

Violência e direitos humanos: o lugar das práticas restaurativas nas escolas

Cezar Bueno de Lima¹

¹ Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, Brasil

Este artigo problematiza as noções de violência e direitos humanos e enfatiza as práticas restaurativas como estratégia de resolução de conflitos no espaço escolar. No caso da violência, questiona-se a legitimidade de saberes e práticas institucionais que, na expectativa de resolução dos conflitos, tendem a separar e a contrapor de modo unilateral as figuras agressor e vítima, fazendo recair sobre o primeiro um inventário de verdades e concepções jurídico-morais punitivas, culpabilizadoras e retributivas. Com relação aos direitos humanos, a indagação incide sobre a persistência de saberes acadêmico-políticos que conferem maior relevância e visibilidade aos direitos civis e políticos do que aos direitos sociais, cuja ausência pode impactar diferentes formas de violência entre os estudantes das escolas públicas do ensino médio. A partir de uma abordagem teórico-conceitual de crítica e ressignificação dos temas violência e direitos humanos e da apresentação de dados relativos à realização de pesquisa-ação nas escolas, o objetivo deste artigo é contribuir para a inclusão de diferentes formas de saber e experiências locais nos processos de compreensão e indução de políticas públicas não violentas de resolução dos conflitos no chão da escola.

Palavras-chave: violência; direitos humanos; ensino médio; práticas restaurativas.

Violence and Human Rights: The place of restorative practices in schools

The article problematizes the notions of violence and human rights and emphasizes restorative practices as a strategy for resolving conflicts in schools. In the case of violence, it questions the legitimacy of institutional knowledge and practices which, in the hope of resolving conflicts, tend to separate and unilaterally contrast the figures of aggressor and victim, placing an inventory of punitive, blaming and retributive legal and moral truths and conceptions on the former. With regard to human rights, the question focuses on the persistence of academic-political knowledge that gives greater relevance and visibility to civil and political rights than to social rights, the absence of which can have an impact on different forms of violence among public high school students. Based on a theoretical-conceptual approach of critique and re-signification of the themes of violence and human rights and the presentation of data related to action research in schools, the aim of the article is to contribute to the inclusion of different forms of knowledge and local experiences in the processes of understanding and inducing non-violent public policies for resolving conflicts on the school floor.

Keywords: violence; human rights; secondary education; restorative practices.

Introdução

A análise centrada nos temas violência, direitos humanos e práticas restaurativas no contexto escolar chama atenção para o desafio da construção de perspectivas teórico-investigativas que, sem exacerbar o otimismo político e acadêmico nos recursos institucionais de contenção da violência, possa contribuir para viabilizar saberes e práticas comunitárias de resolução pacífica dos conflitos no espaço escolar.

No caso da violência interna ou externa à escola, tende-se a legitimar valores morais dualistas e práticas institucionais reducionistas que miram unilateralmente a figura do agressor e fazem recair sobre ele um conjunto de prescrições morais culpabilizadoras e excludentes e a individualização

de medidas inadequadas de gestão do conflito. Com relação aos direitos humanos, a indagação incide sobre a produção e circulação de saberes acadêmico-ideológicos e midiáticos, em geral, refratários em reconhecer a devida importância da efetivação dos direitos à educação de qualidade, ao trabalho decente, à moradia, à saúde etc., na prevenção da violência interpessoal.

A promoção de valores e estratégias participativas, deliberativas e restaurativas potencializa o debate e a emergência de visões de mundo capazes de revelar e socializar diferentes dimensões dos direitos humanos. Em muitas circunstâncias, a dinâmica e a forma adequada de solução de um conflito na escola demandam a compreensão de fatores ligados ao contexto familiar, ao bairro, às redes sociais e à implementação de políticas públicas locais, cujas ausência, fragilidade ou intermitência tendem a 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.

A abordagem investigativa dos temas em questão nos microespaços institucionais busca compreender e viabilizar iniciativas comunitárias de resolução dos conflitos, sem ignorar ou subestimar a importância de conectar os problemas locais a “una mayor conciencia colectiva de determinados tipos de problemas políticos que no pueden resolverse sin implicar transformaciones profundas”, as quais impõem a necessidade de revelar os mecanismos políticos e analisar “las condiciones objetivas que engendran tais problemas” (BORDA, 2015, pp. 221-222).

A opção pela pesquisa de campo e estudo de caso insere-se no horizonte intelectual que, “al tomar conciencia de supertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento o su arte al servicio de una causa” com incidência local (BORDA, 2015, pp. 221-243). Essa perspectiva teórico-valorativa alinha-se à:

[...] determinación de aquellos grupos clave que merecían ser servidos por la ciencia. y en la identificación con ellos, para convertirlos así em grupos de referencia del científico, a quienes éste destinaria de preferencia sus aportes. Los grupos clave aplicarían y llevarían a sus resultados lógicos el conocimiento que se les entregaban y serían fuentes de demanda y de apoyo (BORDA, 2015, p. 245).

A metodologia da pesquisa-ação participativa e deliberativa ressalta a importância de compreender e identificar nos microespaços sociais e institucionais a ocorrência de uma gama de atos indesejados (conflitos), assim como pensar a construção de espaços e mecanismos de descentralização do poder que favoreçam a utilização das práticas restaurativas como corolário da promoção dos direitos humanos.

No que concerne ao arcabouço teórico, a ciência enquanto ideal a ser buscado é confrontada com a prática científica histórico-empírica. A exigência de utilização de métodos e técnicas de pesquisa não adere ao postulado de suposta neutralidade científica. No caso da pesquisa-ação, Haguette (1987) a define como uma práxis que “esclarece e alimenta o processo de conhecimento” cujo “método de abordagem do real” engloba distintas matrizes teóricas e contribui para conhecer e aprofundar o processo de conhecimento” (HAGUETTE, 1987, p. 116). No campo da educação, recomenda-se a utilização da pesquisa-ação por se tratar de uma das “instituições mediadoras que mais se adequam a essa tarefa, dada o seu papel de transmissora de conhecimento, formadora do pensar e socializadora de jovens e adultos” (HAGUETTE, 1987, p. 117). Nessa direção, Thiollent argumenta:

[A pesquisa-ação possui] natureza argumentativa [ou deliberativa, contrária] à concepção tradicional de pesquisa, na qual são valorizados critérios lógico-formais e estatísticos. [Busca] estabelecer um vínculo entre [...] raciocínio hipotético e as exigências de comprovação, e [...] as argumentações dos pesquisadores e participantes. [A pesquisa-ação é] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2002, p. 14, acréscimo nosso).

No caso da pesquisa-ação nas escolas, a obtenção de informações e coleta de dados utilizam a técnica de grupos focais e a elaboração de questionário fechado de múltipla escolha e/ou aberto. A técnica de grupos focais oferece informações qualitativas, revela experiências, percepções, ideias, sentimentos e, dificuldades vividas pelos grupos de entrevistados que explanam e/ou debatem um roteiro de perguntas previamente construídas na expectativa de socializar suas experiências e interagir sobre suas ideias, na perspectiva de desvendar o objeto de estudo, bem como revelar novos fenômenos.

A proposição das questões norteadoras que servem de subsídios à realização dos grupos focais e à aplicação de questionário fechado de múltipla escolha, busca identificar e compreender os fatores que levam os adolescentes e jovens estudantes do ensino médio a presenciarem uma série de acontecimentos indesejados que violam direitos e impactam o cotidiano de suas vivências locais.

Quanto aos universos e locais de realização da pesquisa, foram definidos os seguintes procedimentos e etapas (a) Realização de grupos focais junto aos estudantes com idade de 14 a 17 anos, regularmente matriculados em 10 Escolas Públicas do ensino Médio no município de Curitiba-PR; (b) Aplicação de questionário fechado de múltipla escolha aos estudantes, aos seus familiares e aos professores das escolas selecionadas para a realização da pesquisa. Neste artigo, as informações

e dados coletados junto aos estudantes do ensino médio foram realizadas em três colégios no município de Curitiba, Paraná (PR), os quais serão oportunamente mencionados.

No que concerne ao método de exposição do artigo, a primeira parte expõe uma análise correlacional das categorias violência e direitos humanos. A segunda parte apresenta dados e informações oficiais relativos à violência escolar, acrescida da exposição de resultados parciais de uma pesquisa de campo em andamento com estudantes de escolas públicas do ensino médio no município de Curitiba-PR, explorando os temas da violência, dos direitos humanos e das práticas restaurativas.

As múltiplas dimensões da violência: uma discussão preliminar

Entre as contribuições reflexivas em torno da violência, autores como Foucault (1987) e Elias (1994) afirmam que o processo civilizatório que resultou no advento do modo de produção capitalista e na hegemonia das instituições democrático-burguesas testemunhou a diminuição da violência física direta e letal de crimes como o homicídio. No contexto das sociedades em curso, Martuccelli (1999, p. 157) enfatiza a necessidade de desconfiar de definições que procuram atribuir à violência uma espécie de “irrupção do primitivo”. Bonamigo (2008, p. 206) apoia-se na concepção relacional de violência para demonstrar “a impossibilidade de separar a palavra do contexto onde é proferida, pois implica referenciar valores e normas e considerar as singularidades de cada situação”.

Ao se referir às sociedades contemporâneas, Misse (2016, p. 52) procura mostrar que a extensão das ações e práticas interpretadas ou rejeitadas moralmente como violência e passíveis de criminalização é maior hoje que no passado. Segundo o autor, o aumento da sensibilidade moral contemporânea à violência:

[...] foi responsável pela criminalização de praticamente tudo que, na interação social, pudesse ser interpretado como violência, de tal modo que, com exceção da guerra, no seu sentido convencional – e isso é sintomático e merece atenção conceitual – e do suicídio, hoje praticamente não há violência que não seja criminalizável, e mesmo crimes não violentos são, muitas vezes, representados socialmente como violências (MISSE, 2016, p. 53).

A crítica dirigida às concepções liberais acerca do tema repousa no fato delas omitirem o Estado do campo de reflexão da violência, mesmo quando se depara com a recorrência de guerras e revoluções entre Estados. Segundo Misse (2016, p. 53), não é possível negar o fato de que o “Estado como interventor legítimo” e agente de pacificação social usa e “depende do exercício de uma violência contra outra”, independentemente de avaliar se sua violência “é justa e a outra

não”. Na mesma direção, Gadea (2011, p. 85) inclui o Estado como sujeito perpetrador de violência pelo simples fato dessa instituição “reger a vida coletiva”, controlar a conduta, definir padrões e instituir um “caráter controlador (e disciplinador)”. Logo, admitir que “uma concreta atividade individual ou coletiva (política, sexual, etc.) foi institucionalizada” equivale dizer que tal atividade foi “finalmente submetida ao controle social” (GADEA, 2011, p. 85).

Moura (2005, p. 163) assinala que a própria sociedade e suas instituições produzem “dispositivos profundamente violentos”, incluindo a presença de aparelhos e intervenções militares que operam de forma independente da aceitação popular. Sabemos hoje que muitos dispositivos a serviço da guerra efetivam-se por meio da mediação do “uso da violência (aparatos institucionais) e mecanismos *experts*” que, de modo recorrente, evocam traços de uma modernidade sombria e sob a iminência de ameaças internas ou externas. O “caráter cada vez mais imaterial dessas formas de violência” disponíveis por meio de informações de satélites, intervenção dos peritos da guerra eletrônica, manipulação de técnicas bélicas sofisticadas e ataques cirúrgicos, torna racionalmente difícil justificar o uso dessas modalidades de violência recorrendo-se à aceitação e soberania popular (MOURA, 2005, p. 163).

Considerando o propósito deste artigo, as contribuições teóricas supramencionadas, aliadas a informações oficiais disponíveis sobre o tema, ajudam demonstrar a persistência da violência estrutural associada a fatores estruturais que remontam à formação da sociedade brasileira, caracterizada pela produção e reprodução da desigualdade econômica, política e social. Essas modalidades de violências estruturais são evidenciadas nas formas de violência de classe, raça e gênero, cuja visibilidade empírica se espalha pelos territórios socialmente vulneráveis e pelas prisões. Negam direitos e excluem parcelas significativas da população pobre e vulnerável que habita os territórios deserdados. Portanto, é importante lembrar que muitas situações de violência interpessoal não podem ser pensadas e resolvidas de forma abstrata ou isolando suas determinações sociais.

Logo, não cabe atribuir aos casos de violência física intencional a definição de um simples resultado de ações ou reações unilaterais perpetradas por sujeitos rotulados como antissociais ou portadores de resíduos anticivilizatórios. Misse (2016, p. 55) reitera a impossibilidade de “abstrair a definição de violência das relações sociais estruturadas e das interações face a face onde tanto o conflito social quanto as noções de violência adquirem uma dimensão política inegável”. É preciso refutar consensos teóricos artificiais que negam enquadrar a violência como categoria política:

Quando usamos a palavra “violência”, é o sentido da agressão física o que primeiro nos vem à cabeça, especialmente o de uma ação unilateral que envolve a possibilidade ou a ameaça de resultar em ferimentos ou em morte. Não parece haver dúvidas quanto à ligação semântica entre violência e agressão (física ou moral), e esse é o sentido que parece ser amplamente consensual e evidente. [Entretanto, quando recorreremos à sociologia]

a questão sempre foi como isolar do conceito os determinantes sociais da interação agressiva ou que produz efeitos opressivos. Como separar, por exemplo, a dominação de classe ou a coercitividade policial do Estado do conceito de violência? (MISSE, 2016, p. 47).

No entanto apesar de inúmeras ações e comportamentos de violência interpessoal estarem real ou potencialmente vinculados a fatores sociais e macroestruturais, no âmbito das relações microsociais e microinstitucionais é possível afirmar que uma série de atos e comportamentos pode ser lida, compreendida e inserida no rol dos conflitos interpessoais para efeito de controle e resolução não violenta. Essa discussão será objeto de análise neste artigo.

A perspectiva de análise da violência como categoria política também pode ser estendida aos direitos humanos no sentido de questionar quem são as nações, as classes sociais e as instituições que formulam e reproduzem determinadas verdades e prescrições normativas acerca dos direitos humanos. Reflexões teóricas de autores como Quijano (2007), Gallardo (2014), Santos (1997), Lander (2005) e Escrivão Filho e Souza Junior (2016) questionam o caráter universalista e individualista das primeiras declarações sobre o tema, assim como problematizam a validade da teoria geracional dos direitos humanos em autores como Bobbio (2008). Neste artigo, a perspectiva teórico-crítica dos autores e documentos oficiais como a Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), o Programa Nacional de Direitos Humanos (Brasil, 2010) e as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2013) servem de fio condutor para a compreensão dos direitos humanos.

Direitos humanos como expressão da violência interpessoal

No caso dos estudos e debates sobre os direitos humanos, é comum enfatizar a importância de uma versão sócio-histórica normativa de tais direitos cuja matriz europeia se impôs, desde o início, nos planos político-normativos internacionais na perspectiva de estabelecer um consenso sobre quais direitos deveriam ser universalmente aceitos, proclamados, priorizados e legitimados.

Desse ponto de vista, é preciso enfatizar que a matriz originária e eurocêntrica dos direitos humanos foi delineada a partir de uma realidade socioeconômica e geopolítica circunscrita no espaço e tempo, fortemente marcada pela assimetria das relações de poder de classe, raça e gênero entre povos e diferentes países (Quijano, 2007). Em consequência, pensar os direitos humanos considerando a realidade de nações e territórios tão distintos como o Brasil nos impõe a tarefa imprescindível de contextualizar, ressignificar e vincular a narrativa de tais direitos as realidades socioeconômicas e institucionais específicas, de Estados cujos territórios e habitantes têm sido marcados pelo histórico de desigualdade, vulnerabilidade e violação de direitos.

Dentro desse quadro teórico-crítico dirigido à abordagem convencional dos direitos humanos, podemos lembrar, por exemplo, a constituição do moderno direito penal ocidental caracterizado pela persistência da crença liberal nos pressupostos da punição, da imputação da culpa e individualização do castigo, cujos valores e métodos hegemônicos de resolução dos conflitos se impõem dentro e fora do sistema de justiça criminal (LIMA, 2020).

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

Em relação ao tema dos direitos no Brasil, Carvalho (2002, p. 11) afirma que a construção da cidadania no país, com exceção do período de abolição da escravidão (1888) que incorporou formalmente os escravos ao rol dos direitos civis, foi marcada pela precedência dos direitos sociais. Na era Vargas pós-1930, escreve Saes (2012, p. 19) houve “efetiva passagem a uma política estatal de proteção social”. No entanto, adverte o autor, nos países da periferia do capitalismo “o fato de um certo elenco de direitos ter se implantado não significa que ele terá um caráter irreversível”. Além do alcance social limitado desses direitos junto à população, a capacidade de regulamentação e de influência das classes trabalhadoras a tais direitos tem sido inferior à das classes proprietárias (SAES, 2012, p. 20). A análise do processo de formação sócio-histórica e de configuração das lutas sociais no Brasil, em comparação com alguns países de capitalismo avançado, revela que a incorporação constitucional dos direitos de primeira geração no país ocorreu apenas no final dos anos 1980. Para Sales, a inclusão tardia dos direitos civis tipicamente burgueses no Brasil demonstra que:

A cidadania concedida, que está na gênese da construção de nossa cidadania, está vinculada, contraditoriamente, à não-cidadania do homem livre e pobre, o qual dependia dos favores do senhor territorial, que detinha o monopólio privado do mando, para poder usufruir dos direitos elementares de cidadania civil. (Sales, s.d., p. 2)

A hegemonia liberal burguesa dos direitos à liberdade, à intimidade, à livre opinião, à proteção dos encarcerados contra agressões, aos maus-tratos e às condições sanitárias desumanas nas prisões, ainda que represente uma conquista social e histórica importante, também pode ser lida, interpretada e associada ao núcleo de projetos político- normativos e ideológicos de despolitização e esvaziamento da dimensão social dos direitos humanos, os quais reverberam nas práticas educativas do contexto escolar.

A tendência de conferir maior importância aos direitos civis e políticos que aos direitos sociais não se limita ao campo das disputas político-eleitorais ou da gestão governamental da violência urbana. Possui afinidades com pressupostos filosóficos, políticos e jurídicos liberais nos âmbitos acadêmicos, institucionais e midiáticos. Ainda que do ponto de vista acadêmico-normativo não seja possível deduzir uma preferência político-normativa clara e indiscutível dos direitos individuais e políticos sobre os direitos sociais, a ausência ou a fragilização de políticas públicas sociais efetivas pode gerar, entre muitos adolescentes e jovens pobres, uma onda de conformismo subalterno e um sentimento de fracasso coletivo ao perceberem que o sonho de acesso à universidade e a realização de um projeto de vida digno tornam-se cada vez mais distantes e improváveis.

No campo das políticas públicas sociais, é imprescindível que estudos e pesquisas de campo com recorte nos territórios ponderem até que ponto a confluência entre universo acadêmico, ideologias políticas e interesses corporativos da mídia comercial contribuem para uma abordagem superficial, refratária ou meramente figurativa a respeito do conteúdo das decisões político-institucionais efetivas de realização dos direitos à educação, ao trabalho decente, à moradia e à saúde, ou seja, às dimensões sociais dos direitos humanos.

Comunidade escolar: situações de violência e direitos humanos

No cotidiano das escolas, parte significativa dos casos de violência diz respeito a ameaças, intimidações, agressões verbais, *bullying* e *cyberbullying*, pequenos furtos, brigas entre alunos, consumo de álcool e drogas etc.

Uma pesquisa encomendada pela Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) (BORGES, 2019) centrada no tema da violência escolar, enfatizou o olhar dos educadores e estudantes da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, permitindo extrair as seguintes informações sobre o assunto

Quadro 1 – Afirmação de estudantes e professores acerca dos tipos de violências diretamente sofridas no espaço escolar (2017/2019)

Sofreram algum tipo de violência	Estudantes (em %)		Professores (em %)	
	2017	2019	2017	2019
	39	48	51	54

Tipos de violências mais comuns	Estudantes (em %)		Professores (em %)	
	2017	2019	2017	2019
Agressão verbal	27	17	44	49
Agressão física	9	7	5	5
Furto/roubo	6	4	6	8
Bullying	13	22	8	16
Discriminação	3	6	9	15

Fonte: Borges (2019).

O Quadro 1 demonstra que professores e estudantes relatam muitos casos de agressão verbal seguidos da prática de *bullying* e discriminação no cotidiano da escola.

Um diagnóstico participativo realizado em 129 escolas públicas do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Escola de Jovens e Adultos (EJA) distribuídas em sete capitais brasileiras disponibiliza informações reveladoras sobre o tema (ABRAMOVAY *et al.*, 2016). No cotidiano da escola:

As] brigas (assinaladas entre 19% vezes em Maceió e 14% em São Luís, Vitória Belém e Belo Horizonte) e xingamentos (em Salvador a 12% em Belém, onde a pichação foi anotada um pouco mais, em 13%). [roubos e furtos] 10 a 12% na maioria das capitais, [...] *cyberbullying* [com um recorrido de 9%, em Fortaleza, Salvador e Belo Horizonte a 6% em Vitória]; e ameaças (10% em Maceió; 8% em Belo Horizonte, Fortaleza, Salvador e Vitória e em São Luís) (ABRAMOVAY *et al.*, 2016, pp. 31-32).

Nas cidades onde a pesquisa foi realizada, muitos jovens (42%) disseram presenciar alguma forma de “agressão física ou verbal nas escolas”. Entre os que testemunharam algum tipo de agressão, 65% apontaram “como agressor um colega” na escola (ABRAMOVAY *et al.*, 2016, pp. 38-41).

Entre os/as professores/as e diretores/as das escolas do ensino médio, os dados do relatório da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (BRASIL, 2019, p. 20) evidenciam que o cotidiano da violência escolar afeta a qualidade da relação ensino-aprendizagem: “18% dos diretores de escolas do ensino médio [disseram que o *bullying* ocorre] semanal ou diariamente”, situação mais presente nas escolas públicas brasileiras (23%) do que nas privadas (7%). No tocante às situações de controle discente em sala, fonte de estresse da atividade docente, o esforço de manter a disciplina em sala de aula é responsável por 50% das situações de estresse docente. Com relação às ofensas

na escola, a pesquisa mostra que o ato de ser intimidado ou ofendido verbalmente pelos alunos representa 30,4% das situações que engendram estresse entre os docentes (BRASIL, 2019, pp. 35).

Reflexões de autores como Harvey (1998), Scheerer (2004) e Bauman (1998) permitem afirmar que a proliferação das ofensas discentes dirigidas aos docentes é uma expressão da lógica cultural do capitalismo neoliberal que aprofunda mudanças e reconfigura noções tradicionais de poder e autoridade. Entre as transformações sociais em curso, observam-se tendências de erosão da ética do trabalho vinculada à ideia de disciplina, horário fixo, subordinação à pirâmide de mando, a emergência de contestações identitárias e o declínio das relações de mando e obediência no âmbito das instituições familiares e educacionais.

Nos campos econômico-político e ideológico, a supremacia dos valores de mercado constrange e pressiona diversos países, incluindo o Brasil, a adotarem políticas que aprofundam a desigualdade e a violação dos direitos humanos. O projeto neoliberal em curso reforça a busca do consenso, nega as noções de conflito e busca subverter o papel social do Estado, expressando-se:

[...] por meio de los intereses corporativos sobre las instituciones de representación, en el enriquecimiento de elites económicas globales a costa del empobrecimiento de las personas del común, y en la manera en que la decisión de la gente se devalúa por el predominio de una lógica de expertos [racionalidade autoritária] (FJELD; QUITANA, 2019, p. 5).

Retomando o curso de estudos e pesquisas com foco nas situações de violência nas escolas, as informações apresentadas no Quadro 2 integram o universo da pesquisa de campo que abrange um total de 1.557 estudantes matriculados no ensino médio em três colégios no município de Curitiba-PR^{1*}. Dentre os 542 estudantes que responderam a ficha de identificação nos colégios 76.1% frequentam o turno da manhã e 23.4% o da noite. Em relação ao gênero dos estudantes, 51.4% são do gênero feminino e 48.6% do masculino. No tocante à cor da pele, 53.3% se declararam de cor branca, 32.4% de cor parda, 8.6% de cor preta e 5.8% outros (amarela, indígena e sem declaração). A respeito das informações em questão, evidencia-se que a divisão de classe e a segregação racial no município de Curitiba são similares à realidade econômico-social e racial observada em outras cidades brasileiras. Para Nascimento (2021), Curitiba apresenta:

[...] uma característica em comum ao analisarmos os dados nacionais de várias cidades brasileiras, a segregação espacial. Mesmo que o fenômeno da segregação assumam especificidades (históricas, políticas, culturais, urbanas e socioeconômicas), as cidades brasileiras possuem em comum o fato de que as delimitações e distribuição das populações ricas e pobres, respectivamente, brancas e negras estão bem demarcadas no espaço urbano no qual se verifica uma concentração de grupos privilegiados socioeconomicamente em áreas mais equipadas e centrais e as populações mais pobres naquelas com menos investimentos, portanto, periféricas (NASCIMENTO, 2021, p. 19).

Os dados relativos à realização dos grupos focais com os estudantes de uma escola pública do ensino médio no município de Curitiba-PR, a respeito de situações que resultam em ações e comportamentos de violência, apresentam similaridades com os dados mais gerais sobre o tema aqui expostos.

Quadro 2 – Entendimento sobre violência entre os adolescentes de uma escola pública do ensino médio no município de Curitiba-PR

Violência: síntese das falas	P1 (F): Já sofreu agressões verbais, já presenciou agressão verbal tanto de colegas quanto de professores provocações, julgamentos, deboches.
	P2 (O): Já ouviu falar de agressões verbais (racismo, homofobia) e físicas, mas não presenciou.
	P3 (F): Já presenciou agressão física e verbal (xingamentos)
	P4 (F): Já presenciou brigas [e] assédio contra uma amiga.
	P5 (F). Já presenciou muitas brigas e <i>bullying</i> . Acha que isso deveria mudar; a amiga já sofreu discriminação pelo modo de se vestir; na vizinhança, presencia [e presenciou] brigas verbais, gritos; já foi assaltada [e] drogas já foram colocadas na casa.
	P6 (M): já se envolveu em uma briga para proteger um amigo de um grupo; na vizinhança, já presenciou um vizinho que foi assaltado e amordaçado; já foi assaltado duas vezes [e] sofreu tentativa de assalto à mão armada.
	P7 (M): nunca presenciou, mas de vez em quando vê multidões se formando para ver uma briga
	P8:(M) nunca sofreu violência, mas presenciou brigas e violência verbal

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Situações apontadas como agressões físicas, violências verbais, racismo, homofobia, assaltos etc. foram relatadas pelos/as estudantes que frequentam a escola. Diante de tais situações, como proceder compreensivamente com relação à dinâmica dos conflitos no espaço escolar e propor mecanismos não violentos para sua resolução? A teoria do conflito e da justiça restaurativa podem contribuir nessa direção. Ao se referir à sociologia do conflito, Simmel (2011, p. 568) argumenta:

Se todas as interações entre os homens é uma sociação, o conflito – afinal uma das interações mais vivas, que, além disso, não pode ser exercida por um indivíduo sozinho –, deve certamente ser considerado como sociação. E, de fato, os fatores de dissociação – ódio, inveja, necessidade, desejo – são as causas da condenação, que irrompe por causa deles. Conflito é, portanto, destinado a resolver dualismos divergentes, é uma maneira de conseguir algum tipo de unidade, mesmo que seja através da aniquilação de uma das partes em litígio.

Essa perspectiva sociológica de lidar com os conflitos interpessoais opõe-se a argumentos morais que operam à base de dualismos binários entre o bem e o mal, o criminoso e a vítima, e abre caminho para o reconhecimento do direito de errar e de atribuir ao autor da ofensa a oportunidade de admitir seu erro, ser responsabilizado e assumir compromissos para restaurar o dano, a ofensa praticada e/ou minimizar o sofrimento causado a outra pessoa. O curso histórico das sociedades encarceradoras e nossa própria experiência pessoal podem demonstrar que a lógica da punição, com seus saberes e técnicas para inventariar desvios, identificar culpados e se comover com o sofrimento da vítima, apenas reforça a continuidade da vingança e a reprodução de atos e comportamentos violentos.

A respeito dos direitos humanos, o Quadro 3 expõe as respostas dos estudantes do ensino médio que participaram dos grupos focais em uma das escolas selecionadas para a realização da pesquisa-ação no município de Curitiba-PR.

Quadro 3 – Percepção dos estudantes do ensino médio sobre os direitos humanos

Percepção positiva ou neutra dos direitos humanos	Percepção negativa ou neutra dos direitos humanos
P1 (F): temos direito de fazer muitas coisas que às vezes a gente nem sabe (posicionar, escolher, estudar, trabalhar)	P1 (F): não comentou
P2 (O): direito de escolha, do ser humano trabalhar sem ser explorado etc.	P2 (O): ouviu falar de negativo: é para defender bandido
P3 (F): não comentou	P3 (F): o pai pensa que só serve para defender bandidos, não defende as cotas pois todos merecem o mesmo direito
P4 (F): Posicionamento, liberdade de expressão, estudar; porque todos têm direitos iguais	P4 (F): já ouviu a madrastra falar que cotas sociais são desnecessárias
P5 (F): direitos humanos são todos os direitos que o cidadão tem, de comprar, de ter	P5 (F): não comentou
P6 (M): direito à vida, moradia, educação, vida estável	P6 (M): amigos: defender bandido; devem pagar pelo que fez; familiares: contra cotas raciais pois todos têm oportunidades iguais
P7 (M): não comentou	P7 (M): opinião da família/amigos/ ouviu na mídia; é para defender bandido
P8: não sabe o que é	P8 (M): não comentou

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

No tocante às dimensões dos direitos humanos, as respostas dos estudantes demonstram uma clara sobreposição dos direitos civis e políticos, conferindo maior importância às subjetividades individuais em relação às subjetividades coletivas que expressam a dimensão dos direitos sociais.

O fato de os/as estudantes atribuírem mais importância aos direitos individuais do que aos direitos coletivos reforça a pertinência de questionamentos acadêmicos sobre os motivos que levam os/as estudantes a omitirem ou subestimarem a importância das dimensões coletivas dos direitos humanos no processo de afirmação dos próprios direitos e identidades individuais. As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013) corroboram os direitos humanos como categoria política em disputa na medida em que incorporam princípios da “a) dignidade humana; b) democracia na educação e no ensino; c) valorização das diversidades; d) transformação social; e) interdisciplinaridade; f) sustentabilidade” considerados indispensáveis à realização dos direitos humanos (BRASIL, 2013, p. 13). No campo educacional tais Diretrizes destacam a organização das metodologias e a participação dos/as estudantes elencando as seguintes recomendações:

[...] construir normas de disciplina e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes; Discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição de rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outras; Trazer para sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir de forma a resolvê-las (BRASIL, 2013, p. 47).

Na mesma direção político-pedagógica, o Programa Nacional de Direitos Humanos prevê, em sua Diretriz 19 “O fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica” (BRASIL, 2010, p. 154). A respeito da resolução de conflitos:

[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, 2010, p. 156, acréscimo nosso).

O debate e a compreensão dos direitos humanos no contexto de realidades territoriais e comunidades educacionais específicas podem oferecer contribuições significativas a respeito da dinâmica da violência cotidiana e dos direitos humanos e disponibilizar formas mais adequadas de identificação dos problemas locais e o manejo de soluções não violentas dos conflitos no cotidiano escolar.

No cotidiano das instituições educacionais, a distância entre os propósitos oficiais de solução dos conflitos e a compreensão que os estudantes formulam com relação a eles, ou ainda

a expectativa de como resolvê-los, pode resultar da ausência de espaços horizontais de participação e deliberação que pudessem conceder aos próprios atores envolvidos (estudantes, professores, funcionários e familiares) a oportunidade de debater, encaminhar, tomar a decisão mais adequada e acompanhar seu desfecho.

Se por um lado, o objetivo das informações obtidas com os estudantes (Quadro 3) é oferecer subsídios para um novo olhar e implementação das práticas restaurativas de resolução pacífica dos conflitos, por outro lado, a possibilidade de inserir discussões a respeito dos direitos humanos durante a realização dos círculos restaurativos nas escolas, por exemplo, tende a facilitar a socialização de reflexões e relatos pessoais no sentido de correlacionar a origem de um conflito interpessoal à realidade sociofamiliar do autor da ofensa, o qual, antes de figurar de modo abstrato como agente livre, racional e intencionado a agredir e violar os direitos de seus pares, pode ter sido vítima da violação de seus próprios direitos.

Entre violência, direitos humanos e o manejo das práticas restaurativas nas escolas

As práticas restaurativas refutam mentalidades que alicerçam a triangulação culpa, punição e individualização do castigo/vingança como resposta para enquadrar o fora da lei ou o portador de mau desempenho escolar e que, desse modo, persistem legitimando a ideologia meritocrática que premia *o talento e pune o fracasso*. Essas práticas rejeitam o imperativo da razão científica e das instâncias burocráticas, hierárquicas e culpabilizadoras que conferem o monopólio do saber de perícia às carreiras universitárias (advogados, promotores, juízes togados etc.) porque imputam como irrelevante estabelecer distinções que inferiorizam visões de mundo e experiências das pessoas leigas em benefício das elites acadêmicas e burocráticas na tomada de decisões. Ampliam, mas não excluem, os portadores de diploma universitário e demais autoridades do Estado na busca de soluções antipunitivas mais adequadas à constelação de problemas que alteram o curso das relações interpessoais na escola, na comunidade e se espriam pelo território (LIMA; SILVEIRA, 2016).

Questionam o sentido da punição e da individualização do castigo que, de antemão, exclui a constelação de fatores e circunstâncias supraindividuais que precisam ser ponderados, seja com relação ao autor que praticou um ato ou comportamento agressivo, ou quanto à pessoa que sofreu a agressão. Segundo Melo (2005, p. 64), as práticas da vida cotidiana incluem, além da razão, “pulsões, paixões, ressentimentos, sensações, sentimentos que ditam as interpretações do mundo e nos levam a agir e a interagir”. Esse mundo impulsionado por movimentos da periferia, aberto a outros provedores de significado que extrapolam os saberes da razão ilustrada e a intervenção dos

peritos cancelados pelo Estado, manifesta-se no cotidiano dos territórios e abarca uma pluralidade de vozes como a:

[...] de uma juventude com a qual lidamos e que dita os seus modos de interpretar, de avaliar, de julgar, de estabelecer suas regras de conduta, mas que nós, do sistema formal de justiça e de educação, tantas vezes tampouco damos o valor devido. Então o desafio é justamente de considerar em seus anseios, suas possibilidades, suas tentativas para que os compromissos celebrados, mais do que sujeitadores, sejam oportunidades de efetiva emancipação. [Esse pluralismo característico do modelo restaurativo opõe-se [a] olhares abstratos universais e possibilita dar vazão] “a maneiras de ser, de viver, de sentir que haveremos, em nossa singularidade existencial, de procurar estruturar e justificar, com tudo aquilo de que somos providos – sentimentos, paixões, razões (MELO, 2005, p. 64).

O contrato universal alicerçado na ideologia de consenso, ordem e imposição de um direito racional exterior que se impõe do alto cede lugar ao mundo que vem de baixo e portador de experiências e conhecimentos a partilhar.

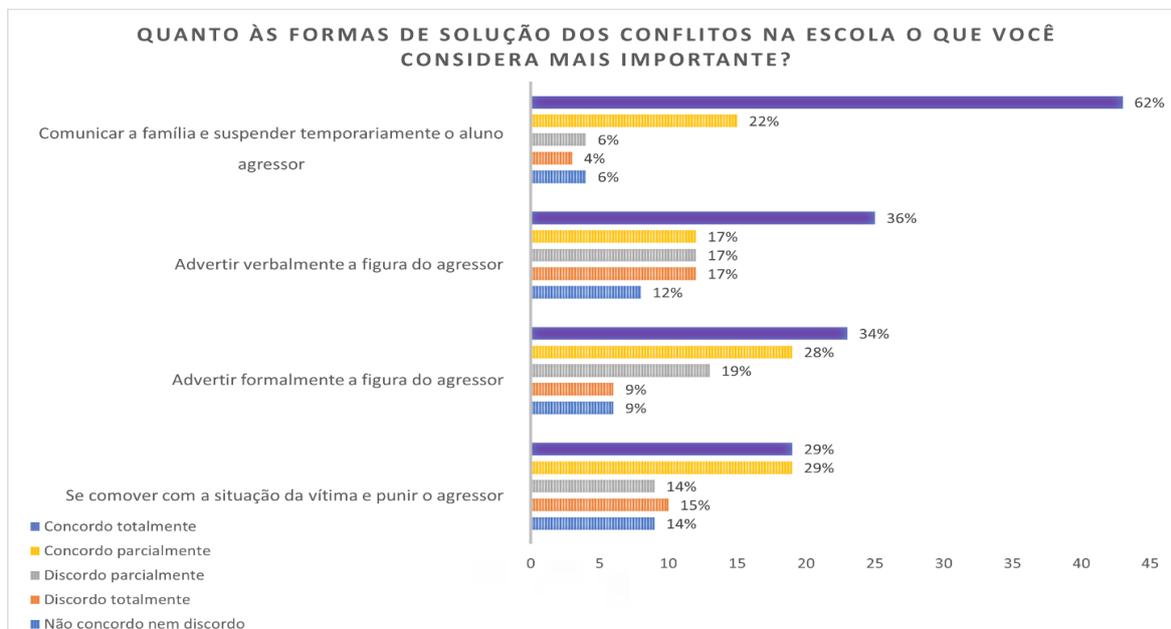
A justiça restaurativa afirma o protagonismo da vítima e da comunidade local. A centralidade do território e a práxis da coprodução de saberes que ampliam o direito de escuta, de voz e tomada de decisão favorecem a promoção de diálogos participativos e deliberativos de gestão não violenta do conflito. Coloca o problema, e não a pessoa, no centro de um processo visando à resolução do conflito. O conceito ambíguo de punição e o desejo de vingança saem de cena e dão lugar a valores e práticas alicerçados na pedagogia da corresponsabilização individual e coletiva. Sabe-se de antemão que a ocorrência de um conflito jamais se limita a duas pessoas (infrator \times vítima). Quem sofre agressão estende o sofrimento a seus familiares, aos colegas da escola, aos amigos do bairro etc. A mesma lógica aplica-se à figura do agressor. A participação de todos os envolvidos em face de um ato ou comportamento indesejado favorece o ativismo de base comunitária e a práxis da democracia participativa e deliberativa. No espaço escolar, Peres *et al.* (2018, p. 19) lembram que crianças, adolescentes e jovens demonstram capacidades de resolução não violenta de conflitos:

[...] Cerca de 24% da amostra possui capacidade muito alta de resolver conflitos de forma não agressiva. Proporções semelhantes foram encontradas entre meninos e meninas. Entre os alunos de escolas particulares, quase 30% possuem capacidade muito alta de resolver conflitos de maneira não agressiva, superior aos 21% encontrado entre os adolescentes de escolas públicas.

O percurso restaurativo é indissociável da democracia participativa/deliberativa, condição para a emergência de discussões, encaminhamentos e composição horizontal dos conflitos. Não exclui a eventual possibilidade dos sujeitos e suas práticas sociais, no âmbito do território, evocarem soluções tão problemáticas, punitivas e violadoras dos direitos humanos quanto aquelas proferidas pelas instituições oficiais encarregadas do controle e pacificação social de cima para baixo. O Quadro 4

descreve o modo como os estudantes do ensino médio avaliam as formas de responsabilização à figura do agressor no espaço escolar.

Quadro 4 – Quais medidas os estudantes do ensino médio consideram mais importante para resolver conflitos na escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

As respostas dos estudantes evidenciam a preferência de soluções que, a princípio, excluem o direito de participação e a fala do ofensor, impondo desafios teórico-empíricos à aceitação de abordagens e práticas comunitárias não punitivas e apenas individualizantes de resolução de conflitos. No entanto, quando indagados sobre a possibilidade de participarem para decidir e prevenir conflitos na escola, 89,6% dos/as estudantes demonstraram interesse em participar. No mesmo questionário, quando perguntados/as sobre a justiça restaurativa, 61,1% disseram não conhecer nada ou muito pouco sobre o assunto, porém, se houvesse oportunidade, 52,5% dos/as alunos/as demonstram interesse em conhecer e adotar as práticas restaurativas na escola onde estudam.

Se consideramos que a posse de conhecimento e vivência que dispomos sobre o mundo, as pessoas e as coisas representa um critério relevante para orientar a amplitude de como avaliamos e decidimos o que fazer em face de uma situação-problema, podemos também supor que a oportunidade de as pessoas se aproximarem e conhecerem valores e métodos opostos às soluções punitivas, verticalizadoras e individualistas dirigidas à figura do agressor poderia sensibilizá-las e levá-las a aceitarem novos valores e maneiras de lidar com os conflitos dentro e fora do espaço escolar. Não se trata, simplesmente, de preterir e substituir uma forma normativa mais

abrangente, verticalizadora e retributiva de solução dos conflitos por outra, mas de conferir relevância e consequência empírica ao conjunto de conhecimentos e sensibilidades às formas de ver, participar, interpretar e decidir dos sujeitos e das instituições locais que produzem e reproduzem a vida nos territórios.

O interesse demonstrado entre os estudantes potencializa a busca de soluções que não se aproximam e não endossam relações de dependência à estrutura de poder jurídico-político monoinstitucional que congrega interesses corporativos e recruta pesquisadores para pensar reformas. Essa correlação entre autoridade investida de poder verticalizado e saber de perícia faz emergir o “perigo inerente (a) demandas que devemos ser úteis segundo critérios estabelecidos por especialistas internos ao sistema” (CHRISTIE, 2004, p. 181).

A possibilidade de quebra do monopólio da “autoridade externa” e a intenção de continuidade das relações sociais inclinam as partes a formar coalizões, construir um tipo de equilíbrio de forças e obter uma estrutura básica que torna possível a convivência, a reunião e o trabalho tendo em vista as soluções civis. Sempre que alguém comete atos incorretos e as pessoas consideram que as relações no bairro, no escritório, no comércio, na faculdade etc., devem continuar “a compensação à vítima” e não a dor imputada ao ofensor “é a melhor alternativa para qualquer sociedade (CHRISTIE, 2004, p. 118).

Sob esse ponto vista, a referência aos valores e às práticas restaurativas no campo educacional impõe a necessidade de apontar os limites da abordagem jurídico-normativa a respeito do tema. Segundo Lima (2020):

Embora a justiça restaurativa ressalte a importância do encaminhamento e solução não punitiva dos conflitos (crimes), é preciso reconhecer que, do ponto de vista da organização institucional e criminal do Estado, esse modelo permanece subordinado à centralidade das instituições estatais que, quase sempre, atribuem aos operadores da justiça [...] o poder de dar a última palavra no desfecho dos conflitos (LIMA, 2020, p. 742)

Sabe-se que o sistema de justiça criminal (Direito Penal, Polícia, Ministério Público, Poder Judiciário e Sistema Penitenciário), em geral, é composto por atores educados à base de premissas legal-normativas que disponibilizam maneiras retributivas de ver, pensar e interpretar o mundo da vida, a partir de um conjunto de regras instituídas que habilita seus pares a “reagir, intervir, julgar e retirar de circulação determinadas pessoas acusadas de violar a lei e cometer crimes”. As instituições educacionais, por seu turno, são orientadas por outras premissas uma vez que “estão ligadas a percursos político-pedagógicos que demandam formação humanista e aprendizagem socioprofissional de adolescentes, jovens e adultos” (LIMA, 2020, p. 743). Em face da peculiaridade que caracteriza as instituições de justiça e educacionais, escreve Lima:

[...] é preciso questionar o modo de recepção da justiça restaurativa nos espaços institucionais que, em princípio, não lidam com os mesmos problemas, os mesmos sujeitos e os mesmos objetivos que demandam o cotidiano dos aparatos à serviço da judicialização dos conflitos. Sob esse aspecto, a opção pela utilização do termo práticas restaurativas no espaço escolar diz respeito não apenas à opção por aportes teórico-valorativos que induzem diferentes possibilidades de abordagem institucional sobre o tema, mas às configurações das instituições, dos sujeitos e da própria natureza dos conflitos que ocorrem no espaço escolar (LIMA, 2020, p. 742)

As instituições educacionais nos desafiam a pensar e utilizar valores e práticas não punitivas associadas a estratégias que exigem mecanismos de descentralização do poder, participação e deliberação direta dos interessados. Em oposição aos modelos sociojurídicos institucionais de controle, sujeição e culpabilização, o objetivo das práticas restaurativas é potencializar a pedagogia da responsabilização, da reparação de danos e, quando for o caso, facilitar o pedido de perdão. Essa perspectiva incorpora um conjunto de valores, práticas sociais, espaços horizontais de participação, diálogo e respeito mútuo intimamente ligados à compreensão de realidades e situações específicas. A esse respeito, escrevem Peres *et al.* (2018, p. 19):

Entre as nossas habilidades sociais, estão as estratégias que lançamos mão para resolução de conflitos. 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).

O processo de discussão e deliberação abarca e canaliza uma pluralidade de vozes, interesses, valores e sentimentos que se encontram e se realizam sob a forma de socialização das habilidades coletivas.

As pessoas envolvidas em conflito são pensadas como “participantes” ou “partes”, e não como vítimas/infrator. O objetivo mais relevante é identificar e resolver o problema, sem etiquetar pessoas ou impor sofrimento.

O processo restaurativo é orientado para reparar o dano causado a outrem e, quando não for possível, esforça-se para minimizar o sofrimento da parte ofendida, sem estigmatizar a figura do ofensor. Este, por seu turno, é persuadido a reconhecer o erro, reparar o dano e/ou pedir perdão. O propósito do convite à livre participação dos atores envolvidos em conflito é compreender a situação-problema e levá-los a assumirem compromissos restaurativos e, sempre que possível, restabelecerem os laços sociais quebrados. A importância de lembrar e falar do passado não significa culpabilizar ou etiquetar o comportamento de um infrator predefinido, mas compreender as circunstâncias que desencadearam o conflito e restaurar a relação interpessoal rompida.

Nos círculos restaurativos, escrevem Froestad e Shearing (2005, p. 97), a recomendação é “olhar para o futuro”, uma vez que a própria experiência mostra que as pessoas precisam superar seus conflitos e “seguir com suas vidas”.

Considerações finais

A análise e a ponderação das diferentes dimensões da violência e dos direitos humanos como parâmetro para pensar e sugerir perspectivas pacíficas de solução dos conflitos no espaço escolar precisam considerar a formação social do Brasil, país marcado pelo histórico da dominação econômica, política, étnico-racial e epistêmica que se expressa sob a forma da desigualdade, violência e exclusão de direitos. Diante desse contexto sócio-histórico, os valores e a pedagogia restaurativa de resolução dos conflitos evidenciam a urgência de abrir-se à complexidade dos conflitos interpessoais e superar a equação binária que associa crime/punição, receita a inevitabilidade do castigo ao agressor e alimenta a ideia fixa de que a vítima precisa ser vingada.

Opções acadêmicas, políticas e institucionais sensíveis à abertura de espaços democráticos e estratégias não reducionistas de interpretar o complexo fenômeno da violência ajudam a contextualizar e a interpelar a comunidade escolar a debater e instituir mecanismos de responsabilização individual e coletiva de resolução dos conflitos. As práticas restaurativas colocam o desafio teórico-empírico de compartilhar valores e ações consensuais que reconheçam o direito de errar e, ao mesmo tempo, o imperativo da presença das figuras do ofensor, da parte ofendida e demais interessados na composição não violenta de um determinado conflito. O poder verticalizado de inventariar verdades, exercer o monopólio da fala e proferir decisões de cima para baixo dá lugar às práticas sociais aliadas à descentralização do poder, envolvimento direto das partes

Notas

¹* Colégios Estaduais Prof. Teobaldo Kletemberg – Regional Bairro Novo; Guilherme Maranhão – Regional Tatuquara e Prof. Protasio de Carvalho – Regional CIC.

e democracia deliberativa como critério para ver, julgar, decidir e acompanhar o curso da decisão tomada livremente entre as partes e demais interessados.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam *et al.* (coord.). **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens**. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2016.
- BORGES, Beatriz. Casos de *bullying* e discriminação aumentam entre alunos e professores nas escolas de SP, diz pesquisa. **APEOESP**, São Paulo, 18 dez. 2017. Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/noticias/noticias-2019/casos-de-bullying-e-discriminacao-aumentam-entre-alunos-e-professores-nas-escolas-de-sp-diz-pesquisa/>. Acesso: 29 nov. 2021.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BONAMIGO, Irme Salette. “Violências e contemporaneidade”. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 11, n. 2, pp. 204-213, 2008.
- BORDA, Orlando Fals. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Antología y presentación Víctor Manuel Moncayo. Cidade do México: Siglo XXI, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília, DF: SDH/PR, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em direitos humanos: diretrizes nacionais**. Brasília, DF: Coordenação-Geral de Educação em SDH/PR, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Institutos Nacionais de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **TALIS – Pesquisa Internacional sobre ensino e aprendizagem**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. “Direitos humanos ou ‘privilégios de bandidos’? Desventuras da democratização brasileira”. **Novos Estudos**, [s. l.], v. 2, n. 30, pp. 162-174, jul. 1991.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo Caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CHRISTIE, Nils. **Una sensata cantidad de delito**. Buenos Aires: Editores del Puerto, 2004.
- DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA. **Conferência Mundial sobre Direitos Humanos**. Centro de Direitos Internacional (CEDIN). 1993. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2024.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

- ESCRIVÃO FILHO, Antonio; SOUZA JUNIOR, José Geraldo de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: D'Plácido, 2016.
- FJELD, Anders; QUITANA, Laura. “Reinstitucionalización, formas de vida y acciones igualitarias: reinvenções de lo común hoy contra el capitalismo neoliberal!”. **Revista de Estudios Sociales**, [s. l.], v. 1, n. 70, pp. 2-9, 2019. Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/article/view/6110>. Acesso em: 29 nov. 2021.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FROESTAD, Jan; SHEARING, Clifford. Prática da justiça: O Modelo Zwelethemba de resolução de conflitos. In: SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Renato Campos Pinto; PINTO, Renato Sócrates Gomes (org.). **Justiça restaurativa**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2005. pp. 79-123.
- GADEA, Carlos A. “A violência e as experiências coletivas de conflito”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 92, pp. 75-98, 2011. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/3980>. Acesso: 29 nov. 2021.
- GALLARDO, Helio. **Teoria crítica: Matriz e possibilidade de direitos humanos**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur.) Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf/. Acesso: 19 nov. 2024.
- LIMA, Cezar Bueno de. “Violência juvenil: O desafio das práticas restaurativas no espaço escolar”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 36, n. 2, pp. 731-749, 2020.
- LIMA, Cezar Bueno de; SILVEIRA, Jucemeri Isolda. “Direitos humanos e política social: Instrumentos sociojurídicos não punitivos e mecanismos democráticos”. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 28, n. 43, pp. 147-166, 2016.
- MARTUCCELLI, Danilo. Reflexões sobre a violência. **Tempo Social**, [s. l.], v. 11, n. 1, pp. 157-175, 1999.
- MELO, Eduardo Rezende. Justiça restaurativa e seus desafios histórico-culturais: Um ensaio crítico sobre os fundamentos ético-filosóficos da justiça restaurativa em contraposição à justiça retributiva. In: SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Renato Campos Pinto; PINTO, Renato Sócrates Gomes (org.). **Justiça restaurativa**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2005. pp. 53-78.
- MISSE, Michel. “Violência e teoria social.” **Dilemas**, Rev. Estud. Conflito Controle Soc., Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, pp. 45-63, 2016.
- MOURA, Tatiana. “Novíssimas guerras, novíssimas pazes: Desafios conceptuais e políticos”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 71, pp. 77-96, 2005.

- PERES, Maria Fernanda Tourinho *et al.* **Violência, bullying e repercussões na saúde: Resultados do Projeto São Paulo para o desenvolvimento social de crianças e adolescentes (SP-PROSO)**. São Paulo: Departamento de Medicina Preventiva, 2018. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/noticias/violencia-bullying-e-repercussoes-na-saude/>. Acesso: 19 nov. 2024.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá, DC: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. pp. 93-126.
- SALES, Tereza. Raízes da Desigualdade Social na Cultura Política Brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 9, n. 25, pp. 26-37, 1994. Disponível em: https://portal.tjpe.jus.br/documents/72348/121276/SALES_Ra%c3%adzes+da+desigualdade.pdf/e2dd0206-a-292-4737-9637-0fceaddeda83?version=1.0. Acesso em: 1 abr. 2024.
- SAES, Décio Azevedo Marques de. Marques de. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. Disponível em: <https://cesarmangolin.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/02/gramsci-os-intelectuais-e-a-organizacao-da-cultura1.pdf>. Acesso 19 nov. 2024.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, pp. 11-32, 1997.
- SCHEERER, Sebastian. Economia dirigida e perspectiva da política de drogas. **Discursos Seduciosos: Crime, Direito e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 14, pp. 105-116, 2004.
- SIMMEL, Georg. O conflito como sociação. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, [s. l.], v. 10, n. 30, 2011.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia de Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

CEZAR BUENO DE LIMA (c.bueno@pucpr.br) é professor do curso de graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas (PPGDH/PUC-PR). É doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

 <https://orcid.org/0000-0002-7725-010X>

Recebido em: 14/11/2023
Aprovado em: 14/04/2024

Editor responsável: Michel Misse