Lins.

Por fim, como pós círculo, houve mais um encontro, na tentativa de prever a sistematização e criar, com o grupo, as condições para a finalização, acompanhamento e avaliação do plano iniciado. Nesse encontro, na abertura já foram apresentadas pequenas mudanças no ambiente da escola, como a criação da Sala do Acolhimento, equipada com tapete e almofadas, em que os estudantes já estavam participando de rodas de conversa, com a orientação de um professor ou alguém da equipe gestora e, nos casos de violência entre estudantes, ter uma sistemática de escuta sensível dos envolvidos por um determinado período de tempo, fazendo uso de técnicas de circularidade da palavra, de diálogo respeitoso e de responsabilizações, advindos da experiência vivida pela equipe gestora no CCP, como contraponto às práticas punitivas e unilaterais anteriores, que não consideravam a participação dos professores e estudantes na busca de soluções para os casos de violência.

A equipe se comprometeu a finalizar e nos enviar o plano de ação e as palavras manifestadas pelo grupo, ao final do encontro e evidenciaram o significado do que ficou do CCP para cada um: a escuta qualificada, as responsabilizações e a perspectiva de envolvimento da escola como um todo na elaboração final do plano e a satisfação de terem conseguido, de forma intencionalizada, em meio ao acúmulo de tarefas do dia-a-dia da escola, acharem um tempo para refletir em conjunto e elaborar pelo menos os objetivos do plano, que ganhou concretude ao ser colocado no papel, o que implicará, posteriormente, em fazer parcerias dentro e fora da escola e com as famílias para tratar o que, segundo o grupo, é o maior problema e que está na raiz das violências dos estudantes: o trabalho com as subjetividades e a saúde mental deles, das famílias e dos servidores, por meio de um olhar sistêmico e complexo, o que implica reconhecer a dimensão da diversidade humana, em que a pluralidade de culturas, crenças, formas de ser-estar no mundo tenha vez e inclua a todos (Gomes, 2024).

Considerações finais

Os resultados dos CCP com a equipe gestora de uma escola pública estadual do município de São Paulo indicou que, embora seja uma única escola, ela revela o cotidiano (em rede) das escolas públicas na atualidade, especialmente as escolas públicas no Estado de São Paulo que apresenta imensos desafios e reveste-se de tema complexo e sistêmico (Morin,2005), com o excesso de burocracia, a precariedade de infraestrutura física e material e a heteronomia das escolas, aliado à desautorização e a alienação do trabalho docente e de gestão e a descontinuidade das equipes, o que pode significar obstáculos, mas não impedimentos à existência de ambientes reflexivos, o que supõe compreender as escolas como espaços de desenvolvimento humano, de cidadania, de educação integral e da concretização do direito pleno à Educação, com práticas restaurativas e humanizadoras.

A formação dos professores para que tais práticas venham a se consolidar no dia-a-dia da escola foi objeto de intenção da equipe gestora ao definir que o plano de ação se iniciaria pelo levantamento de necessidades docentes, na forma de um diagnóstico da realidade escolar para que, posteriormente, possam ser traçados subplanos de ação, a partir da adesão voluntária dos participantes.

No ano de 2024 a escola passou por alterações no seu quadro de servidores, com a saída de parte da equipe gestora, o que poderá significar (ou não...) novas rupturas na construção iniciada com os CCP e o plano de trabalho ali elaborado e a já sentida descon-tinuidade das ações educativas.

Por fim, mesmo considerando esse contexto adverso, foi possível vivenciar com a equipe gestora da escola práticas circulares, horizontalizadas, dialógicas e que deixam sementes que germinarão no terreno fértil da escola. Por tais razões, nossa defesa é por uma escola justa, democrática e inclusiva, uma escola pública que traga a diversidade do mundo, a realidade e os problemas para o seu interior e possa debatê-los, tendo os profissionais da Educação como guias desse processo reflexivo para haver compreensão, autorregulagem dos fazeres-saberes e das emoções individuais e coletivas dos sujeitos que ali convivem, produzindo sujeitos felizes, convivendo em ambientes seguros, de reflexão, de restauração de laços afetivos e sociais e de responsabilizações, por meio da crença na potencialidade humana, no “ser-mais” (Freire, 1996) e na compreensão de que as mudanças nas escolas se efetivam, se forem, de fato, mudanças nos conteúdos culturais que propagam (Snyders, 1993, 1988), nutrindo sonhos e novas possibilidades. Uma outra escola pública é possível!

Nesse cenário, a JR e os CCP têm muito a colaborar...

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. (Org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016> Acesso em: 020 de fevereiro de 2024.

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

GOMES, Marineide de Oliveira. A cultura de paz em escolas reflexivo-restaurativas: desafios para a forma/cultura escola e as Políticas Educacionais. In SOUZA, Tiago Zanquêta; DIAS, Adelino José de Carvalho; NOVAIS, Gercina Santana. (orgs.). **A escola hoje: em defesa do direito de ensinar e aprender em contextos educativos e formativos humanizadores**. São Paulo: Dialética, 2024, p. 281-302.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos Direitos Humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

MORIN, Edgar. **Introduction à la pensée complexe**. Paris: Editions du Seuil, 2005.

PASSOS, Célia. **Circulando dentro e fora dos círculos**: narrativa de uma prática em processos circulares. Rio de Janeiro: ISA- ADRS, Instituto de Soluções Avançadas, 2019.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares de construção de paz**. Tradução de Tonia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2010.

ROSENBERG, Marshall B. Tradução de Mario Vilela. **Comunicação Não Violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SNYDERS, George. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SNYDERS, George. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa**. Tradução de Tonia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2015.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes**: Justiça Restaurativa para o nosso tempo. Tradução de Tonia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CURSO DE EXTENSÃO DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA RESTAURATIVA: PRÁTICAS INTEGRATIVAS

Paulo Andre Cavalcanti de Albuquerque Nunes
pauloandrecavalcanti@gmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo
m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida
ricardosantos@gmail.com

Introdução

Matriculei-me neste curso, a partir do convite de minha orientadora no Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da UFPE (PPGDH), Professora Maria Aparecida Vieira de Melo.

O assunto do curso não era muito distante de meus estudos, pois um dos meus pontos iniciais, antes mesmo de entrar no PPGDH, que cursei como aluno especial foi uma disciplina sobre Práticas Restaurativas, ministrada pelo Professor Marcelo Pelizzoli, algum tempo depois já como discente do PPGDH dei seguimento ao tema numa disciplina da Professora Maria José de Matos Luna.

Não criei muitas expectativas sobre o curso de extensão, pois este ocorreria simultaneamente a conclusão da fase de escrita de minha dissertação no PPGDH/UFPE, intitulada “O paradoxo dos mecanismos internos postergatórios: o caso do povo indígena Xukuru vs. Brasil”. Mas mesmo sem grandes expectativas fui participando dos encontros, das atividades e seguindo o cronograma da melhor maneira possível.

Neste relato, irei descrever cada etapa do curso individualmente, em tópicos, juntamente com meu sentimento pessoal em cada um delas, para assim facilitar tanto o entendimento do leitor/avaliador quanto a minha própria escrita.

Aula magna

Na aula magna, do dia 02 de abril de 2024, tivemos um encontro com a participação de quatro professores: Juliana Rodrigues, Ricardo Santos de Almeida, Maria Aparecida Vieira de Melo e Bruna Tibolla. No qual foram apresentados os detalhes do curso de extensão, como o cronograma, frequência mínima e funcionamento da plataforma online que utilizaríamos para realizar as atividades inerentes.

Ademais, as Professoras Juliana e Bruna compartilharam suas experiências na área. A primeira compartilhou seus estudos e práticas de educação não formal na USP Leste, na capital do Estado de São Paulo.

A segunda trouxe uma apresentação mais fincada em conceitos teóricos e introdutórios ao tema da Justiça Restaurativa para na sequência apresentar o projeto A Escola é Gente no qual são desenvolvidas diversas práticas restaurativas envolvendo a escola e todos que fazem parte do ecossistema escolar, a exemplo de pais, professores, alunos etc.

Módulo 1: educação em Direitos Humanos – teoria e história dos Direitos Humanos

Este módulo foi iniciado com o encontro online no dia 04 de abril de 2024, conduzida pelo Professor José Marcos da Silva, no qual foram abordados a teoria e suas diferentes vertentes, além da história dos Direitos Humanos, desde seus primeiros relatos, como o Cilindro de Ciro, os atos assinados pelo Rei João Sem-terra, Inglaterra em 1215 até os direitos difusos da atualidade. O encontro proporcionou também uma interação com o Professor, no qual foram feitos alguns questionamentos pelos cursistas e respondidos em tempo real, pelo Professor Marcos, inclusive me arrisquei a fazer uma pergunta sobre a questão do massacre que ocorreu no Congo nos anos de 1885 e 1924, promovidos pelo Rei Belga Leopoldo II e se aquilo poderia ser compreendido como um genocídio, ou crime contra a humanidade, a partir do entendimento atual.

Nas semanas seguintes tivemos um período para realizar atividades no fórum da plataforma e nos concentrar na leitura dos materiais disponibilizados pelo professor, consegui desenvolver com certa tranquilidade as atividades do módulo e foi bastante positivo revisitar temas históricos dos Direitos Humanos, visto que sou advogado e tais temas nunca se distanciam da nossa atividade diária.

Módulo 2: Justiça Restaurativa

Neste módulo tivemos o encontro interativo ministrado pelo Professor Cezar Bueno de Lima, em 16 de maio de 2024, no qual foram apresentados conceitos iniciais quanto a Justiça Restaurativa e círculo restaurativo, também foram exemplificados ambientes passíveis da aplicação dessas práticas, a exemplo da família, escola, vizinhança etc. Tivemos também a participação das Professoras Aline Soares Lopes, Olívia Braschi e Maria Melo, que interagiram com as monitoras Emanuelle Deyse e Dayane Lopes.

A temática do módulo também não me é estranha, por experiências anteriores citadas na introdução fruto de aulas com os Professores Marcelo Pelizzoli e Maria José de Matos

Luna, o que serviu como um componente facilitador para a aula, leitura dos respectivos textos e consequente participação no fórum do ambiente virtual.

Módulo 3: comunicação não violenta

Nas minhas experiências prévias em disciplinas do PPGDH/UFPE, conforme dito na introdução, adquiri um background razoável, o que facilitou bastante a fluência nas reflexões e temáticas abordadas neste módulo, bem como nas leituras dos textos de suporte, o que facilitou bastante meu desenvolvimento e conexão e aderência ao tema central.

Em 29 de abril de 2024 ocorreu a aula online, ministrada pela Professora Catarina Gonçalves, que nos proporcionou um trabalho de abordagem da comunicação não violenta, a partir de conceitos mais básicos para chegar aos conceitos mais complexos, sempre correlacionando com a experiência na escola e na sua função social, para em seguida trabalhar os conceitos estabelecidos por Marshall Rosenberg, com sua esquemática de escuta, interpretação, necessidades e pedidos ou propostas. Na parte final do encontro a Professora Maria Melo realizou uma interação muito produtiva com a Professora Catarina, encerrando a atividade.

Em relação aos textos disponibilizados no ambiente virtual tivemos uma parte formatada por uma base introdutória para em seguida adentrar em postulados híbridos que buscavam relacionar a pedagogia e o ambiente escolar ao conceito de comunicação não violenta. O que restou muito proveitoso para minhas reflexões sobre o papel da escola atual e como implementar esse tipo de comunicação diante de um cenário cotidiano tão dividido.

Módulo 4: Patrulha escolar e cultura de paz

Esse módulo não fluiu tanto quanto os primeiros, mas consegui me debruçar sobre alguns dos textos e realizar importantes reflexões necessárias para responder aos questionamentos no fórum do ambiente virtual.

A aula foi ministrada em 17 de abril de 2024 pelos Professores José Carlos Leandro e Rosana Alexandre de Sousa, contando ainda com interações da Professora Maria Melo e dos alunos que enviaram comentários e questionamentos no chat.

Em relação aos textos no geral fizeram-me lembrar muito os apontamentos de Foucault sobre o quando a escola pode ser um espaço opressor e suas semelhanças com o sistema prisional, ou o sistema militar, tanto no seu desenho tradicional de caixas dentro de caixas, quanto no seu regime de horários, disciplina, regras para tudo e para todos, hierarquia etc. O que mostra novamente o enorme desafio que é transformar essa sistemática num caminho sem volta para a cultura de paz.

Módulo 5: Direitos Humanos e sexuais

Neste módulo, tive grande dificuldade para concluir e me implicar nos temas centrais debatidos e nos textos, mas utilizei muito do conhecimento prévio em Direito de Família da minha graduação em Direito e da disciplina sobre Gênero, a qual estudei no PPGDH.

O encontro online foi realizado no dia 23 de maio de 2024, ministrado pela Professora Maria Melo, condutora do tema, com interações das monitoras Monica Silva e Dayane Lopes e por fim com uma parte do Professor Ricardo Santos de Almeida, que nos lembrou sobre o funcionamento do ambiente virtual e das atividades necessárias para a conclusão deste curso de extensão.

Em relação ao ambiente virtual, a Professora Maria Melo disponibilizou textos de apoio e um slide e nos provocou no fórum em relação as novas configurações familiares e os direitos sexuais, o que inicialmente poderia parecer polêmico se revelou um ótimo exercício para compreender e relembrar as configurações familiares que estão presentes no Brasil e no Mundo e como devemos sempre prezar pela integração e respeito aos Direitos Humanos da população LGBTQIAP+.

Conclusão

Assim, com tantas experiências proporcionadas pelo curso, ao longo dos 5 módulos, acredito que saio daqui com energia e conhecimentos renovados e com muita alegria por conseguir chegar a etapa final desta jornada, por tratar-se de um curso com uma carga horária longa, diversas atividades e encontros. Mas são esses tipos de desafios, que nos motivam a continuar estudando, pesquisando e sendo agente de mudanças a partir da educação em Direitos Humanos, especificamente da Justiça Restaurativa, que tem ao poucos modificado entendimentos e facilitado a vida das pessoas, melhorando as relações humanas em diversos ambientes, na medida do possível, visto que podemos perder de vista as limitações de cada ferramenta, ou criar expectativas surreais como se tivéssemos diante da solução para todos os problemas.

Portanto, saio deste curso com o espírito renovado para as próximas etapas da minha jornada enquanto pesquisador e defensor dos Direitos Humanos.

Referências

AVA PROEX SEDIS UFRN. **Direitos Humanos e Justiça Restaurativa: Práticas Integrativas**. Disponível em: <https://avaproex.sedis.ufrn.br/course/view.php?id=392>. Acesso em: 10 ago. 2024.

DIREITOS HUMANOS

Rafael Bitencourt Oliveira
rafaelbitencourtoliveira@gmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo
m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida
ricardosantosal@gmail.com

Ramos (2014), afirma que os Direitos Humanos consistem em um conjunto de direitos considerado indispensável para uma vida humana pautada na liberdade, igualdade e dignidade. Os Direitos Humanos são os direitos essenciais e indispensáveis à vida digna. O ponto em comum entre eles é a adoção de códigos de comportamento baseados no amor e respeito ao outro.

Para Ramos (2014), os Direitos Humanos têm estrutura variada, podendo ser: direito-pretensão que consiste na busca de algo, gerando a contrapartida de outrem do dever de prestar; direito-liberdade que consiste na faculdade de agir que gera a ausência de direito de qualquer outro ente ou pessoa; direito-poder que implica uma relação de poder de uma pessoa de exigir determinada sujeição do Estado ou de outra pessoa; e, finalmente, direito-imunidade que consiste na autorização dada por uma norma a uma determinada pessoa, impedindo que outra interfira de qualquer modo.

Ademais, os Direitos Humanos têm em comuns quatro ideias-chaves ou marcas distintivas: a universalidade que é o reconhecimento de que os Direitos Humanos são direitos de todos, combatendo a visão estamental de privilégios de uma casta de seres superiores; a essencialidade que implica que os Direitos Humanos apresentam valores indispensáveis e que todos devem protegê-los; a superioridade normativa (preferenciabilidade), os Direitos Humanos são superiores a demais normas, não se admitindo o sacrifício de um direito essencial para atender as “razões de Estado; e, finalmente, a reciprocidade que é fruto da teia de direitos que une toda a comunidade humana, tanto na titularidade (são direitos de todos) quanto na sujeição passiva” (Braga, 2014).

Essas quatro ideias tornam os Direitos Humanos como vetores de uma sociedade humana pautada na igualdade e na ponderação dos interesses de todos (e não somente de alguns).

Nesse diapasão, Souza Júnior (2024) conceitua a reciprocidade como um critério geral de uma política democrática emancipatória, enquanto a forma e os meios de negociação deverão ser privilegiadamente os Direitos Humanos enquanto expressão avançada de lutas pela reciprocidade.

Para Souza Júnior (2024), a radicalidade da prática dos Direitos Humanos é uma prática microrevolucionária. Uma prática contingente, tão contingente como os sujeitos individuais e coletivos que se mobilizam para ela a partir das comunidades interpretativas onde se aprende a aspiração de reciprocidade”.

Roberto Lyra Filho *apud* Souza Júnior (2024), afirma que Justiça é Justiça social, antes de tudo: é atualização dos princípios condutores, emergindo nas lutas sociais, para levar à criação duma sociedade em que cessem a exploração e opressão do homem pelo homem; e o Direito não é mais, nem menos, do que a expressão daqueles princípios supremos, enquanto modelo avançado de legítima organização social da liberdade. Direito é processo, dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir-a-ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que define nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as novas conquistas. À injustiça, que um sistema institua e procure garantir, opõe-se o desmentido da Justiça Social conscientizada; às normas, em que aquele sistema verta os interesses de classes e grupos dominadores, opõem-se outras normas e instituições jurídicas, oriundas de classes e grupos dominados, e também vigem, e se propagam, e tentam substituir os padrões dominantes de convivência, impostos pelo controle social ilegítimo; isto é, tentam generalizar-se, rompendo dos diques da opressão estrutural. As duas elaborações entrecruzam-se, atrimam-se, acomodam-se momentaneamente e afinal chegam a novos momentos de ruptura, integrando e movimentando a dialética do Direito. Uma ordenação se nega para que outra a substitua no itinerário libertador. O Direito, em resumo, se apresenta como positividade da liberdade conscientizada e conquistada nas lutas sociais e formula os princípios supremos da Justiça Social que nelas se desvenda.

Assim, na origem, a constituição do campo ético é, simultaneamente, a constituição da normatividade, sem que a dimensão subjetiva deste processo implique em isolar a moralidade enquanto consciência subjetiva da eticidade enquanto moralidade coletiva (Souza Júnior, 2024).

Para Souza Júnior (2024), toda ética está enraizada num campo histórico-cultural com o qual ela nasce, ao qual ela responde e o qual ela pode transformar. Ela pode, através da própria ação dos sujeitos morais, transformar o universo de valores culturais herdados, posto pela sua própria ação”.

A moralidade hegeliana é uma figura do espírito que inclui a consciência moral subjetiva, mas não é redutível a ela. A eticidade é uma figura do espírito, que leva em conta a moralidade coletiva, objetivada em instituições sociais, sem esgotar-se nela. Esta dialética entre moralidade e eticidade tenta incluir na reflexão dois aspectos, o do comportamento da ação moral do sujeito, por um lado, e o da sociedade - o comportamento moral dos atores inseridos em contextos sociais globais - por outro lado (Souza Júnior, 2024).

Nesse sentido, a noção de liberdade é consuetudinária da noção de eticidade e de direito, de modo que a liberdade precisa organizar-se na sociedade. Por isso, Souza Júnior (2024)

elucida que Direitos Humanos são as lutas sociais concretas da experiência de humanização. São, em síntese, o ensaio de positivação da liberdade conscientizada e conquistada no processo de criação das sociedades, na trajetória emancipatória do homem.

Já Braga (2014) diz que para Constant, os antigos viam a liberdade composta pela possibilidade de participar da vida social na cidade; já os modernos (ele se referia aos iluministas do século XVIII e pensadores posteriores do século XIX) entendiam a liberdade como sendo a possibilidade de atuar sem amarras na vida privada. Essa visão de liberdade na Antiguidade resultou na ausência de discussão sobre a limitação do poder do Estado, um dos papéis tradicionais do regime jurídico dos Direitos Humanos.

A construção democrática é, pois, o imaginário social que se formulou como novidade e busca de autonomia na Constituição, que, ao menos quanto à cidadania e à dignidade da pessoa humana, começou a consolidar no processo a dimensão coletiva e solidária para a determinação de seu espaço civil (Souza Júnior, 2024).

Souza Júnior (2024), exemplifica com a ação do advogado Sobral Pinto, no Estado Novo, que precisou valer-se da lei de proteção aos animais para por fim às torturas infligidas a Prestes. Nos anos 90, em Brasília, um juiz precisou “aplicar” esta mesma lei para garantir o “direito de moradia” à demanda de sem-teto, enquanto este mesmo direito encontra resistência ao seu reconhecimento às vésperas da Conferência de Istambul, o Habitat 2.

Por isso, não há automatismo no mundo da sociedade de direitos. Não basta anunciar um direito para que o dever de proteção incida mecanicamente. Pelo contrário, é possível o conflito e colisão entre direitos, a exigir sopesamento e preferência entre os valores envolvidos. Por isso, nasce a necessidade de compreendermos como é feita a convivência Direitos Humanos em uma sociedade de direitos, nos quais os direitos de diferentes conteúdos interagem. Essa atividade de ponderação é exercida cotidianamente pelos órgãos judiciais nacionais e internacionais de Direitos Humanos (Braga, 2014).

A Constituição brasileira de 1988, afinal, promulgada, diferentemente de conjunturas anteriores, não resultou mais uma peça da retórica tradicional, camuflando sob as aparências de direitos o elenco diferido a programas “realistas”, adiando reivindicações sociais acumuladas. Por esta razão, a luta tremenda de novo travada, neste processo agora designado reformista, cujo sentido político evidente é o de desconstitucionalizar processos sociais novos e direitos inéditos conquistados.

Para tanto, Braga (2014) afirma que o objetivo do governo em uma sociedade humana é salvaguardar os direitos naturais do homem, existentes desde o estado da natureza. Locke, o grande e principal objetivo das sociedades políticas sob a tutela de um determinado governo é a preservação dos direitos à vida, à liberdade e à propriedade. Logo, o governo não pode ser arbitrário e deve seu poder ser limitado pela supremacia do bem público.

A Carta da ONU, que possui várias passagens que usam expressamente o termo “Direitos Humanos”, com destaque ao artigo 55, alínea “c”, que determina que a Organização deve

favorecer “o respeito universal e efetivo dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião”.

Em 10 de dezembro de 1948, em Paris, a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), também chamada de “Declaração de Paris”, contém 30 artigos e explicita o rol de Direitos Humanos aceitos internacionalmente. A DUDH é entendida como espelho do costume internacional de proteção de Direitos Humanos, em especial quanto aos direitos à integridade física, igualdade e devido processo legal.

Referências

RAMOS, A. C. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. Ética, Cidadania e Direitos Humanos: a experiência recente da Constituinte No Brasil. **Revista dos Estudantes de Direito da Universidade de Brasília**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/redunb/article/view/20560>. Acesso em: 21 ago. 2024.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: CURSO DE DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA RESTAURATIVA – PRÁTICAS INTEGRATIVAS CAICÓ/RN 2024

Raily da Silva Medeiros

railymedeiros61@gmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo

m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida

ricardosantos@gmail.com

Participei recentemente de um curso sobre Direitos Humanos e Justiça Restaurativa com ênfase em práticas integrativas, que se mostrou uma jornada transformadora, tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

O curso teve como objetivo principal proporcionar uma compreensão mais profunda dos Direitos Humanos e da Justiça Restaurativa, além de explorar técnicas e práticas que promovem a cura, o diálogo e a reconciliação. Ao iniciar o curso, minhas expectativas estavam voltadas para ampliar meu conhecimento sobre os Direitos Humanos e entender melhor como a Justiça Restaurativa pode ser aplicada em diferentes contextos, especialmente em situações de conflito e violência escolar.

A motivação pessoal veio do desejo de adquirir ferramentas que pudessem ser aplicadas no meu desempenho como futura pedagoga, promovendo um ambiente mais justo e colaborativo.

Um dos momentos importantes do curso foi a participação de várias pessoas, onde os participantes eram incentivados a compartilhar suas experiências de vida em um ambiente seguro e acolhedor. Essa prática me fez perceber a importância da escuta ativa e da empatia no processo de resolução de conflitos. Além disso, os exercícios de perguntas e respostas introduzidos no curso me ajudaram a desenvolver uma maior consciência emocional, uma maior capacidade de reflexão e capacidade de lidar com situações estressantes de maneira mais equilibrada.

Participar deste curso foi uma experiência enriquecedora que não só ampliou meu conhecimento teórico, mas também forneceu ferramentas práticas que posso aplicar em diversas áreas da minha vida.

Acredito que a Justiça Restaurativa, aliada às práticas integrativas, tem o potencial de transformar comunidades e promover uma cultura de paz e respeito pelos Direitos

Humanos, farei ótimo proveito desses conhecimentos no meu ambiente de trabalho quando me tornar pedagoga, todo esse conhecimento transmitido foi de suma importância e farei uso dele de forma incentivadora as pessoas que passarem pelo meu caminho.

Referência

AVA PROEX SEDIS UFRN. **Direitos Humanos e Justiça Restaurativa: Práticas Integrativas.** Disponível em: <https://avaproex.sedis.ufrn.br/course/view.php?id=392>. Acesso em: 10 ago. 2024.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: VIVÊNCIAS E APRENDIZADOS NO CURSO DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA RESTAURATIVA: PRÁTICAS INTEGRATIVAS

Vinícius Macena Cardoso da Silva

viiniiciiusmacenaa@gmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo

m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida

ricardosantosal@gmail.com

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência da aprendizagem vivenciada e apreendida durante o curso de extensão “Direitos Humanos e Justiça Restaurativa: Práticas Integrativas”. Por se tratar de um texto desse caráter, vale destacar que a escrita adotada aqui será em 1ª pessoa.

É *mister* salientar, também, que o seguinte curso abordou uma série de temas essenciais para a compreensão e promoção dos Direitos Humanos em diversas esferas da sociedade.

Este curso foi dividido em cinco módulos que exploraram a história e a educação dos Direitos Humanos; práticas de Justiça Restaurativa; comunicação nãoviolenta; patrulha escolar e cultura de paz; e, por fim, Direitos Humanos e sexuais.

Vale dizer que o corrente relato está dividido assim como os módulos do curso, ou seja, está estruturado em cinco eixos temáticos, onde irei compartilhar minhas reflexões e aprendizagens decorrentes da experiência de cada um dos módulos.

História e educação dos Direitos Humanos

O primeiro módulo do curso foi dedicado à história e educação dos Direitos Humanos, oferecendo uma base sólida para o entendimento das lutas e conquistas que moldaram os Direitos Humanos ao longo do tempo. Este segmento me permitiu compreender melhor as origens dos Direitos Humanos, desde os primeiros registros históricos até a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948.

A discussão sobre as teorias do direito, jusnaturalismo e positivismo, e suas respectivas limitações quando se trata da complexidade dos Direitos Humanos, foi especialmente impactante.

Ademais, o debate sobre o Direito Achado na Rua foi igualmente interessante e marcante para mim, pois nunca havia escutado esse termo e estudá-lo de modo mais profundo foi um aprendizado novo e enriquecedor.

Após esse módulo, percebi que a educação sobre Direitos Humanos é uma ferramenta poderosa para transformar a sociedade, promovendo uma cultura de respeito e dignidade para todos.

Justiça Restaurativa

No módulo sobre Justiça Restaurativa, fui introduzido a um conceito que se diferencia significativamente do sistema punitivo tradicional.

A Justiça Restaurativa enfoca a reparação do dano causado e a restauração das relações entre as partes envolvidas em um conflito.

Participar deste módulo me fez refletir sobre a importância de buscar soluções que não apenas punam, mas que também reconstruam o tecido social rompido. Essa abordagem me mostrou que a justiça pode ser alcançada de maneiras mais humanas e integradoras, especialmente em contextos escolares e comunitários.

Comunicação não violenta

Um dos módulos que mais me impactou foi o sobre Comunicação Não Violenta (CNV). Aprender sobre CNV me proporcionou uma nova perspectiva sobre como lidar com conflitos e interações diárias de forma empática e respeitosa.

A prática da CNV enfatiza a escuta ativa e a expressão de sentimentos e necessidades sem julgamento, o que pode prevenir mal-entendidos e reduzir tensões.

A CNV configura-se, então, como uma abordagem de comunicação que se concentra na empatia, na expressão honesta de sentimentos e necessidades, e na resolução pacífica de conflitos.

Percebi que a CNV não é apenas uma técnica de comunicação, mas antes um caminho para promover a paz e o entendimento mútuo em todas as relações humanas.

Patrulha escolar e cultura de paz

O módulo sobre patrulha escolar e cultura de paz trouxe abordagens práticas para a promoção da segurança e do bem-estar nas escolas. Discutimos a importância de criar um ambiente escolar que valorize a paz e a resolução pacífica de conflitos.

A patrulha escolar foi apresentada como uma estratégia eficaz para envolver os estudantes na manutenção da ordem e na construção de um clima escolar positivo.

Este módulo ressaltou, ainda, a importância de ações preventivas e educativas para evitar a violência e promover uma cultura de paz desde cedo. Refleti sobre como essas práticas podem ser aplicadas em outros contextos, como comunidades e espaços públicos.

Entendi, sobretudo, que a violência urbana e as condições sócio demográficas presentes nos grandes centros urbanos têm um impacto significativo nas experiências das novas gerações, tanto dentro como fora do ambiente escolar.

Direitos Humanos e sexuais

Por último, o módulo sobre Direitos Humanos e sexuais abordou questões sensíveis, mas fundamentais para a compreensão dos direitos de cada indivíduo sobre seu corpo e sua identidade. Exploramos temas como a violência de gênero, os novos arranjos familiares, a diversidade sexual e os desafios enfrentados por grupos LGBTQIAPN+.

Este módulo me despertou para a complexidade e a urgência das questões relacionadas aos direitos sexuais, enfatizando a necessidade de políticas públicas e educação inclusiva que respeitem e protejam esses direitos. A discussão me fez perceber que a defesa dos Direitos Humanos não pode ser completa sem incluir os direitos sexuais como parte integrante desse processo.

Considerações finais

Destarte, pude depreender que o curso “Direitos Humanos e Justiça Restaurativa: Práticas Integrativas” foi uma experiência transformadora, que ampliou minha compreensão sobre a importância de promover uma cultura de Direitos Humanos e Justiça Restaurativa em todos os aspectos da vida.

Cada módulo contribuiu de maneira única para minha formação, fornecendo tanto conhecimento teórico quanto ferramentas práticas para aplicação no dia a dia. Posso dizer que me sinto mais preparado para atuar como um agente de mudança em minha comunidade, utilizando os princípios e práticas aprendidos para promover a justiça, a paz e o respeito pelos direitos de todos.

Referência

AVA PROEX SEDIS UFRN. **Direitos Humanos e Justiça Restaurativa: Práticas Integrativas**. Disponível em: <https://avaproex.sedis.ufrn.br/course/view.php?id=392>. Acesso em: 10 ago. 2024.

The background of the page is a light gray grid of interlocking puzzle pieces. Some of these pieces are replaced by a darker gray checkerboard pattern, primarily along the top and bottom edges. Six hands of different skin tones are shown reaching up from the bottom and sides, each holding a single puzzle piece as if about to place it into the grid. The word "RESENHAS" is centered in the middle of the page in a bold, black, serif font.

RESENHAS

VIOLÊNCIA E DIVERSIDADE NAS ESCOLAS: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Leonaldo Nascimento de Souza
leonaldonsouza@gmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo
m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida
ricardosantos@gmail.com

RUOTTI, Caren. Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 339-355, jan./abr. 2010. Núcleo de Estudos da Violência - Universidade de São Paulo. Av. Prof. Lúcio M. Rodrigues, Bl. 2 05508-900, São Paulo/SP - E-mail: cauruotti@usp.br.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. Diversidades e violências no meio escolar: experiências docentes. **Faculdade Unida**, 2018. Edição: v. 6 n. 1 (2018): Dossiê: Bíblia e Violências. R. Eng. Fábio Ruschi, 161 - Bento Ferreira, Vitória - ES, 29050-67.

Os artigos “Diversidades e violências no meio escolar: experiências docentes” de Eliane Maura Littig Milhomem de Freitas e “Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade” de Caren Ruotti exploram aspectos importantes da violência escolar, um tema que tem gerado preocupações crescentes tanto no campo educacional quanto no social. Freitas, doutoranda em Ciências da Religião pela PUCSP, investiga as muitas formas de violência e preconceito que ocorrem no ambiente escolar, buscando maneiras de promover a inclusão e valorização da diversidade. Por outro lado, Ruotti, através de sua pesquisa na USP, examina as conexões entre a violência nas escolas e nos bairros de onde vêm suas aulas, trazendo à tona as representações sociais e práticas que influenciam a dinâmica escolar.

Adentrando a estrutura das obras, o artigo de Freitas é organizado em frascos que tratam de violência e discriminação, Direitos Humanos, currículos escolares e exemplos de experiências bem-sucedidas na inclusão. Sua abordagem centrada em como as práticas pedagógicas podem tanto promover a inclusão quanto perpetuar desigualdades. Em contrapartida, Ruotti conduz um estudo de caso qualitativo em uma escola periférica de São Paulo, dividindo sua análise em segmentos que abordam a metodologia utilizada às representações sociais da violência escolar e às transformações decorrentes da chegada de uma nova gestão.

Na análise crítica das obras, nota-se que Freitas se destaca por apresentar uma base teórica robusta sobre a importância de um currículo inclusivo que reconheça e valorize a diversidade. Entretanto, seria benéfico se houvesse uma exploração mais profunda de estratégias práticas para implementar tais currículos. Ruotti, por sua vez, apresenta uma análise empírica rica sobre a violência nas escolas, examinando suas causas e consequências. Sua pesquisa revela como a administração escolar pode afetar a percepção e a ocorrência de violência; contudo, poderia aprofundar-se mais nos impactos emocionais e sociais da violência nos estudantes.

Comparando ambos os trabalhos, percebe-se que Freitas oferece uma visão mais normativa e prescritiva, enquanto Ruotti fornece insights descritivos e analíticos sobre um contexto específico. Ruotti apresenta uma visão local e contextualizada que complementa a abordagem mais abrangente de Freitas sobre diversidade e violência escolar sob uma perspectiva macro. Ainda assim, ambas as obras convergem na crítica à negligência institucional e na análise da perpetuação de desigualdades e violência no espaço escolar.

Por fim, ambos os artigos sublinham a urgência de um enfoque mais atento e de ações concretas para combater a violência e promover a inclusão nas escolas. Enquanto Freitas e Ruotti oferecem contribuições valiosas para a compreensão das dinâmicas de violência escolar, vistas de ângulos diferentes, juntos eles ampliam o debate sobre como a educação pode se tornar uma via para a transformação social se orientada por princípios de equidade e reconhecimento da diversidade. Contudo, é fundamental que as pesquisas futuras levem em consideração o impacto psicológico e social dessas violências, além de propor ações concretas para enfrentar o problema.

RESENHANDO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA RESTAURATIVA: PRÁTICAS INTEGRATIVAS

Leonardo Nascimento de Souza
leonaldonsouza@gmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo
m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida
ricardosantos@gmail.com

AVA PROEX SEDIS UFRN. **Direitos Humanos e Justiça Restaurativa: Práticas Integrativas.** Disponível em: <https://avaproex.sedis.ufrn.br/course/view.php?id=392>. Acesso em: 10 ago. 2024.

A resenha sobre “Direitos Humanos, Justiça Restaurativa: Práticas Restaurativas” encontra-se estruturada com foco em três eixos principais: a definição e importância da Justiça Restaurativa, sua relação com os Direitos Humanos e a aplicação de práticas restaurativas.

Justiça Restaurativa: definição e importância

A Justiça Restaurativa emerge como uma alternativa ao modelo tradicional de justiça penal, focado na punição. Em contraste, a Justiça Restaurativa privilegia o diálogo, a reparação dos danos e a reconstrução das relações entre as partes envolvidas em um conflito. A abordagem centra-se na responsabilização ativa do infrator, na escuta e na valorização da experiência da vítima e na participação da comunidade na resolução dos conflitos. Essa prática se destaca por reconhecer o crime não apenas como uma violação da lei, mas como um dano às pessoas e às relações, propondo um processo que visa curar essas feridas sociais.

A importância da Justiça Restaurativa reside na sua capacidade de humanizar o sistema de justiça, promovendo a empatia, o perdão e a reconciliação. Em vez de se limitar a punir o infrator, esse modelo procura entender as causas subjacentes do comportamento criminoso, buscando soluções que promovam a reintegração social e previnam futuros conflitos. Nesse sentido, a Justiça Restaurativa não apenas serve à justiça, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Relação entre Justiça Restaurativa e Direitos Humanos

A Justiça Restaurativa tem uma ligação intrínseca com os Direitos Humanos, uma vez que ambos compartilham a premissa de respeitar e promover a dignidade humana. Ao colocar o indivíduo no centro do processo de resolução de conflitos, a Justiça Restaurativa reconhece e protege os direitos das vítimas, dos infratores e das comunidades afetadas. Isso se alinha com os princípios fundamentais dos Direitos Humanos, que exigem que todos sejam tratados com respeito, igualdade e justiça.

Além disso, a Justiça Restaurativa oferece uma resposta mais humana e menos opressiva ao crime, em comparação com o sistema punitivo tradicional, que muitas vezes perpetua a marginalização e a violação dos direitos dos envolvidos, especialmente de grupos vulneráveis. Ao buscar soluções que reparam os danos e restauram as relações, essa abordagem contribui para a realização de direitos como o direito à justiça, à segurança e ao desenvolvimento social.

Justiça Restaurativa e educação

No ambiente escolar, a Justiça Restaurativa se apresenta como uma alternativa às práticas disciplinares tradicionais, que frequentemente se baseiam em punições e suspensões. Em vez de excluir ou estigmatizar os alunos, a Justiça Restaurativa propõe um processo de resolução de conflitos que envolve todos os afetados pelo incidente. O objetivo é entender as causas do comportamento inadequado, reparar os danos e restaurar as relações entre os envolvidos.

A aplicação da Justiça Restaurativa na educação é especialmente importante porque reconhece a escola como um espaço de aprendizagem não só acadêmica, mas também social e emocional. Ao lidar com conflitos de maneira construtiva, os alunos aprendem habilidades essenciais, como resolução de problemas, comunicação eficaz e empatia, que são fundamentais para sua formação como cidadãos responsáveis.

Direitos Humanos e Justiça Restaurativa na educação

A conexão entre Justiça Restaurativa e Direitos Humanos no contexto educacional é evidente, pois ambos valorizam a dignidade e o respeito por todos os indivíduos. A Justiça Restaurativa apoia a ideia de que cada aluno tem o direito de ser tratado com equidade, de ser ouvido e de participar de um processo justo quando envolvido em um conflito. Isso está

diretamente alinhado com os princípios dos Direitos Humanos, que defendem a igualdade e o tratamento justo para todos, independentemente de sua situação ou comportamento.

Ao promover uma abordagem que busca compreender e resolver conflitos em vez de punir, a Justiça Restaurativa protege os direitos dos alunos à educação e ao desenvolvimento pessoal. Além disso, ao envolver a comunidade escolar (alunos, professores, pais) no processo, ela fortalece a coesão social e cria um ambiente mais inclusivo e acolhedor, onde todos se sentem valorizados e respeitados.

Práticas restaurativas na educação

As práticas restaurativas na educação podem assumir várias formas, adaptadas às necessidades e à cultura de cada escola. Círculos de diálogo, conferências de resolução de conflitos e mediação entre pares são algumas das técnicas mais comuns. Essas práticas criam espaços seguros onde os alunos podem expressar suas emoções, compartilhar suas perspectivas e trabalhar juntos para resolver conflitos e reparar danos.

Por exemplo, os círculos de diálogo podem ser usados preventivamente para construir relacionamentos e promover um senso de comunidade, ou reativamente para abordar incidentes específicos de conflito ou má conduta. Essas práticas não só ajudam a resolver o problema imediato, mas também previnem futuros conflitos, ao ensinar aos alunos maneiras saudáveis de lidar com suas emoções e diferenças.

No entanto, a implementação de práticas restaurativas na educação enfrenta desafios significativos. Um dos principais obstáculos é a mudança de mentalidade necessária por parte de educadores, administradores e até mesmo dos próprios alunos. Muitas vezes, há uma resistência inicial à ideia de substituir a disciplina tradicional por métodos que envolvem diálogo e reparação. Além disso, a formação adequada e o apoio contínuo são essenciais para que essas práticas sejam eficazes e sustentáveis.

Conclusão

A Justiça Restaurativa aplicada à educação representa um avanço significativo na promoção de um ambiente escolar mais justo, inclusivo e respeitoso. Ao conectar-se diretamente com os princípios dos Direitos Humanos, ela oferece uma abordagem que não apenas resolve conflitos, mas também fortalece a comunidade escolar e contribui para o desenvolvimento integral dos alunos. Apesar dos desafios na implementação, as práticas restaurativas têm o potencial de transformar a dinâmica das escolas, promovendo uma cultura de paz e respeito que beneficia a todos.

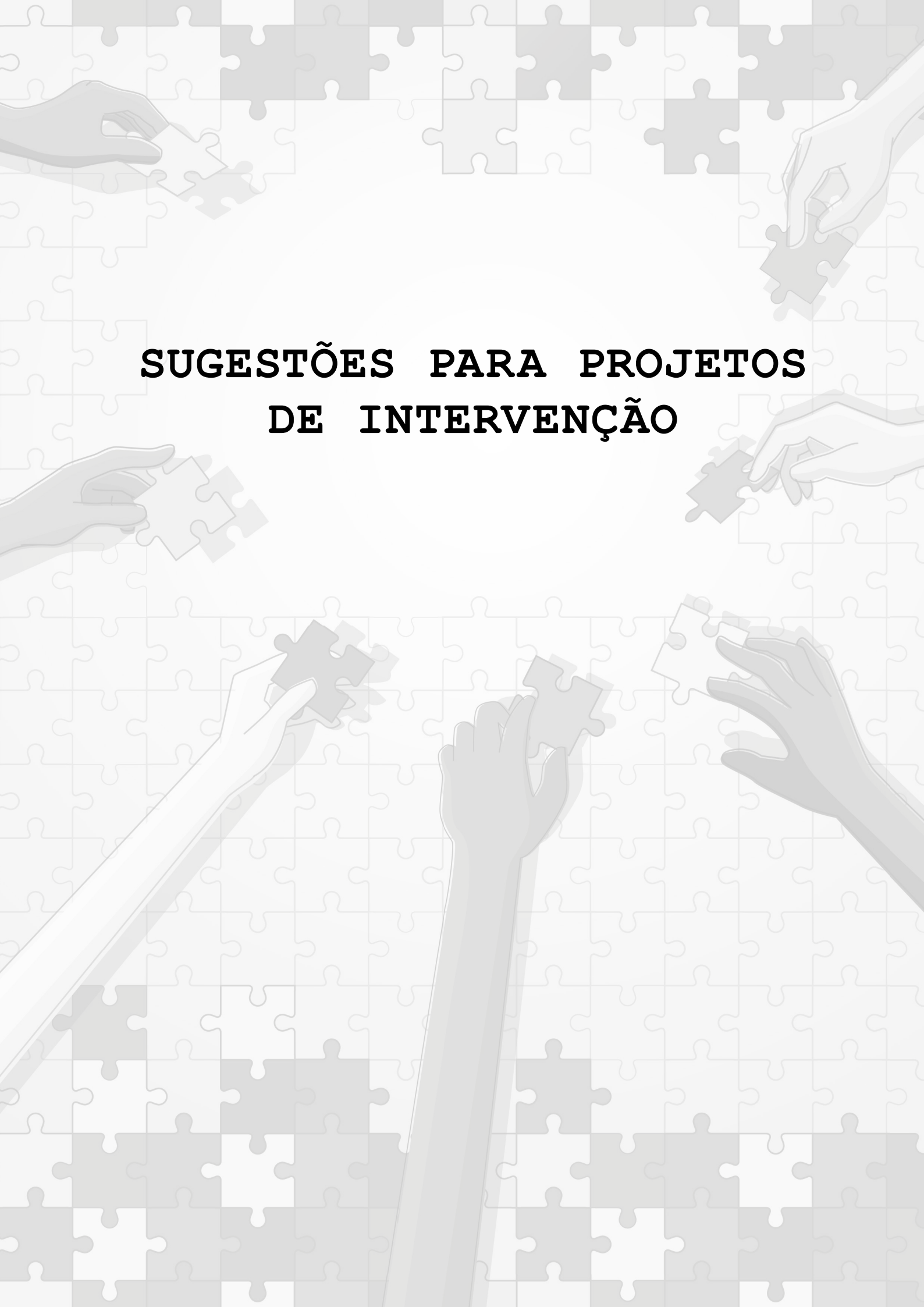
As práticas restaurativas sejam implementadas no contexto escolar e que possamos visualizar uma educação mais humanizada, justa e solidária em um futuro próximo com a

implementação de políticas públicas que visem a implementação de programas de Justiça Restaurativa, com a adoção de um programa nacional ou estadual de Justiça Restaurativa nas escolas, com formação específica para educadores, funcionários e alunos. Um exemplo bem sucedido é o programa “Práticas Restaurativas” implementado em várias escolas do Reino Unido, que resultou na redução significativa de incidentes de violência e suspensão escolar.

Outro fator de fundamental importância deve ser a formação de educadores em mediação de conflitos, capacitando professores e funcionários em técnicas de mediação de conflitos para que possam atuar como mediadores no ambiente escolar. A mediação de conflitos é uma prática em que uma terceira parte neutra auxilia os envolvidos a dialogar e encontrar soluções mutuamente satisfatórias. A criação de centros de apoio que oferecem serviços de psicologia, assistência social e orientação aos alunos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade. Esses centros podem atuar na prevenção e intervenção em conflitos, oferecendo suporte emocional e estratégias de enfrentamento para os alunos.

A Implementação de programas curriculares que promovem a educação em Direitos Humanos, a cultura de paz e a convivência democrática. Esses programas ajudam a criar uma cultura escolar que valorize o respeito, a empatia e a resolução de conflito. Como exemplo de política pública seriai introduzir a educação em Direitos Humanos como um componente obrigatório do currículo escolar, como recomendado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos no Brasil. Esse tipo de política tem sido adotado em países como a Noruega, onde a educação para a cidadania e os Direitos Humanos é parte integrante do currículo escolar.

Estabelecimento de conselhos escolares específicos para a resolução de conflitos, composto por representantes de professores, alunos, pais e membros da comunidade. Esses conselhos funcionam como um fórum para discutir e mediar conflitos, promovendo soluções participativas. Instituir conselhos escolares obrigatórios com mandato para a mediação de conflitos, semelhante ao modelo dos Conselhos de Disciplina nas escolas francesas, onde a participação comunitária é fundamental para a resolução de problemas disciplinares.

The background of the page features a light gray grid of interlocking puzzle pieces. Some of these pieces are shaded in a darker gray, creating a checkerboard pattern. Several hands, rendered in a simple, stylized manner with light skin tones, are shown reaching up from the bottom and sides of the frame. Each hand is holding a puzzle piece, as if they are in the process of assembling the grid. The hands are positioned at various heights and angles, suggesting a collaborative effort.

SUGESTÕES PARA PROJETOS DE INTERVENÇÃO

PROJETO DE INTERVENÇÃO: A JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO CONTRAPONTO À SOLIDÃO DA MULHER ENCARCERADA

Lorena Barbosa de Oliveira Souza
lorena-96deoliveira@hotmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo
m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida
ricardosantos@gmail.com

Introdução

Este projeto visa intervir em uma problemática que paira sobre a população carcerária feminina, a solidão da mulher encarcerada. Para tanto, a partir do recorte territorial ao Estado do Rio Grande do Norte, mais especificamente ao complexo penitenciário Dr. João Chaves (ala feminina), o presente plano de trabalho interventivo visa contribuir, com base nos conceitos e ferramentas da Justiça Restaurativa, para integração entre as próprias apenadas que, por terem sido amplamente vitimadas por diversas violações, acabam por produzir um contexto de litigância entre seus pares.

Segundo o INFOPEN (2018), o número de mulheres encarceradas cresceu cerca de 675% entre 2000 e 2017, atingindo quase 38 mil detidas. A maior parte dessas mulheres são jovens negras, com idades entre 18 e 29 anos, possuem de dois a cinco filhos, baixa escolaridade e estão presas devido ao envolvimento com o tráfico de drogas.

No último levantamento realizado pela Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), datado de dezembro de 23, a população carcerária feminina brasileira era de 26.876 mil apenadas e, fazendo um recorte no sistema prisional feminino do RN, o quantitativo foi para 316 mulheres. Os números citados são pequenos se comparados aos da população carcerária masculina nacional e local, porém aqui não se pretende realizar nenhum tipo de disputa por qual tipo de gênero “merece” ser mais ou menos contemplado por ações/ políticas públicas e sim para situar o leitor em torno da problemática aqui abordada.

As mulheres encarceradas frequentemente enfrentam condições precárias e segregadas, com acesso limitado a serviços de saúde, educação e apoio psicológico. As condições infraestruturais das penitenciárias são insalubres e estão longe de resguardar os Direitos Humanos, quem dirá abarcar demandas específicas ao gênero feminino como cuidados ginecológicos e pré-natais.

Quando se fala de convívio social, a solidão e abandono são um grande problema para as mulheres encarceradas. O contato com a família é frequentemente limitado por questões financeiras e logísticas, como a dificuldade de visitas em locais distantes. Outro ponto é o de que, em razão da sociedade brasileira ser patriarcal, a mulher é vista como cuidadora, e não como indivíduo que necessita de cuidado, conforme relatado pela fundadora do coletivo de mulheres sobreviventes do cárcere Por Nós, Ilya Batia:

“(...) os preconceitos de gênero também influenciam na rejeição da encarcerada pela família. Em um sistema patriarcal que determina que o lugar feminino é em casa, a contravenção da mulher tem um peso maior para a família, que a rejeita. O erro do homem é perdoado, não o da mulher. Muitas não recebem visitas sequer da mãe. Paradoxalmente, há uma preocupação delas em trabalharem na prisão para enviarem renda para o cuidado dos filhos e dos pais” (Batia, 2022).

Existem algumas iniciativas por parte do programa do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o Fazendo Justiça com o fim de atuar em todas as fases do Ciclo de Responsabilização do sujeito em conflito com a lei, a fim de seja cumprida a Lei de Execução Penal (LEP) em toda a sua circunscrição - portanto contemplando os direitos ao convívio familiar, aos direitos maternais, saúde, atendimento psicológico, educação e cultura bem como a práticas reintegrativas à sociedade-. Porém a realidade é bem diferente do que está na lei.

Diante da realidade exposta acima, o presente projeto de intervenção visa, a partir dos conhecimentos adquiridos no curso “Direitos Humanos e Justiça Restaurativa: Práticas Integrativas” aliado ao estudo do amplo referencial teórico sobre Justiça Restaurativa e promoção de Direitos Humanos, realizar um conjunto de práticas que intervenham positivamente no *status quo* das dependência Complexo Penal João Chaves/Feminino - CPJC, em especial tendo como público alvo as mulheres menos socializadas e que não tem no seu histórico frequência de visita familiar. Para tanto, tem-se como objetivos gerais:

- » Produzir um espaço humanizado de escuta ativa para o público alvo;
- » Facilitar o restabelecimento de vínculos entre as internas;
- » Viabilizar momentos de autoconhecimento, reflexões e respeito.

Procedimentos metodológicos: planejamento da intervenção pedagógica

As atividades a serem desenvolvidas se darão no prazo de quatro meses, com um encontro semanal com duração de 60 minutos, totalizando dezesseis encontros. Vale salientar que pela hostilidade do contexto da intervenção avalia-se por ser importante um processo gradual e lento de integração com o público alvo para que estes possam ir aos poucos se abrindo, desarmando os seus pré conceitos, ganhando a confiança da equipe.

Nem toda a literatura utilizada como norteadora da intervenção ou parte das atividades executadas está pré

- » escolhida, visto que ocorrerão demandas novas que só ao dar início ao projeto que se perseverar em quais são as demandas diversas.

Têm-se como base alguns materiais como: Apostila para facilitadores de processos circulares do NUPIA-MPPR (2020); 100 Jogos para grupos: Uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas (1996); Dinâmicas para encontros de grupo: Para apresentação, intervalo, autoconhecimento e conhecimento mútuo, amigo oculto, despertar, avaliação e encerramento (2015); Comunicação não violenta - Nova edição: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais (2021); Exercícios de comunicação não violenta: Um guia prático para estudo individual, em grupo ou em sala de aula (2023); Vamos falar de culpa: 100 perguntas para ajudar você a lidar com seus padrões de conduta (2023); Justiça Restaurativa para Pessoas na Prisão: Teoria e prática (2022); Justiça Restaurativa - Amanhecer de Uma Era - Aplicação em Prisões e Centros de Internação de Adolescentes Infratores (2014).

Plano de atividades

	MÊS 1	MÊS 2	MÊS 3	MÊS 4
encontro semana 1	dinâmica: Apresentação/ acordos coletivos + criação de um portfólio individual	dinâmica: O “Eu” e o outro + edição do Portfólio de Emoções	tema “ livre” - escolhido pelo grupo no encontro anterior + edição do Portfólio de Emoções	Momento de escuta coletiva sobre temas diversos que o grupo queira abordar (continuação)
encontro semana 2	dinâmica: Consciência corporal + edição do Portfólio de Emoções	Ciclo de paz, o ofensor e o ofendido + edição do Portfólio de Emoções	tema “ livre” - escolhido pelo grupo no encontro anterior (continuação) + edição do Portfólio de Emoções	produção de texto (adaptável): Como me vejo e como acho que as pessoas me veem + edição do Portfólio de Emoções
encontro semana 3	dinâmica: Retrospecto - 3 fases da vida + edição do Portfólio de Emoções	Filme + edição do Portfólio de Emoções	Filme eleito pelo grupo em encontro anterior + edição do Portfólio de Emoções	Momento de edição e finalização do Portfólio de Emoções
encontro semana 4	dinâmica: Autocohecimento - O “EU” e meus limites + edição do Portfólio de Emoções	discussão sobre o filme + edição do Portfólio de Emoções	Momento de escuta coletiva sobre temas diversos que o grupo queira abordar (part 1)	Encerramento + exposição do Portfólio de Emoções

Fonte: Elaboração Própria, 2024.

Observações pertinentes ao cronograma

- Cronograma passível de modificação, tendo em vista a fragilidade e do público alvo;
- A produção do portfólio foi pensada considerando que algumas internas podem ter dificuldades de leitura e escrita, portanto, já sendo considerada a execução com o auxílio da equipe para tal confecção.
- As dinâmicas foram pensadas partindo de demandas/questões trabalhadas pela psicologia, psicoeducação, pedagogia, e tendo como ferramentas interventivas ações/ conceitos utilizados pela Justiça Restaurativa.

Resultados esperados

Conduzir o público alvo a um conjunto de reflexões, a partir das atividades executadas, a fim de que estes sujeitos estabeleçam/restabeleçam vínculo com seus pares, ensejando um processo de conscientização coletiva sobre o respeito ao outro, além possibilitar um espaço onde as mulheres se re-conheçam.

Considerações finais

Por fim, considerando que o projeto de intervenção aqui apresentado ainda não foi posto em prática, existe apenas um conjunto de boas intenções em fazer dar certo. O público alvo do projeto é complexo e vive enormes vulnerabilidades, o campo onde será desenvolvido o projeto é hostil, inflexível e repleto de censuras, limitando assim o uso de muitas ferramentas que poderiam ser utilizadas na execução das atividades. Contudo, é por essa imensa vontade de fazer dar certo, de viabilizar, - dentro de um contexto de dificuldades e com pouco recurso disponível pela administração e normas penitenciárias-, para as internas o acesso à práticas lúdicas da psicopedagogia, cultura, saúde mental, desenvolvimento pessoal, da promoção da cultura de paz, ou seja, da efetivação do direito da pessoa humana de ser tratado como cidadão, tendo em vista que, não é porque este está com algumas sanções que perde o direito à dignidade e a subsistência.

Referências

BONADIVES, Samia Saad Gallotti; SOUZA, Willian Lira de; ANDRADE, Antônio Marcelo Rogoski; SILVA, Mário Edson Passerino Fischer da. **Apostila para facilitadores de processos circulares do NUPIA-MPPR**. Documento eletrônico. Curitiba: Escola Superior do MPPR, 2020.

Disponível em: https://ceaf.mpba.mp.br/wp-content/uploads/2023/03/Processos_Circulares-compactado-1.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.

BERKENBROCK, Volney J.. **Dinâmicas para encontros de grupo**: Para apresentação, intervalo, autoconhecimento e conhecimento mútuo, amigo oculto, despertar, avaliação e encerramento. 13. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2015. 152 p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E DA SEGURANÇA PÚBLICA (org.). **Levantamento de Informações Penitenciárias: INFOPEN mulheres**. 2. ed. Brasília, 2017. 79 p. Disponível em: https://conectas.org/wp-content/uploads/2018/05/infopenmulheres_arte_07-03-18-1.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não violenta** - Nova edição: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. 5. ed. São Paulo: Editora Ágora, 2021. 280 p.

Secretaria Nacional de Políticas. **Relatório de Informações Penais**: sistema nacional de informações penais. Brasília. 2024. 351 p. (15). Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relipen/relipen-2-semester-de-2023.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2024.

LEONARDO VALLE (São Paulo). Pastoral Carcerária (org.). **O que explica o abandono das mulheres encarceradas?** 2022. Disponível em: <https://carceraria.org.br/mulher-encarcerada/o-que-explica-o-abandono-das-mulheres-encarceradas>. Acesso em: 28 ago. 2024.

LEAL, César Barros. **Justiça Restaurativa - Amanhecer de Uma Era - Aplicação em Prisões e Centros de Internação de Adolescentes Infratores**. São Paulo: Juruá Editora, 2014. 436 p.

LEU, Lucy. **Exercícios de comunicação não violenta**: Um guia prático para estudo individual, em grupo ou em sala de aula. São Paulo: Editora Ágora, 2023. 216 p.

MORETTI, Dante. **Vamos falar de culpa**: 100 perguntas para ajudar você a lidar com seus padrões de conduta. São Paulo: Matrix, 2023. 100 p.

TOEWS, Barb. **Justiça Restaurativa para Pessoas na Prisão**: Teoria e prática. São Paulo: Palas Athena, 2022. 128 p.

YOZO, Ronaldo Yudi K. **100 Jogos para grupos**: Uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas. 18. ed. Brasil: Editora Ágora, 1996. 192 p.

Posfácio

Maria Aparecida Vieira de Melo

Mirar um destino é fundamental. A educação tem por finalidade isso, conduzir os seres humanos ao seu destino. Destino que não está pronto, mas que, paulatinamente, vai sendo construído quando os seres humanos assim tomam consciência de seu estar e ser no mundo. Esta obra, cumpre também a sua finalidade, agradecer aos autores que se ocuparam em vivenciar o curso de extensão que lhes proporcionou reflexões inerentes a uma temática tão exigente de nossa compreensão.

Direitos Humanos e Justiça Restaurativa: práticas integrativas faz uma reminiscência inerente tanto dos desdobramentos enunciativos dos Direitos Humanos quanto das possibilidades de sua efetividade através dos artigos, relatos de experiências, propostas pedagógicas e resenhas nos proporcionaram a compreender que não se dá conta de tudo em uma proposta de curso de extensão, mas que tivemos a oportunidade de registrar a experiência que nos atravessa e que nos constitui em ser quem estamos sendo, quem seremos e quem pretendemos ser.

Entender que temos alternativas viáveis para todas as mazelas e barbáries que atravessam os ambientes formativos é crucial, pois a Justiça Restaurativa, a Comunicação-Não-Violenta e a Cultura de Paz denotam que temos caminhos viáveis para construirmos um projeto de sociedade menos injusto e desigual.

Os cursistas tomando ciência desta responsabilidade em seus que/fazer pedagógicos permeiam a importância de ações como esta que fomentam a formação permanente de todos os cursistas, sobretudo, dos professores que permanentemente buscam atualizar seus saberes, através da formação continuada.

A educação é complexa e a cada dia mais me convenço que precisamos inovar nossos saberes através da pedagogia do encontro. E através do AVA/PROEX UFRN/CERES favoreceu para que a universidade pudesse alcançar a muitos cursistas, através desta formação, permeando assim, o diálogo constante, a reflexão crítica e analítica conduziu a sistematização destes saberes que constituem este compêndio. Por isso, é importante que todos nós nos comprometemos a fazer a diferença onde estamos, o que estamos fazendo e para quem estamos a serviço. Fazendo assim, ecoar os valores e as virtudes que devem conduzir a nossa prática, o nosso ser e estar no mundo e ainda mais a reverberação dos Direitos Humanos e da Justiça Restaurativa para que tenhamos pessoas novas para construir um novo mundo.

Índice Remissivo

A

APRENDIZAGEM 13, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 33, 49, 58, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 74, 75, 76, 89, 102, 103, 104, 109, 114, 156, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 172, 173, 177, 181, 183, 204, 212

B

BARBÁRIE 60

C

CONHECIMENTO 20, 26, 28, 29, 31, 36, 48, 49, 53, 54, 55, 59, 60, 66, 67, 72, 73, 74, 76, 82, 83, 94, 100, 101, 103, 108, 110, 114, 160, 162, 172, 181, 182, 185, 197, 202, 203, 206, 218, 220

D

DIREITOS HUMANOS 1, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 23, 25, 32, 34, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 85, 86, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 100, 109, 110, 115, 116, 119, 120, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 159, 160, 162, 163, 167, 168, 171, 172, 174, 175, 181, 185, 186, 192, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 221

E

EDUCAÇÃO 4, 5, 7, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 22, 25, 26, 29, 31, 33, 34, 36, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 110, 114, 115, 127, 128, 130, 143, 146, 147, 150, 154, 155, 157, 160, 161, 162, 165, 167, 172, 175, 178, 181, 183, 184, 185, 186, 188, 191, 192, 195, 197, 204, 205, 206, 209, 210, 212, 213, 214, 216, 217, 221

EXTENSÃO 7, 13, 14, 15, 33, 34, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 75, 88, 150, 167, 168, 171, 181, 182, 194, 197, 204, 221

F

FORMAÇÃO 7, 12, 14, 15, 22, 25, 28, 30, 35, 36, 39, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 60, 67, 71, 73, 75, 76, 79, 82, 83, 87, 88, 92, 94, 95, 99, 100, 102, 104, 105, 106, 110, 111, 113, 114, 115, 127, 128, 129, 130, 132, 135, 141, 143, 146, 147, 150, 152, 154, 156, 157, 161, 165, 167, 168, 176, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 192, 206, 212, 213, 214, 221

FORMAÇÃO CONTINUADA 12, 28, 35, 51, 71, 75, 99, 100, 105, 115, 147, 161, 167, 176, 221

I

INTEGRAÇÃO 23, 36, 43, 55, 68, 73, 105, 134, 135, 136, 140, 142, 147, 197, 216, 217

J

JUSTIÇA RESTAURATIVA 1, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 21, 23, 25, 26, 34, 41, 42, 43, 44, 45, 53, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 85, 86, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 134, 135, 136, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 156, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 178, 181, 185, 186, 187, 193, 194, 195, 197, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221

L

LIBERDADE 18, 19, 22, 41, 47, 49, 54, 56, 58, 79, 80, 82, 83, 86, 95, 120, 123, 127, 128, 130, 131, 150, 151, 152, 153, 154, 198, 199, 200

P

PRÁTICA PEDAGÓGICA 48, 49, 66, 73, 114

PRÁXIS 64, 128, 130, 133, 156

R

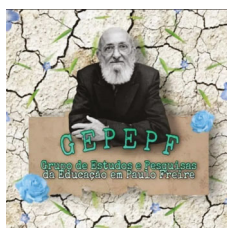
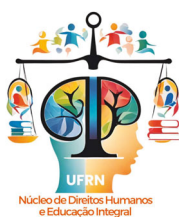
REFLEXÃO 15, 16, 46, 49, 58, 62, 66, 68, 70, 73, 75, 88, 94, 95, 97, 104, 105, 127, 145, 165, 167, 168, 169, 171, 177, 188, 189, 192, 193, 199, 202, 221



Composto na
CAULE DE PAPIRO GRÁFICA E EDITORA
Rua Serra do Mel, 7989, Cidade Satélite
Pitimbu | Natal/RN | (84) 3218 4626
cauledepapiro.com.br



CENTRO
PAULO FREIRE
ESTUDOS & PESQUISAS



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

