

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

# VIOLÊNCIA, DIREITOS HUMANOS E PRÁTICAS RESTAURATIVAS NAS ESCOLAS

Cezar Bueno de Lima

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5604>

Submetido em: 2023-02-18

Postado em: 2023-02-23 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

# **VIOLÊNCIA, DIREITOS HUMANOS E PRÁTICAS RESTAURATIVAS NAS ESCOLAS<sup>1</sup>**

## **VIOLENCE, HUMAN RIGHTS AND RESTORATIVE PRACTICES IN SCHOOLS**

## **VIOLENCIA, DERECHOS HUMANOS Y PRÁCTICAS RESTAURATIVAS EN LAS ESCUELAS**

**Cezar Bueno de Lima**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. ORCID:  
<https://orcid.org/0000-0002-7725-010X>

### **RESUMO**

O artigo problematiza as noções de violência e Direitos Humanos e enfatiza as práticas restaurativas como estratégia resolução de conflitos no espaço escolar. Apoiando-se em autores e conceitos vinculados à teoria crítica e relacional dos temas em questão e à realização de pesquisa de campo, o artigo indaga, no caso da violência, a legitimidade de saberes e práticas institucionais que, na expectativa de resolução dos conflitos, tendem separar e contrapor de modo unilateral as figuras agressor e vítima, faz recair sobre primeiro um inventário de verdades e concepções jurídico-morais punitivas, culpabilizadoras e retributivas. Em relação aos Direitos Humanos, questiona-se a persistência de saberes acadêmico-políticos que conferem maior relevância e visibilidade aos direitos civis e políticos que aos direitos sociais cuja ausência pode impactar diferentes formas de violência entre os estudantes das escolas públicas do ensino médio. No tocante às práticas restaurativas, o resultado almejado da pesquisa 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, Práticas Restaurativas, Estudantes, Ensino Médio.

### **ABSTRACT**

The article problematizes the notions of violence and human rights and emphasizes restorative practices as a strategy for conflict resolution in the school space. Based on authors and concepts linked to the critical and relational theory of the themes in question and on field research, the article questions, in the case of violence, the legitimacy of institutional knowledge

---

<sup>1</sup> O artigo é resultado do projeto de pesquisa “Práticas restaurativas nas escolas: como os estudantes imaginam equacionar os conflitos interpessoais sem o uso da punição?”, que é uma parte da pesquisa mais ampla “As múltiplas faces da violação dos direitos humanos no Paraná”, aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CAAE): 78343617.5.0000.0020.

and practices which, in the expectation of conflict resolution, tend to separate and unilaterally oppose the figures of aggressor and victim. Regarding Human Rights, the persistence of academic-political knowledge is questioned, which gives more relevance and visibility to civil and political rights than to social rights, whose absence may impact different forms of violence among public high school students. Regarding restorative practices, the desired result of the research 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 conflict resolution on the school ground.

**Keywords:** Violence, Human Rights, Restorative Practices, Students, High school.

## RESUMEN

El artículo problematiza las nociones de violencia y Derechos Humanos y enfatiza las prácticas restaurativas como estrategia de resolución de conflictos en el espacio escolar. A partir de autores y conceptos vinculados a la teoría crítica y relacional de los temas en cuestión y de la realización de investigaciones de campo, el artículo cuestiona, en el caso de la violencia, la legitimidad de saberes y prácticas institucionales que, en la expectativa de resolución de conflictos, tienden a separar y contraponer de forma unilateral las figuras de agresor y víctima, haciendo recaer sobre el primero un inventario de verdades y concepciones jurídico-morales, punitivas, culpabilizadoras y retributivas. En cuanto a los Derechos Humanos, se cuestiona la persistencia de un saber académico-político que otorga mayor relevancia y visibilidad a los derechos civiles y políticos que a los derechos sociales, cuya ausencia puede incidir en diferentes formas de violencia entre los estudiantes de las escuelas secundarias públicas. En cuanto a las prácticas restaurativas, el resultado deseado de la investigación es contribuir a la inclusión de diferentes formas de conocimiento y experiencias locales en los procesos de comprensión e inducción de políticas públicas no violentas para la resolución de conflictos en el espacio escolar.

**Palabras clave:** Violencia, Derechos Humanos, Prácticas Restaurativas, Estudiantes, Escuela Secundaria.

## 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 legitimar valores morais dualistas e práticas institucionais reducionistas que miram unilateralmente a figura do agressor e fazem recair sobre este um conjunto de prescrições morais

culpabilizadoras, excludentes e a individualização de medidas inadequadas de gestão do conflito. Em relação aos Direitos Humanos, a indagação recai 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, à moradia, à saúde, 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 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.

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

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 relativas à violência escolar, acrescida da exposição de resultados parciais de uma pesquisa de campo em andamento junto aos estudantes das 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 como o homicídio<sup>2</sup>. No contexto das sociedades em curso, Martucelli (1999, p. 157), enfatiza a necessidade de desconfiar de definições que procuram atribuir à violência uma espécie de "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 em que é proferida, pois implica referenciar valores e normas e considerar as singularidades de cada situação".

Ao referir-se às sociedades contemporâneas, Misse procura mostrar que a extensão das ações e práticas interpretadas ou rejeitadas moralmente como violência

---

<sup>2</sup> Não entra nesta hipótese os casos de guerras, revoluções e regimes totalitários.

e passíveis de criminalização é maior hoje que no passado (MISSE, 2016). 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 destas omitirem o Estado do campo de reflexão da violência, mesmo quando se depara com recorrência de guerras e revoluções entre Estados. Segundo Misse (2016, p. 53), não é possível negar o fato que o “Estado como interventor legítimo” e agente de pacificação social, usa e “depende do exercício de uma violência contra outra”, independente de avaliar se sua violência “é justa e a outra não” (Ibidem, 2016, p. 53). Na mesma direção, Gadea (2011) inclui o Estado como sujeito perpetuador de violência pelo simples fato desta instituição “reger a vida coletiva”, controlar a conduta”, definir padrões e instituir um “caráter controlador (e disciplinador)” (GADEA, 2011, p. 85). 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” (Ibidem, 2011, p. 85).

Moura (2005, p. 163) destaca 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 se efetivam por meio da mediatização do “uso da violência (aparatos institucionais) e mecanismos experts” (MOURA, 2005, p. 163) que, de modo recorrente, evocam traços de uma modernidade sombria e sob a iminência de ameaças interna ou externa. O “caráter cada vez mais imaterial dessas formas de violência” (Ibidem, 2005, p. 163), 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 (Ibidem, 2005, p. 163).

Tendo em vista o propósito deste artigo, as contribuições teóricas acima aliadas às informações oficiais disponíveis sobre o tema, permitem destacar duas

modalidades de violência: situações de violência mais diretamente associadas a fatores estruturais que remontam à formação da sociedade brasileira, caracterizada pela produção e reprodução da desigualdade econômica, política e social. Essas modalidades de violência estrutural evidenciam-se nas formas de violência de classe, raça e gênero, cuja visibilidade empírica se espalha nos territórios socialmente vulneráveis e nas prisões. Negam direitos e excluem parcelas significativas da população pobre e vulnerável que habita os territórios deserdados. É importante lembrar, portanto, que muitas situações de violência interpessoal não podem ser pensadas e resolvidas de forma abstrata ou isolando suas determinações sociais.

Ou seja, não cabe atribuir aos casos de violência física intencional como 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 recorremos 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 microssociais 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), Galardo (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 (1994). Nesse artigo, a perspectiva teórico-crítica desses autores e documentos oficiais como a Declaração de Viena (ONU, 1993), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH3) e as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH) 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.

Sob este 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, impõe-nos a tarefa imprescindível de contextualizar, ressignificar e vincular a narrativa de tais direitos a realidades socioeconômicas e institucionais específicas cujos territórios e seus 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 (AUTOR, 2020).

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.

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 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 contribui 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 às ameaças, intimidação, agressões verbais, bullying e cyberbullying, pequenos furtos, brigas entre alunos, consumo de álcool e drogas etc.

Apresentamos no quadro 1 (Apêndice I) uma pesquisa encomendada pela Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP/2019), centrada no tema da violência escolar, enfatizou o olhar dos educadores e estudantes da rede estatual de ensino do Estado de São Paulo, permitindo-nos constatar 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 (entre 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 recorde 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, p. 31-32).

Nas cidades onde a pesquisa foi realizada, muitos jovens (42%) disseram presenciar alguma forma de "agressão física ou verbal nas escolas". Dentre os que testemunharam algum tipo de agressão, 65% apontaram "como agressor um colega" na escola (Ibidem, 2016, p. 38-41).

Entre os professores/as e diretores/as das escolas do ensino médio, os dados do relatório da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) 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" (TALIS, 2019, p. 20), situação ainda 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. Em 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 (TALIS, 2019, p. 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 as noções tradicionais poder e autoridade. Dentre as transformações sociais em curso, observam-se tendências de erosão da ética do trabalho vinculada a 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-políticos e ideológicos, 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, se expressando:

[...] 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 na escola, as informações apresentadas no quadro 2 (Apêndice 2) fazem parte da realização de uma pesquisa de campo em andamento que estuda a interface entre Violência, Direitos Humanos e justiça restaurativa entre os estudantes das escolas públicas do ensino médio no município de Curitiba-PR<sup>3</sup>. Os projetos de pesquisa-ação foram submetidos e aprovados na modalidade de Projetos de Iniciação Científica (PIBIC) junto ao Curso de Graduação em Ciências Sociais e ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas da PUCPR. Desde

---

<sup>3</sup> A mesma linha temática de pesquisa foi contemplada por meio de um projeto de pesquisa de inovação social, modalidade pesquisa-ação nas escolas, submetido e aprovado em Chamada Universal MCTIC/CNPq 2021, concessão de bolsa produtividade em Pesquisa CNPq (2022-2025). Informações mais detalhadas são trazidas no Currículo Lattes do autor, disponível no link: <http://lattes.cnpq.br/8475304866655739>.

2016, os projetos aprovados contam com a participação de estudantes de graduação que, durante o período de vigência de seus respectivos planos de pesquisa (12 meses), são contemplados com bolsas de Iniciação Científica nas seguintes modalidades: Iniciação Científica Voluntária (ICV), CNPq e Fundação Araucária. Os dados relativos à realização dos grupos focais juntos aos 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.

As situações apontadas, tais 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 em relação à dinâmica dos conflitos no espaço escolar e propor mecanismos não violentos para a sua resolução?

Ao referir-se à sociologia do conflito Simmel (2011, p. 568) argumenta que

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, se opõe 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 se atribuir ao autor da ofensa a oportunidade de reconhecer 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 (Apêndice 3) expõe as respostas do 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. Em relação 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 maior importância aos direitos individuais que aos direitos coletivos reforça a pertinência de questionamentos acadêmicos sobre os motivos que levam os estudantes os/as educandos 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 (DNEDH) 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/DNEDH, 2013, p. 13). No campo educacional, as DNEDH 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/DNEDH, 2013, p. 47).

Na mesma direção político-pedagógica, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH3) 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).

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 em relação a esses, 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 junto aos estudantes no 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 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 dos 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, assim, persistir legitimando a ideologia meritocrática que premia o talento e pune o fracasso. Rejeitam 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. Amplia, mas

não exclui os portadores de diploma universitário e demais autoridades do Estado na busca de soluções autopunitivas e mais adequadas à constelação de problemas que alteram o curso das relações interpessoais na escola, na comunidade e se espraiam pelo território (AUTOR; 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 em 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 chancelados pelo Estado, se manifesta 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 amplia o direito de escuta, de voz e tomada de decisão favorecem a promoção de dialógicos participativos e deliberativos de gestão não violenta do conflito. Coloca o problema e não a pessoa no centro de um processo com vistas à resolução do conflito.

O conceito ambíguo de punição e o desejo de vingança saem de cena e dão lugar a valores e práticas alicerçadas na pedagogia da corresponsabilização individual e coletiva. Sabe-se de antemão que a ocorrência de um conflito jamais se limita a duas pessoas (infrator x vítima). Quem sofre agressão estende o sofrimento aos seus

familiares, aos colegas da escola, aos amigos do bairro etc. A mesma lógica se aplica 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.119) 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 de os 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 (Apêndice 4) descreve o modo como os estudantes do ensino médio avaliam as formas de responsabilização à figura do agressor no espaço escolar<sup>4</sup>.

As respostas dos estudantes evidenciam a preferência de soluções que, a princípio, excluem o direito de participação e 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.

---

<sup>4</sup> Questionário aplicado aos estudantes do 1º 2º e 3º anos na Escola Prof. Teobaldo Kletemberg/Regional Pinheiro no Município de Curitiba em novembro de 2022. Dentre os conflitos descritos no questionário respondido pelos/as estudantes destacam-se as situações de insulto, ofensa, xingamento, injúria, humilhação, abuso sexual, agressões físicas, socos e chutes.

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 um 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 aceitar 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.

Enquanto visão de mundo, a justiça restaurativa 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, Peres et al (2018, p. 119), escrevem:

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 os participantes ou “partes” e não como vítimas/infrator. O objetivo mais relevante é identificar e resolver o problema, sem rotular pessoas ou impor sofrimento. O processo restaurativo é orientado para reparar o dano causado a outrem e, quando não for possível, se esforça 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 assumir compromissos restaurativos e, sempre que possível, restabelecer os laços sociais quebrados. A importância de

lembrar e falar do passado, escrevem Froestad e Clifford (2005, p. 97), não é culpabilizar “ou envergonhar o comportamento de um infrator pré-definido”, mas compreender as circunstâncias que desencadearam o conflito e restaurar a relação interpessoal rompida. Nos círculos restaurativos, a recomendação é olhar sempre 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 ponderação das diferentes dimensões da violência e dos Direitos Humanos enquanto parâmetro para pensar e sugerir perspectivas pacíficas de solução dos conflitos no espaço escolar precisa 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 contextualizar e interpelar a comunidade escolar a debater e instituir mecanismos de responsabilização individual e coletiva de resolução dos conflitos.

As práticas restaurativas colocam o desafio de 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 do lugar às práticas sociais aliadas à descentralização do poder, envolvimento direto das partes 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, Míram et al. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falamos jovens**. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil. 2016.

APEOESP. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. **Casos de bullying e discriminação aumentam entre alunos e professores nas escolas de SP**. 2019. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2019/casos-de-bullying-e-discriminacao-aumentam-entre-alunos-e-professores-nas-escolas-de-sp-diz-pesquisa/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier. 1994.

BONAMIGO, Irme Salete. Violências e contemporaneidade. **Rev. Katál**. Florianópolis. v.11. n.2. p. 204-213. 2008.

BORDA, Orlando Fals. Una sociología sentipensante para América Latina. **Siglo XXI Editores**. Buenos Aires: CLACSO. p. 219-252. 2015.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SDH/PR. 2010.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: DF. 2013.

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.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 23ª ed. Petrópolis: Vozes. 1987.

FROESTAD, Jan; SHEARING, Clifford. Prática da justiça - o modelo zwelethemba de resolução de conflitos. In: SLAKMON, C., R. V. e PINTO, R. G. (Orgs). **Justiça Restaurativa**. Brasília: DF. 2005.

FJELD, Anders. QUITANA, Laura. "Reinstitucionalización, formas de vida y acciones igualitarias: reinenciones de lo común hoy contra el capitalismo neoliberal!" **Revista de Estudios Sociales**. p. 2-9. 2019.

GADEA, Carlos A. A violência e as experiências coletivas de conflito. **Revista Crítica de Ciências Sociais [online]**. 2011.

GALARDO, Helio. **Teoria crítica**: Matriz e possibilidade de direitos humanos. Campinas/SP: Unesp. 2014.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 7ª ed. São Paulo: Loyola. 1998.

LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas. **Colección Sur Sur, CLACSO**. Buenos Aires: Argentina. 2005.

AUTOR. Violência juvenil: o desafio das práticas restaurativas no espaço escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 36. n. 2. Porto Alegre-RS. p. 731-749. 2020.

AUTOR; SILVEIRA, J. I. Direitos Humanos e Política Social: instrumentos sociojurídicos não punitivos e mecanismos democráticos. **Revista Filosofia Aurora**. Curitiba. v. 28. n. 43. p. 147-166. 2016.

MARTUCCELLI, Danilo. Reflexões sobre a violência na condição moderna. **Tempo Social- Revista de Sociologia**. Universidade de São Paulo. São Paulo- SP. nº 11. v. 1. p.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, C. V. PINTO, R. S. G. (Orgs). **Justiça Restaurativa**. Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/PNUD. Brasília: DF. 2005.

MISSE, Michel. Violência e teoria social. **RJ. DILEMAS**: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social.Vol.9. n. 1. p. 45-63. 2016.

MOURA, Tatiana. Novíssimas guerras, novíssimas pazes. Desafios conceituais e políticos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra: PT. p. 77-96. 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Portal de Direito Internacional. 1993.

PERES, M. F. T. et al. **Violência, bullying e repercussões na saúde: resultados do Projeto São Paulo para o desenvolvimento social de crianças e adolescentes**. Departamento de Medicina Preventiva- FMUSP. São Paulo: SP. 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade del poder y clasificación social. In: Santiago Castro-Gómez; Ramón Grosfoguel (Orgs.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre.

Universidad Central. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos. Pontificia Universidad Javeriana. p. 93-126. 2007.

SANTOS, Boaventura De Sousa. Por uma concepção multicultural de Direitos Humanos. **Revista Crítica De Ciências Sociais**. n. 48. p.11- 32. 1997.

SCHEERER, Sebastian. Economia dirigida e perspectiva da política de drogas. **Discursos Sediciosos: Crime, Direito e Sociedade**. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia. n.14. p.105-116. 2004.

SIMMEL, Georg. O conflito como sociação. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção** (UFPB). v. 10. n. 30. p. 568-573. 2011.

TALIS. Pesquisa Internacional sobre ensino e aprendizagem. **Relatório Nacional**. Ministério da Educação. Instituto Nacionais de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2019.

## APÊNDICES

### Apêndice I

**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
Agressão física	9	7	5	5
Furto/roubo	6	4	6	8
Bullying	13	22	8	16
Discriminação	3	6	9	15

Fonte: APEOESP, 2019.

## Apêndice II

### Quadro 2 - Entendimento sobre violência entre os adolescentes de uma escola pública do ensino médio no município de Curitiba-PR<sup>5</sup>

<b>Violência: síntese das falas</b>	P1 (F) <sup>6</sup> : Já sofreu agressões verbais, já presenciou agressão verbal tanto de colegas, quanto de professores por meio de provocações, julgamentos e 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 bullying. 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.

<sup>5</sup> A síntese das falas apresentadas na tabela constitui a primeira etapa da realização da pesquisa de campo (grupos focais) junto aos estudantes matriculados e selecionados nas escolas públicas do ensino médio no Município de Curitiba-PR. Os dados parciais da pesquisa focal foram coletados junto aos estudantes matriculados no 1º, 2º e 3º ano do ensino médio no Colégio Estadual Prof. Teobaldo L. Kletemberg, município de Curitiba. Além da realização dos grupos focais por estudantes/moderadores e a elaboração prévia de questões norteadores (família, trabalho, estudo, Direitos Humanos e práticas restaurativas) foi aplicado um questionário fechado com questões de múltipla escolha e abertas dirigidas aos estudantes, abordando as mesmas questões.

<sup>6</sup> Em relação à identificação da fala dos estudantes que participaram dos grupos focais nas escolas, estes foram classificados como Participante 1, Participante 2, etc. (P1, P2); Sexo Feminino (F); Masculino (M); Outro (O).

## Apêndice III

**Quadro 3 - Percepção dos estudantes do ensino médio sobre os Direitos Humanos**

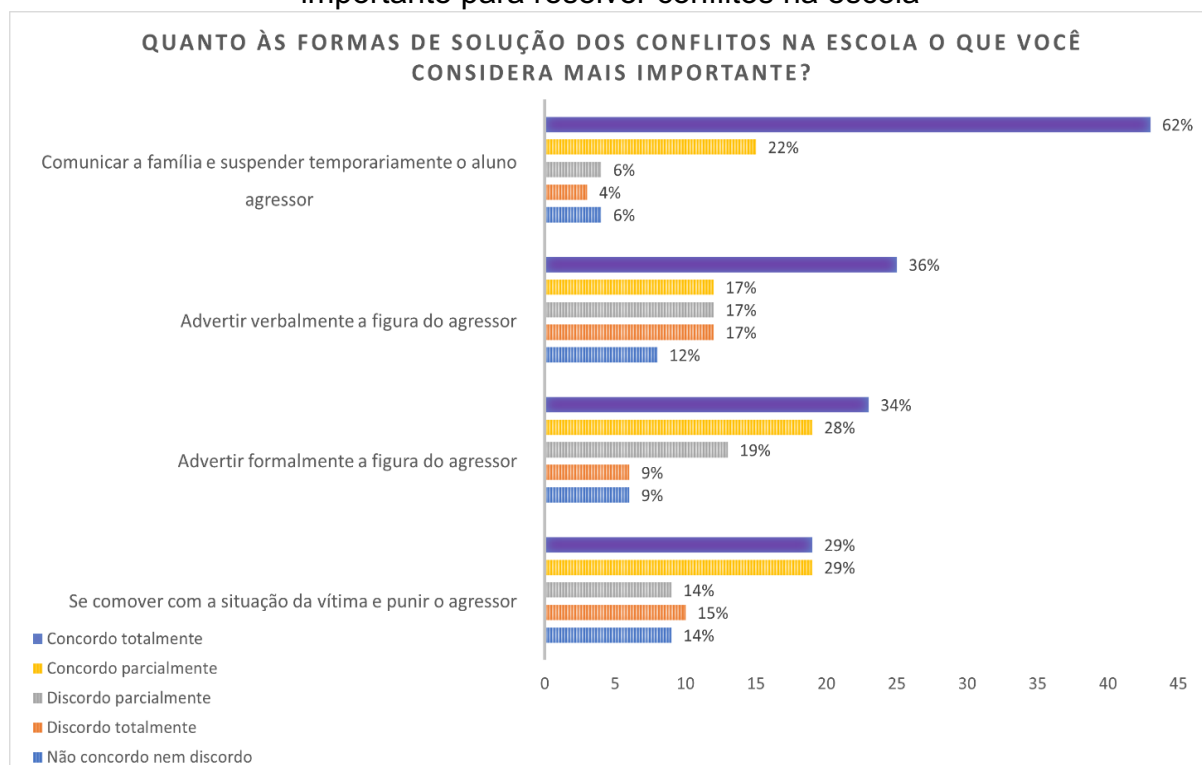
<b>Percepção positiva ou neutra dos Direitos Humanos<sup>7</sup></b>	<b>Percepção negativa ou neutra dos Direitos Humanos</b>
P1 (F): temos direito de fazer muitas coisas que as vezes a gente nem sabe" (posicionar, escolher, estudar, trabalhar).	P1 (F): Não comentou.
P2 (o): direito de escolha, do ser 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 madrasta falar que cotas sociais são desnecessárias.
P5 (F). (D): direitos humanos são todos os direitos que o cidadão tem, de comprar, de ter.	P5 (F). – Não comentou.
P6 (m): direito a vida, moradia, educação, vida estável.	P6 (M): Amigos: defender bandido; devem pagar pelo que fez; - Familiares: contra cotas raciais pois todos tem 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.

<sup>7</sup> As abreviaturas P (participante), F (feminino), M (masculino), O (outro) foram utilizadas para identificar as falas dos/a estudante que participaram dos grupos focais nas escolas.

## Apêndice IV

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



Fonte: Elaborado pelo autor.

### Declaração de conflito de interesse

O autor declara que não há conflito de interesse.

### Declaração de disponibilidade de dados da pesquisa

Todo o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.