

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCIO TEIXEIRA DE SOUZA

**TRANSFORMAÇÃO DAS RELAÇÕES COMO FONTE DE MUDANÇAS
POSITIVAS EM BUSCA DA DIMINUIÇÃO DAS VIOLÊNCIAS ESCOLARES E DA
CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ**

PORTO ALEGRE
2025

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCIO TEIXEIRA DE SOUZA

**TRANSFORMAÇÃO DAS RELAÇÕES COMO FONTE DE MUDANÇAS
POSITIVAS EM BUSCA DA DIMINUIÇÃO DAS VIOLÊNCIAS ESCOLARES E DA
CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ**

Dissertação de mestrado apresentado à banca como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Anselmo
Guilherme

Porto Alegre
2025

Ficha Catalográfica

S729t Souza, Marcio Teixeira de

Transformação das relações como fonte de mudanças positivas em busca da diminuição das violências escolares e da construção de uma educação para a paz / Marcio Teixeira de Souza. – 2025.

121.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme.

1. transformação de conflitos. 2. educação para paz. 3. educador. I. Guilherme, Alexandre Anselmo. II. Título.

MARCIO TEIXEIRA DE SOUZA

**TRANSFORMAÇÃO DAS RELAÇÕES COMO FONTE DE MUDANÇAS
POSITIVAS EM BUSCA DA DIMINUIÇÃO DAS VIOLÊNCIAS ESCOLARES E DA
CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ**

Dissertação de mestrado apresentado à banca como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Aprovada em: 27 de fevereiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme (Orientador)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Profa. Dra. Cibele Cheron
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Jornada Wruck Timm
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que, em sua infinita bondade, me concedeu saúde, ânimo e muitos outros recursos para eu conseguir chegar ao final desta jornada.

À minha esposa, Bruna G. Coloriti de Souza, pelo apoio desde a decisão de passar pelo processo seletivo de Mestrado na PUCRS até o momento de defesa desta dissertação, assim como no ingresso no Doutorado.

Aos nossos preciosos filhos, Joaquim e Vicente, que, dentro da inocência de uma criança, me incentivaram e puderam entenderem os momentos em que não pude estar presente e por saberem que é por eles que eu sigo estudando e buscando conhecimento.

À minha família e à família de minha esposa, pelas orações, apoio e por compreender minhas ausências e momentos de reclusão, em decorrência do compromisso com os estudos e com a pesquisa; especialmente, no cuidado com meus filhos.

Aos meus pais e irmão, que sempre me incentivaram a estudar e me deram exemplos sólidos de que vale a pena ir atrás daquilo que se ama, jamais deixando de respeitar o próximo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme, por acreditar no meu projeto e me orientar e conduzir de forma tão leve durante esta pesquisa.

A meus amigos e colegas de Mestrado, pela parceria, alegria e empatia manifestada de diversas formas ao longo desses 2 anos. Em especial, à minha amiga Patrícia Azevedo, pela parceria, direcionamentos, conselhos e revisões.

À banca examinadora, Prof. Dra. Andreia Mendes, Profa. Dra. Cibele Cheron e Profa. Dra. Jordana Wruck, que aceitaram apreciar meu trabalho e apontar o que fosse necessário.

À PUCRS, que, pela excelência do Programa de Pós-Graduação em Educação, me concedeu uma bolsa de estudos e uma estrutura excepcional para estudar.

A todos os educadores do Colégio do Marista Ipanema, por, em seu fazer diário, me inspirar e me contagiar a acreditar em uma educação evangelizadora e amorosa.

À direção do Colégio Marista Ipanema, nas figuras de Simone Engler Hahn, Fernando Degrandis e Clovis Inacio Seibert, por acreditarem em mim e por todo incentivo e compreensão durante o percurso do Mestrado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001/*This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.*

RESUMO

Diante das relações existentes no espaço escolar, buscamos abordar os conflitos que são gerados, visando entendê-los como uma oportunidade restauradora de mudanças construtivas que consigam reduzir as violências e construir uma educação para a paz. Assim, este trabalho explora as perspectivas de teóricos como Lederach (2012, 2014) e Galtung (1969, 1996), considerando, em suas abordagens, a natureza do conflito, a importância da educação integral e as diferentes formas de violência, tanto diretas quanto indiretas, presentes no ambiente escolar. Além disso, destaca o modelo iPEACE desenvolvido por Cremin e Bevington (2017) como uma abordagem abrangente para lidar com conflitos e cultivar relacionamentos pacíficos nas escolas. Como a transformação das relações pode ser fonte de mudanças positivas em busca da diminuição das violências escolares e da construção de uma educação para a paz: esse é o objetivo central desta pesquisa, de caráter qualitativo exploratório, com coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas, aplicadas em professores e gestores que atuam nos anos finais de uma escola de Porto Alegre/RS. Utilizou-se o método de codificação e categorização em Primeiro e Segundo Ciclos, conforme proposto por Saldaña (2013). A pesquisa conclui que, ao invés de evitar os conflitos, devemos vê-los como oportunidades valiosas para o crescimento pessoal e social dos estudantes, mostrando que o foco educacional deve estar nas habilidades e competências relacionadas à relação interpessoal deles. O conflito, quando bem gerido, pode catalisar mudanças positivas, contribuindo para uma educação que priorize a paz. Destacamos a figura do professor como essencial para o processo de mediação e a necessidade de capacitação dos educadores em gestão de conflitos, já que muitos carecem de formação específica. Revela-se a presença de diferentes formas de violência, indicando que um ambiente escolar que priorize a cultura de paz é indispensável. A formação de educadores, a promoção de habilidades sociais e a colaboração com as famílias são essenciais para construir relações interpessoais respeitadas e empáticas, fundamentais para a transformação das dinâmicas escolares.

Palavras-chave: transformação de conflitos; educação para paz; educador.

ABSTRACT

Given the relationships within the school environment, this study aims to address the conflicts that arise, understanding them as a restorative opportunity for constructive change that can reduce violence and promote an education for peace. Thus, this work explores the perspectives of theorists such as Lederach (2012, 2014) and Galtung (1969, 1996), considering, in their approaches, the nature of conflict, the importance of holistic education, and the different forms of violence – both direct and indirect – present in the school setting. Additionally, it highlights the iPEACE model developed by Cremin and Bevington (2017) as a comprehensive approach to managing conflicts and fostering peaceful relationships in schools. The central objective of this exploratory qualitative research is to investigate how transforming relationships can be a source of positive change in reducing school violence and building an education for peace. Data collection was conducted through semi-structured interviews with teachers and school administrators working in the final years of a school in Porto Alegre, Brazil. The study employed First and Second Cycle coding and categorization methods, as proposed by Saldaña (2013). The findings suggest that, rather than avoiding conflicts, we should view them as valuable opportunities for students' personal and social growth, emphasizing that the educational focus should be on their interpersonal skills and competencies. When well-managed, conflict can serve as a catalyst for positive change, contributing to an education that prioritizes peace. The research highlights the teacher's essential role in the mediation process and the need for educators to receive training in conflict management, as many lack specific preparation in this area. Various forms of violence were identified, reinforcing the necessity of a school environment that prioritizes a culture of peace. Educator training, the promotion of social skills, and collaboration with families are essential for building respectful and empathetic interpersonal relationships, which are fundamental to transforming school dynamics.

Keywords: conflict transformation; education for peace; educator.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Produto educacional (<i>E-book</i>) – <i>Formação de professores em educação para a paz: reflexões e práticas necessárias</i>	49
Figura 2 – Lentes da Transformação de Conflitos	56
Figura 3 – Modelos de Treinamento para Transformação de Conflitos	63
Figura 4 – Tipos de violência conforme Galtung.....	66
Figura 5 – Relações entre os tipos de violência de Galtung	67
Figura 6 – Desenho metodológico da pesquisa.....	87
Figura 7 – Síntese das Categorias	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de teses e dissertações no período de 2015 a 2023 (BDTD).....	20
Gráfico 2 – Resumo do período dos 13 trabalhos selecionados da BDTD	21
Gráfico 3 – Resumo dos locais dos 13 trabalhos selecionados da BDTD.....	22
Gráfico 4 – Categorias do Ciclo 2 – Saldaña (2013).....	91

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Busca realizada na BDTD	19
Quadro 2 – Busca realizada na SciELO	19
Quadro 3 – Busca realizada no Google Acadêmico	20
Quadro 4 – Detalhamento dos trabalhos selecionados da BDTD	22
Quadro 5 – Detalhamento dos trabalhos selecionados da SciELO e do Google Acadêmico...	26
Quadro 6 – Classificação dos conflitos	30
Quadro 7 – Ações docentes e tipos de visão do conflito	40
Quadro 8 – Tipos de violência.....	47
Quadro 9 – Resolução de Conflitos x Transformação de Conflitos	54
Quadro 10 – Objetivos de Mudanças da Transformação de Conflitos.....	58
Quadro 11 – Comparação iPEACE responsivo x proativo.....	79
Quadro 12 – Dados dos entrevistados	86
Tabela 1 – Códigos do Ciclo 1 – Saldaña (2013).....	88
Tabela 2 – Contagem dos Códigos	90

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	ESTADO DO CONHECIMENTO	18
2.1	UM RECORTE DAS PESQUISAS ATUAIS SOBRE O TEMA	18
2.2	A PESQUISA SOBRE TRANSFORMAÇÃO DE CONFLITOS	27
2.3	CAMINHOS PERCORRIDOS SOBRE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES	29
2.4	VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA FOTOGRAFIA DOS ÚLTIMOS ANOS	42
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	51
3.1	TRANSFORMAÇÃO DE CONFLITOS.....	51
3.2	VIOLÊNCIA E PAZ	64
3.2.1	As violências de Galtung considerando o “chão da escola”	68
3.3	EDUCAÇÃO, EU E A PAZ	74
4	METODOLOGIA	80
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	80
4.2	COLETA DE DADOS.....	84
4.3	MÉTODO DE ANÁLISE	86
4.3.1	Codificação	88
4.4	ASPECTOS ÉTICOS.....	91
5	ANÁLISE.....	93
6	DISCUSSÃO E RESULTADOS	102
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS.....	110
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	118

1 INTRODUÇÃO

Sou professor de educação física, em resumo, sempre acreditei que a Educação e o Esporte eram peças importantes para a mudança do mundo, imbuído de valores vindo de minha família, religião e formação escolar, sempre tive o desejo de ajudar as pessoas e tornar o mundo um lugar melhor. Após formado, por ordens do destino, acabei ficando, aproximadamente 10 anos longe da educação, trabalhando diretamente com Marketing Esportivo. Durante esse período me tornei pai e muitas coisas mudaram, uma delas foi o desejo de retornar com meu desejo de atuar em um espaço de educação. Assim, iniciei minha trajetória em um colégio privado de Porto Alegre, onde percebi que muitas coisas mudaram dentro de uma instituição de ensino. Em pouco tempo como assistente de coordenação, fui convidado a trabalhar diretamente na gestão do colégio, atuando com casos disciplinares e mediando conflitos e relações dos estudantes, professores e familiares. Pensar em uma forma de atuação disciplinar e de orientação educacional que envolva formação, escuta atenta, carinho e transformação, fizeram com que eu me encantasse ainda mais com a educação, afirmando o desejo de atuar com a mudança de um mundo melhor através das pessoas.

A prática escolar é permeada constantemente por estratégias que buscam a formação de indivíduos. Ela é composta por diversas funções pedagógicas e administrativas que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, em que cada espaço e tempo deve estar voltado para a formação dos estudantes (Delors, 1998). Não se sustenta mais a ideia de que os estudantes precisam apenas ter uma ótima formação acadêmica. A educação contemporânea pensa nesse indivíduo em sua totalidade, buscando, desse modo, o desenvolvimento integral dos estudantes, de forma permanente e equilibrada (Arroyo, 2017). Assim, este trabalho pretende refletir e aprimorar as ações dentro e fora da sala de aula, buscando compreender como a transformação de conflitos pode ser fonte de mudanças positivas em busca da diminuição das violências escolares e da construção (ou usar colaboração) de uma educação para a paz.

Dos muitos contextos vivenciados no ambiente escolar, é extrema importância voltarmos nossos olhares e pesquisa para as relações estabelecidas, formas de diminuição das violências e construção de uma educação para a paz. Segundo Marinho *et al.* (2022), as inúmeras situações vividas e experimentadas podem ser transformadas em saberes, que poderão caracterizar o nosso modo de ser. Cada indivíduo é um ser único com uma identidade coletiva. Logo, é preciso compreender a educação como transcendente. O educador contemporâneo precisa ser sensível às singularidades, pois todos os indivíduos, apesar de comporem uma

sociedade plural, são únicos; portanto, é imprescindível enxergá-los individualmente na resolução de conflitos, vislumbrar suas perspectivas, anseios e potencialidades.

Escolher ser educador é refletir constantemente sobre o papel a ser desenvolvido e desejar uma educação transformadora. De acordo com Puebla (1997), quando se assume ser educador, pode-se contribuir para uma mudança social a partir do desenvolvimento individual e coletivo, mas, para que isso ocorra, é necessário que o educador participe da mudança e vivencie-a como desafio essencial. Portanto, o educador não é só mediador, tampouco transmissor; ele é um agente ativo transformador.

As obras de John Paul Lederach (1995, 2012, 2014) são fonte inspiradora e esclarecedora quando se trata do fenômeno do conflito humano. Em suas reflexões, Lederach (2012) destaca que o conflito não deve ser encarado como algo necessariamente negativo, mas sim como uma força motriz capaz de catalisar mudanças significativas. Contrariando a percepção comum que associa o conflito a dor e sofrimento, o autor enfatiza que, quando adequadamente compreendido e gerenciado, o conflito pode conduzir a transformações positivas tanto em nível individual quanto social.

Lederach (2012) nos instiga a enxergar o conflito como uma oportunidade para crescimento pessoal e desenvolvimento de uma compreensão mais profunda de nós mesmos e dos outros. Ele argumenta que os conflitos nos relacionamentos são os meios pelos quais a vida nos convida a parar, refletir e prestar atenção, oferecendo-nos uma visão mais genuína de nossa condição humana.

A abordagem proposta por Lederach (1995, 2012, 2014) destaca a importância da comunicação eficaz na gestão dos conflitos, ressaltando que as palavras e expressões utilizadas podem influenciar significativamente o desfecho dos conflitos. Ele propõe uma mudança na terminologia, substituindo o conceito de “resolução de conflitos” pela ideia de “transformação de conflitos”, enfatizando a necessidade de não apenas encontrar soluções imediatas, mas também de promover mudanças profundas nos padrões relacionais e estruturais que geram os conflitos.

Ao adotar uma perspectiva transformadora, Lederach (2012) sugere que os conflitos sejam encarados como oportunidades para construir uma nova realidade e promover uma cultura de paz e justiça. Ele destaca a importância de uma visão de longo prazo que seja sensível às necessidades de todos os envolvidos, buscando não apenas resolver os problemas imediatos, mas também criar condições para uma convivência harmoniosa e sustentável.

Neste contexto, Lederach (2012) delineia diversas práticas e capacidades essenciais para a transformação de conflitos, incluindo a habilidade de ver além do óbvio, desenvolver

estruturas temporais que integrem mudanças de curto e longo prazo, e dar voz às diversas identidades envolvidas no conflito. Essas práticas visam não apenas resolver os conflitos de forma superficial, mas também promover uma transformação genuína e duradoura nas relações humanas e na sociedade como um todo.

Portanto, a abordagem de Lederach (1995, 2012, 2014) nos convida a repensar nossa compreensão do conflito e a adotar uma postura mais proativa e construtiva na sua gestão, reconhecendo-o como uma oportunidade para crescimento e mudança positiva.

Quando não administrado de forma a buscar a compreensão de sua transformação ou até mesmo de sua resolução, o conflito gerado dentro do ambiente escolar é capaz de gerar violência, seja ela de qualquer natureza. A análise sobre a complexidade do fenômeno da violência nos conduz a uma compreensão mais ampla e profunda sobre suas diversas manifestações e origens. Assim, essa produção também quer explorar e compreender os conceitos propostos por Johan Galtung (1996, 2018b), cujo trabalho fornece uma estrutura para entender as diferentes facetas da violência.

Galtung (1996, 2018b) estabelece uma distinção entre violência direta e indireta, sendo esta última subdividida em violência estrutural e cultural. A partir desses conceitos, é possível aplicar a análise do autor ao ambiente educacional, em que as dinâmicas de poder, as estruturas institucionais e as interações entre os membros da comunidade escolar desempenham um papel crucial na manifestação e perpetuação da violência. Na escola, observamos tanto formas explícitas de violência direta, como agressões físicas e verbais, quanto formas mais sutis de violência estrutural e cultural, que moldam as relações de poder e perpetuam desigualdades.

Além disso, a discussão sobre violência e paz no contexto educacional nos leva a refletir sobre a importância da Educação para a Paz como uma abordagem proativa na construção de uma cultura de paz. Essa educação visa não apenas a ausência de conflitos violentos, mas também a promoção de valores como justiça, igualdade, respeito e liberdade, capacitando os indivíduos a resolverem conflitos de forma pacífica e a enfrentarem as estruturas de violência presentes na sociedade. Assim, ao explorar o conceito de “violência” de Galtung (1996) à luz do ambiente educacional, somos levados a uma reflexão profunda sobre o papel da escola na promoção da paz e na transformação das estruturas de violência que permeiam a sociedade.

Dessa forma, no âmbito da educação, a construção da paz emerge como uma necessidade premente diante dos desafios contemporâneos envolvendo conflitos, violência e coexistência pacífica. Nesse contexto, explorar alternativas teóricas e práticas para integrar conceitos de paz ao ambiente escolar torna-se imperativo. Inspirados em teóricos como os

citados anteriormente, temos adicionado a essa produção acadêmica os educadores Hilary Cremin e Terence Bevington (2017), que emergem com um modelo promissor: o iPEACE.

O iPEACE, proposto por Cremin e Bevington (2017), oferece uma estrutura abrangente e flexível para lidar com conflitos e promover relacionamentos pacíficos nas escolas. Dividido em duas frentes – responsiva e proativa –, o modelo responde dinamicamente às necessidades conflitantes, incorporando resiliência, diplomacia, práticas inclusivas e bem-estar emocional como pilares fundamentais. Reconhecendo a complexidade dos desafios, o iPEACE enfatiza a importância da alfabetização em conflitos, capacitando indivíduos na resolução construtiva de conflitos.

Ao apresentar o modelo iPEACE, Cremin e Bevington (2017) oferecem não apenas um conjunto de diretrizes, mas sim um convite à reflexão e à ação, reconhecendo a importância da adaptação e do aprendizado contínuo. Em um cenário no qual as soluções simplistas são insuficientes, o iPEACE destaca-se como uma abordagem dinâmica e inclusiva para a construção da paz nas escolas.

Diante do contexto apresentado, a pergunta que mais inquieta e guia este trabalho é a seguinte: como a transformação das relações pode ser fonte de mudanças positivas em busca da diminuição das violências escolares e da construção de uma educação para a paz?

Na busca por auxiliar nesse percurso, buscando compreender os fenômenos envolvidos e responder à pergunta central, surgiram os seguintes questionamentos, que também irão nortear a pesquisa:

1. Quais são os principais tipos de conflitos que ocorrem nas relações entre os alunos e como eles são gerenciados?
2. O grupo de educadores conhece técnicas e/ou modelos de resolução de conflitos? Já ouviram falar sobre a transformação de conflitos?
3. Quais são os conflitos mais comuns nas relações envolvendo alunos, professores e gestores e como estes são gerenciados?
4. Quais são as violências, observadas pelos educadores, que são originárias de conflitos não resolvidos de forma pacífica?
5. Como as violências são combatidas dentro do espaço escolar?
6. Existe alguma prática que busque uma educação e cultura para a paz?
7. Em que medida a aplicação do modelo iPEACE, ou algo similar, pode contribuir para a transformação de conflitos e a diminuição das violências escolares, buscando uma educação para a paz?

Com base nas questões e inquietações acima, este trabalho tem como objetivo central analisar como a transformação das relações e seus processos podem ser eficazes na promoção de mudanças positivas para reduzir as incidências de violência escolar e fomentar a construção de uma educação para a paz.

Os objetivos específicos são estes:

- Investigar as perspectivas de John Paul Lederach (1995, 2012, 2014) sobre o conflito como uma oportunidade para a transformação positiva, destacando a importância da comunicação eficaz e da gestão proativa de conflitos;
- Verificar os conceitos de violência direta, indireta (estrutural e cultural) de Johan Galtung (1996, 2018b) e sua aplicação no contexto educacional, examinando como essas formas de violência se manifestam e são perpetuadas nas dinâmicas escolares;
- Explorar a relevância da Educação para a Paz como uma abordagem proativa na construção de uma cultura de paz nas escolas, considerando as habilidades e os valores necessários para a transformação de conflitos e, consequentemente, a diminuição das violências escolares;
- Avaliar a viabilidade e a eficácia do modelo iPEACE como uma abordagem dinâmica e inclusiva para a construção da paz nas escolas, considerando sua capacidade de adaptação e aprendizado contínuo diante dos desafios complexos enfrentados no ambiente educacional.

Para responder às questões e contribuir para os objetivos estabelecidos, esta pesquisa irá se fundamentar em uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, utilizando como procedimento a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso. A fundamentação teórica se deu a partir de livros e artigos, visando aprofundar o conhecimento no assunto.

Assim, teremos nesse trabalho a seguinte organização: primeiro capítulo trará, dentro do estado do conhecimento, como estão as produções sobre os temas de estudo nos últimos oito anos para as palavras chaves transformação e resolução de conflitos e nos dois últimos anos para violência escolar. O segundo capítulo abordará o referencial teórico sobre transformação de conflitos, violência escolar e educação para paz. No terceiro capítulo teremos a metodologia e justificativa para a pesquisa proposta. Após a metodologia, teremos os capítulos de análise dos dados coletados, discussão e resultados, finalizando esta dissertação com as considerações finais.

Ao discutir, refletir e construir sobre o assunto, acredita-se na conscientização e contribuição da formação de outros educadores que estejam envolvidos nas relações diárias e cotidianas com os estudantes e que, através de um movimento transformador das relações e conflitos, possam contribuir para a construção efetiva de uma educação para a paz.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

2.1 UM RECORTE DAS PESQUISAS ATUAIS SOBRE O TEMA

Em uma época em que o mundo está cada vez mais acelerado, percebe-se que, a todo momento, mover-se para a excelência se torna algo importante. Contudo, antes de chegar a algum lugar, é necessário traçar as metas e analisar quais caminhos já foram percorridos por outros, que, assim também, já os fizeram. Analisando coletivamente, a ciência fomenta a humanidade nesse movimento para essa evolução, pois auxilia a sociedade a refletir sobre ela mesma. Nesse sentido, compreendemos que a pesquisa científica é de suma importância para a humanidade, como nos trazem Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 124):

[...] a ciência potencializa que a humanidade se mova para o melhor, pois auxilia a sociedade a refletir sobre ela mesma [...]. Assim, a pesquisa científica é uma atividade de suma importância para o desenvolvimento, não só da ciência, mas dos países ao redor do mundo e este desenvolvimento passa necessariamente pela construção do pensamento científico.

Com o objetivo de compreender melhor o campo de estudos que será pesquisado, utilizamos os princípios do estado do conhecimento para verificar os estudos, as pesquisas e as produções nacionais mais recentes. Ele possibilita ao pesquisador conhecer o estado atual de um determinado tema, auxiliando no desenvolvimento de uma nova pesquisa. Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 125) também nos ajudam a refletir:

[...] o Estado do Conhecimento possibilita conhecer o que está sendo pesquisado e as abordagens utilizadas por cada área ou temática. Ainda assim, pode ser uma estratégia para ampliar o escopo sobre determinado tema de estudo, sendo esta uma maneira de também encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos de vista que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de uma nova pesquisa.

Assim, quando falamos de identificação, registro e categorização que levem a uma reflexão e síntese sobre alguma produção científica de uma área específica, em um determinado tempo, utilizando teses, dissertações, artigos e livros, estamos falando de estado do conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014).

Com base nos princípios do estado do conhecimento, buscamos como fonte principal a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBT), desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), em que há teses e dissertações integradas em um sistema de informação existente nas instituições de ensino e

pesquisa de todo o Brasil. Em um segundo momento, houve a busca por produções na Scientific Eletronic Library Online (SciELO), que, na tradução para o português, significa Biblioteca Eletrônica Científica On-line. Ela é uma biblioteca de revistas científicas em formato eletrônico. Ainda, pesquisamos produções no Google Acadêmico – ferramenta do Google que possibilita a localização de artigos, teses, dissertações e outras publicações úteis para pesquisadores. As palavras-chave utilizadas foram “transformação de conflitos”, “transformação de conflitos escolares”, “resolução de conflitos escolares”, “resolução de conflitos” *AND* “escolar” e “violência escolar”. Para quase todos os descritores, foi aplicado o filtro de período, compreendendo a busca nos últimos oito anos, ou seja, de 2015 a 2023. Para alguns, devido à grande quantidade de produções, o filtro aplicado foi de 2022 a 2023 ou somente no ano de 2023, como mostram os três quadros a seguir.

Quadro 1 – Busca realizada na BDTD

Palavras-chave	Data da pesquisa	Período pesquisado	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados	Filtro
“Transformação de conflitos”	29/12/2023	2015-2023	15	1	Período
“Transformação de conflitos escolares”	29/12/2023	2015-2023	0	0	Período
“Transformação de conflitos” <i>AND</i> “escola”	29/12/2023	2015-2023	0	0	Período
“Resolução de conflitos escolares”	29/12/2023	2015-2023	296	5	Período
“Resolução de conflitos” <i>AND</i> “escolar”	29/12/2023	2015-2023	161	3	Período
“Violência escolar”	29/12/2023	2022-2023	416	4	Período

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Quadro 2 – Busca realizada na SciELO

Palavras-chave	Data da pesquisa	Período pesquisado	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados	Filtro
“Transformação de conflitos”	26/12/2023	2015-2023	2	0	Período
“Transformação de conflitos escolares”	29/12/2023	2015-2023	0	0	Período
“Transformação de conflitos” <i>AND</i> “escolar”	26/12/2023	2015-2023	0	0	Período
“Resolução de conflitos escolares”	29/12/2023	2015-2023	0	0	Período
“Resolução de conflitos” <i>AND</i> “escolar”	26/12/2023	2015-2023	4	1	Período
“Violência escolar”	26/12/2023	2022-2023	8	1	Período

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

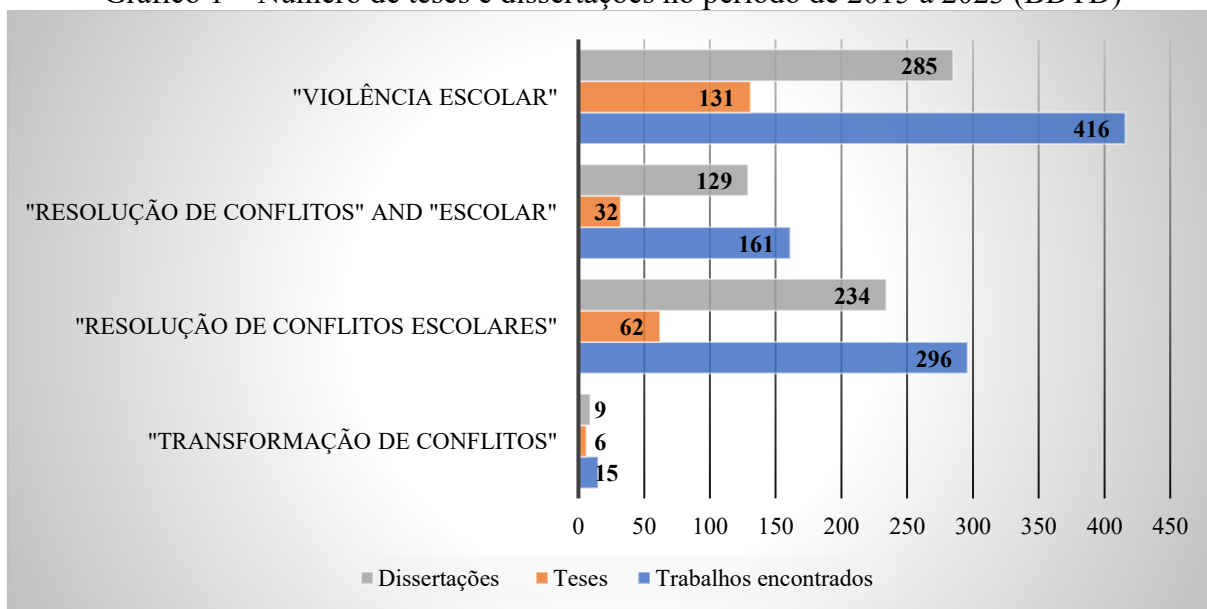
Quadro 3 – Busca realizada no Google Acadêmico

Palavras-chave	Data da pesquisa	Período pesquisado	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados	Filtro
“Transformação de conflitos”	26/12/2023	2023	58	0	Período
“Transformação de conflitos escolares”	29/12/2023	2015-2023	0	0	Período
“Transformação de conflitos” AND “escolar”	29/12/2023	2015-2023	25	1	Período
“Resolução de conflitos escolares”	26/12/2023	2023	15	3	Período
“Resolução de conflitos” AND “escolar”	29/12/2023	2023	1.920	2	Período
“Violência escolar”	29/12/2023	2023	2.460	6	Período

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Para a busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBT), o filtro do período para todas as palavras-chave foi de 2015 a 2023. Ao analisar os números de trabalhos encontrados, conseguimos perceber que o número de dissertações é muito maior que o de teses, verificando, assim, que há menos pesquisadores da temática escolhida que optam por aprofundar a pesquisa em um doutorado, conforme nos mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Número de teses e dissertações no período de 2015 a 2023 (BDTD)



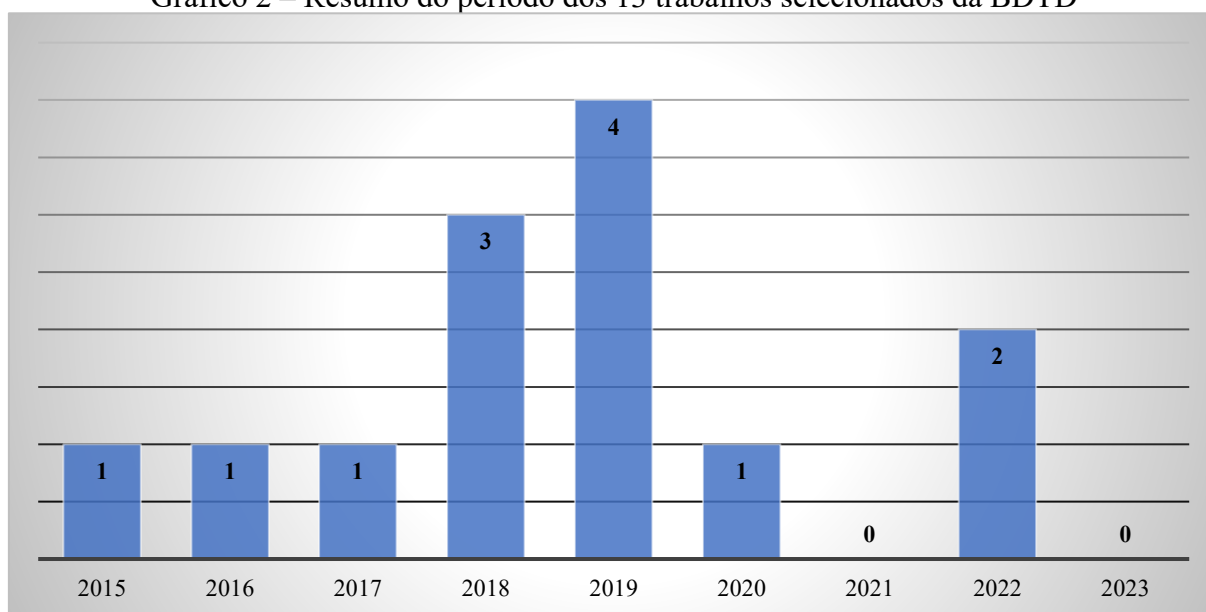
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Para a BDBT, cabe registrar que foi possível abrir o arquivo de duas teses de interesse para a análise.

Observando o primeiro quadro dos trabalhos encontrados com a busca pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, verificamos que foram selecionados 13 trabalhos,

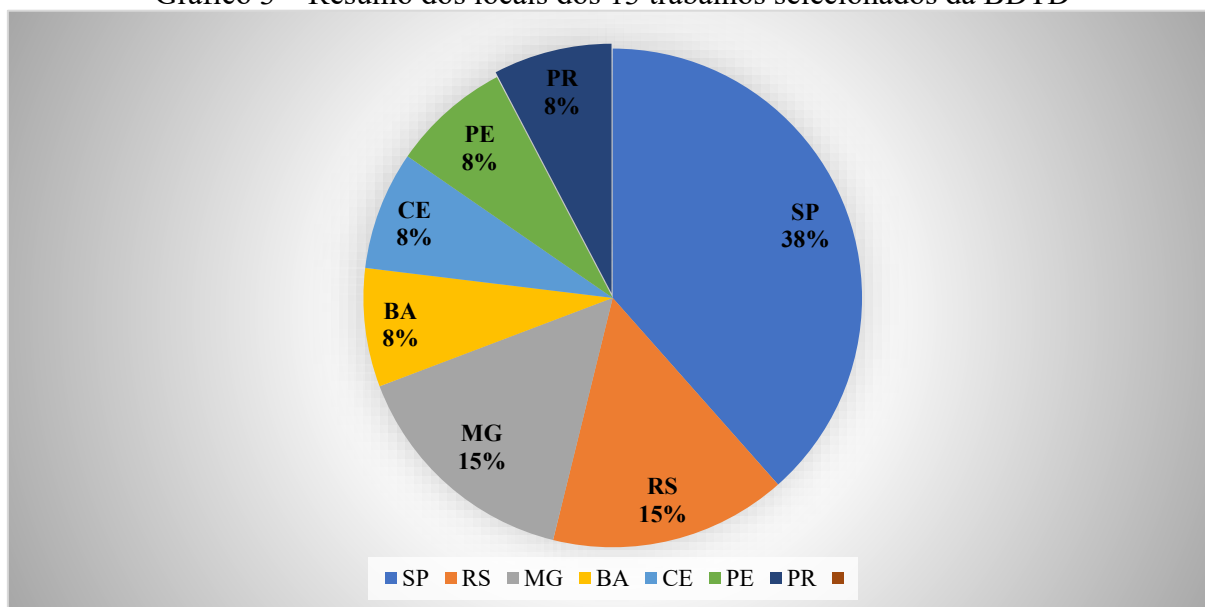
sendo 11 dissertações e duas teses, fato que corrobora com a análise de que as pesquisas na temática escolhida têm menos aprofundamento no âmbito do doutorado. Outra observação que pode ser feita, ao analisar as 13 produções selecionadas, é que sete delas foram produzidas entre 2018 e 2019, e nenhuma entre 2021 e 2023; além disso, a absoluta maioria é escrita por mulheres, uma vez que encontramos 12 cientistas do gênero feminino e apenas um do gênero masculino. Esse dado nos faz concluir que a temática desperta maior interesse em mulheres do que em homens. A última verificação é que quase a metade dos trabalhos foi produzida no estado de São Paulo (SP), onde há a produção de cinco trabalhos; os estados, após SP, que têm o maior número de trabalhos selecionados são Minas Gerais (MG) e Rio Grande do Sul (RS), com apenas dois cada um. A seguir, apresentamos os gráficos com o panorama geral dos 13 trabalhos selecionados, mostrando os números por ano e local de produção.

Gráfico 2 – Resumo do período dos 13 trabalhos selecionados da BDTD



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Gráfico 3 – Resumo dos locais dos 13 trabalhos selecionados da BDTD



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A partir do estado do conhecimento, também foi possível realizar um levantamento do tipo de pesquisa desenvolvido pelos pesquisadores, do referencial teórico e da amostra utilizada.

Quadro 4 – Detalhamento dos trabalhos selecionados da BDTD

N.	Referência	Tipo de pesquisa	Referencial teórico	Temática	Amostra
1	FACCHINI, J. <i>Por uma construção relacional de paz: a intersubjetividade na transformação de conflitos</i> de John Paul Lederach. 2020. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.	Qualitativa.	John Paul Lederach.	Transformação de conflitos.	Revisão bibliográfica.
2	JERONIMO, R. C. <i>Paz para estudar: a mediação de conflitos na escola para uma cultura de paz</i> . 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.	Qualitativa.	Paulo Freire, Álvaro Chispino e Moacir Gadotti.	Resolução de conflitos escolares; cultura da paz.	Diretora de uma escola municipal e 11 professores do Ensino Fundamental II, sendo dois do gênero masculino e nove do gênero feminino, todos com mais de um ano trabalhando na escola.

N.	Referência	Tipo de pesquisa	Referencial teórico	Temática	Amostra
3	PEREIRA, L. R. M. <i>Os Conflitos em ambientes escolares: um olhar além da superfície</i> . 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.	Qualitativa.	Mirian Abramovay, Xésus Jares, Antônio Joaquim Severino, Álvaro Chrispino, John Paul Lederach e Paulo Freire.	Conflitos escolares; violência na escola.	Alunos dos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental, professores das classes, professores e monitores culturais e coordenadores de uma escola pública municipal.
4	DIAS, G. R. U. <i>Gestão escolar e práticas de resolução dos conflitos: a Justiça Restaurativa em questão</i> . 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.	Qualitativa.	Bernard Charlot, Eric Debarbieux, Catherine Blaya, Álvaro Chrispino e Howard Zehr.	Resolução de conflitos; justiça restaurativa.	Equipe gestora, alunos dos sextos e nonos anos do Ensino Fundamental e alunos do primeiro ano do Ensino Médio.
5	PINHEIRO, O. B. A. <i>Os conflitos escolares nos anos finais do ensino fundamental</i> . 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.	Qualitativa.	Xésus R. Jares, François Dubet, Danilo Martucelli, Bernard Charlot, Emílio Tenti Fanfani e Gimeno Sacristán.	Conflitos escolares.	Alunos, professores e gestores do Ensino Fundamental II.
6	SOUZA, C. V. <i>Os desafios na resolução de conflitos no ambiente escolar: uma abordagem sobre as práticas restaurativas na educação</i> . 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Centro de Estudos Sociais da Universidade do Ceará, Fortaleza, 2019.	Qualitativa.	Bernard Charlot, Álvaro Chrispino, Daniel Achutti, Howard Zehr, Carlos Eduardo Vasconcelos, Celina Souza e Marshall Rosenberg.	Conflitos e violência na escola; práticas restaurativas.	Foi analisada a criação do NPR em uma escola estadual de uma zona periférica do município de Santana que atende a 1.090 alunos.

N.	Referência	Tipo de pesquisa	Referencial teórico	Temática	Amostra
7	RIBEIRO, E. M. P. P. <i>Intervenção docente nos conflitos interpessoais de estudantes: formas e fatores de interferência</i> . 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.	Qualitativa.	Jean Piaget, Yves La Taille, Luciene R. Tognetta, Telma Pileggi Vinha e Josep Maria Puig.	Conflitos escolares; intervenção docente.	Quatro professoras do terceiro ao quinto ano.
8	FERNANDES, E. P. <i>Construção coletiva de regras e resolução de conflitos: contribuições para o enfrentamento da violência entre alunos</i> . 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.	Qualitativa.	Jean Piaget, Mirian Abramovay, Yves La Taille, Bernard Charlot, Eric Debarbieux, Telma Pileggi Vinha, Luciene Regina Paulino e Pierre Bourdieu.	Resolução de conflitos; violência na escola.	Três docentes da rede pública municipal da cidade de São Paulo.
9	ARCHANGELO, R. M. R. <i>Um olhar nas relações de convivência na escola: conflitos, violências, mediação e enfrentamentos</i> . 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.	Qualitativa.	Bernard Charlot, Telma Pileggi Vinha, Álvaro Chrispino, Maria do Carmo Gonçalo Santos e Alba Zaluar.	Violência da escola; conflitos interpessoais.	Educadores de duas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II.
10	GIORDANI, J. P. <i>Violência escolar: formas de manifestação e fatores associados</i> . 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.	Qualitativa e quantitativa.	Mirian Abramovay, Bernard Charlot e Ana Carina Stelko Pereira.	Violência escolar.	Foram realizados dois estudos. No primeiro, participaram 16 professores e 60 alunos de escola pública. No segundo, participaram 426 jovens de escolas públicas, entre 12 e 18 anos.

N.	Referência	Tipo de pesquisa	Referencial teórico	Temática	Amostra
11	BARBOSA, T. A. <i>A violência no contexto escolar: representações de alunos do ensino fundamental</i> . 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.	Qualitativa.	Mirian Abramovay, Paulo Freire, Bernard Charlot, Serge Moscovici e Elis Palma Priotto.	Violência escolar; relações interpessoais.	115 alunos dos quartos e quintos anos – Fundamental I –, de uma escola do interior de Minas Gerais.
12	PEREIRA, E. A. C. <i>Espaço escolar na contradição: educação e violência – experiências de professores no contexto da educação básica</i> . 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.	Qualitativa.	Bernard Charlot, Eric Debarbieux, Paulo Freire, Johan Galtung, Marcelo Rezende Guimarães, Pierre Bourdieu e Antônio Nóvoa.	Violência escolar.	18 docentes da Educação Básica da região central do estado do Rio Grande do Sul.
13	SALLES, V. O. <i>Formação de professores em educação para paz: um caminho para a prevenção das violências escolares</i> . 2022. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2022.	Qualitativa.	Xésus Jares, Paulo Freire, Johan Galtung, José Tuvilla Rayo, Marcelo Rezende Guimarães e Nei Alberto Salles Filho.	Educação para paz; cultura da paz.	Entrevista semiestruturada com professores e posterior formação com 20 encontros.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Conforme citado, para agregar as teses e dissertações encontradas e selecionadas da BDTD, também foram realizadas buscas na SciELO e no Google Acadêmico. Adiante, apresentamos um quadro com os artigos selecionados dessas duas plataformas.

Quadro 5 – Detalhamento dos trabalhos selecionados da SciELO e do Google Acadêmico

N.	Referência	Base de dados	Temática
1	COSTA, E. P. <i>et al.</i> A mediação de conflitos no Plano de Melhoria: um contributo em contexto escolar. <i>Campo Abierto</i> , Badajoz, v. 39, n. 2, p. 181-192, 2020.	Google Acadêmico.	Mediação de conflitos.
2	ALVES, F. F. A.; DEMO, P.; SILVA, R. A. Ambiente escolar: a gestão e a resolução de conflitos. <i>Revista Educação</i> , Guarulhos, v. 18, n. 1, p. 31-44, 2023.	Google Acadêmico.	Educação para paz; resolução de conflitos.
3	ARAÚJO, A. N. C. A.; ROCHA, G. O. R. A justiça restaurativa (JR) como possibilidade de resolução de conflitos escolares. <i>Peer Review</i> , [s. l.], v. 5, n. 2, p. 284-303, 2023.	Google Acadêmico.	Conflito; resolução; justiça restaurativa.
4	RUSINQUE, A. A. C. Fatores psicossociais associados ao conflito infantil na escola. <i>Educação & Sociedade</i> , Campinas, v. 40, e0189140, 2019.	SciELO.	Resolução de conflitos; violência na escola.
5	SILVA, M. G.; SALES, L. M. M. Mediação pedagógica de conflitos na sala de aula no processo ensino aprendizagem. <i>Direito UNIFACS: Debate Virtual</i> , Salvador, n. 23, p. 1-19, 2023.	Google Acadêmico.	Conflitos; mediação.
6	QUEIROZ, C. C. S. F.; VALENÇA, C. A. C. Escolar em prisões: um ambiente de escuta, mediações e resoluções de conflitos individuais e coletivos. <i>Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação</i> , São Paulo, v. 9, n. 8, p. 2081-2100, 2023.	Google Acadêmico.	Conflito escolar; mediação de conflitos.
7	MICHELS, S.; FENSTERSEIFER, D. P. Resolução de conflitos escolares: contribuições da conciliação. In: FRANKEN, M.; GINDRI, A. L. <i>Acta: 27º Seminário de Integração em Pesquisa e Pós-graduação</i> . Erechim: EdIFAPES, 2023. p. 54-60.	Google Acadêmico.	Conflitos escolares; resolução de conflitos.
8	SANTOS, M. R.; PEREIRA, S. M. C.; SILVA, I. C. R. B. Violência no contexto escolar: fenômeno antigo, implicações atuais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ENSINO, 1., 2023, [on-line]. <i>Anais [...]</i> . Vitória da Conquista: UESB, 2023. p. 1-7.	Google Acadêmico.	Violência escolar.
9	ALMEIDA, M. C. G. O enfrentamento da violência escolar: suas repercussões sobre a aprendizagem do aluno e o ensino do professor nos anos iniciais do ensino fundamental. <i>Rebena: Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem</i> , Rio Largo, v. 6, p. 22-41, 2023.	Google Acadêmico.	Violência escolar.
10	SILVA, E. C. S. A cultura da violência na escola: como lidar com um problema cada vez mais presente. <i>Gestão e Educação</i> , Conchas, v. 6, n. 5, 2023.	Google Acadêmico.	Violência escolar.
11	BASSO, F. V.; SOUZA, C. E. L.; RODRIGUES, C. G. Violência na escola na percepção dos estudantes brasileiros: evidências do Pirls e do Pisa. <i>Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais</i> : contribuições ao novo Plano Nacional de Educação, Brasília, v. 9, p. 305-330, 2023.	Google Acadêmico.	Violência escolar.
12	SILVA, J. L. <i>et al.</i> Bullying e Habilidades Sociais de Estudantes em Transição Escolar. <i>Psico-USF</i> , Bragança Paulista, v. 27, n. 1, p. 17-29, jan./mar. 2022.	SciELO.	Violência escolar; bullying.

N.	Referência	Base de dados	Temática
13	RODRIGUES, N. C. A. O discurso sobre a violência no ambiente escolar. <i>Web Revista Discursividade: Estudos Linguísticos</i> , v. 1, n. 22, p. 136-146, 2023.	Google Acadêmico.	Violência escolar.
14	MELO, A. L. P. S. Formação continuada para professores da educação básica como instrumento ao enfrentamento da violência escolar. In: CONEDU, 9., João Pessoa, 2023. <i>Anais [...]</i> . Campina Grande: Realize, 2023.	Google Acadêmico.	Violência escolar; formação continuada.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

2.2 A PESQUISA SOBRE TRANSFORMAÇÃO DE CONFLITOS

Uma das inspirações para o desejo desta pesquisa foi o livro do conciliador e mediador John Paul Lederach, chamado *Transformação de Conflitos*. Escrita que pode ser direcionada para qualquer natureza de conflito, não importando, também, o local onde ele está inserido. Assim, o autor não trata diretamente de conflitos escolares. Durante as buscas para a palavra-chave “transformação de conflitos”, foram encontrados 15 trabalhos, sendo 6 teses e 9 dissertações; contudo, ao realizar a busca na BDTD, vinculando a palavra-chave “transformação de conflito” e utilizando o termo “AND” com “escola” ou “escolar”, não foi encontrada nenhuma produção. Ou seja, não temos nenhuma produção unindo o conceito de transformação de conflitos com os conflitos gerados dentro do ambiente escolar. Provavelmente, isso se dá pelo fato de a grande maioria dos autores utilizar o termo “resolução” ou “mediação de conflitos”. Dos 15 trabalhos encontrados com a palavra-chave “transformação de conflito”, apenas um foi selecionado, justamente por trazer os conceitos, os pensamentos e as contribuições do autor John Paul Lederach, intitulado de *Por uma construção relacional da paz: a intersubjetividade na transformação de conflitos de John Paul Lederach* e produzido pela pesquisadora Julia Facchini (2020), em uma dissertação para a obtenção do título de mestre em Relações Internacionais.

Facchini (2020) explora a teoria da transformação de conflitos e prática para a construção da paz, segundo Lederach, trazendo o conflito como um fator inerente da condição humana, analisando a perspectiva da intersubjetividade da experiência social e sistematizando as bases teóricas e conceituais para as produções de John. Exploramos a análise de Lederach, na qual a autora desdobra as práticas de construção da paz, investigando as emoções, as percepções e os sentimentos como forças sociais, assim como a abordagem prática, para tratá-la em contextos de conflito, com uma proposta de buscar a reconciliação sempre que possível. Ao analisar a dissertação da Facchini (2020), é possível perceber que a reconciliação assume um papel fundamental para a transformação do conflito na construção da paz, verificando,

também, que esse conceito é pouco aprofundado na academia brasileira. A transformação de conflitos e a construção da paz precisam de intervenções, com a finalidade de evitar novos conflitos, criando, assim, um ambiente de paz sustentável.

Na busca, com a palavra-chave “transformação de conflitos” juntamente com o termo “escolar”, por artigos científicos na SciELO e no Google Acadêmico, houve a seleção de uma produção com o título *A mediação de conflitos no Plano de Melhoria: um contributo em contexto escolar*. Nesse estudo, as autoras analisaram um documento estratégico das escolas em Portugal, chamado “plano de melhoria”, concluindo que a mediação de conflitos utilizada como metodologia de intervenção, dentro do plano de melhorias, pode permitir à escola uma mudança cultural e de melhoria socioeducativa.

Ao discorrer na produção científica citada acima, as autoras caracterizam os conflitos escolares, que podem ser tratados com a mediação:

Os tipos de conflito em meio escolar suscetíveis de serem tratados em mediação são, a título de exemplo: desavenças, boatos, difamações, insultos, ameaças, ofensas, queixas, mal-entendidos, agressões, tensões entre professores e alunos e vice-versa, mau comportamento nas aulas associado a conflitos mal resolvidos, danos materiais, situações desagradáveis ou que parecem injustas. Nem todos os conflitos podem ser resolvidos por mediação, podendo excluir-se, por exemplo, conflitos relacionados com faltas graves, associados à violação dos direitos e integridade da Pessoa Humana, problemáticas que requerem tratamento terapêutico ou que merecem uma outra resposta especializada (Costa *et al.*, 2020, p. 183).

Costa *et al.* (2020) referenciam a mediação como um modelo de resolução e transformação de conflitos, como forma eficaz de encarar as relações interpessoais, visando alcançar a prevenção de comportamentos de incivilidade, indisciplina e agressões. Assim, a comunidade educativa pode assumir, cada vez mais, um compromisso na construção de uma cultura de paz. Ainda, faz-nos refletir que o caráter resolutivo dos conflitos, previsto em sua pesquisa, vai além de um modelo de regulação social; dentro do ambiente escolar, esse caráter assume um papel poderoso de instrumento educativo e preventivo, propondo-se como um modelo de gestão das relações interpessoais.

Os alunos aprendem a lidar melhor com os seus conflitos e a responsabilizarem-se pelos seus comportamentos, assim como a criar relações de amizade, usando de forma confiante as capacidades relacionais. Os adultos, com destaque, os professores, podem lidar melhor com os conflitos e perdem menos tempo a administrá-los. As famílias tendem a sentir o efeito multiplicador da mediação, que de resto pode expandir-se para a comunidade em geral (Costa *et al.*, 2020, p. 185).

Costa *et al.* (2020) acreditam que a escola encontra, na mediação de conflitos, um instrumento para cumprir a sua função formativa e socializadora e para reforçar a qualidade do serviço socioeducativo que presta, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e pacífica. Também creem que uma equipe de alunos e/ou professores mediadores fortifica uma nova forma de gestão das relações e, simultaneamente, pode minimizar as situações conflitantes, de forma preventiva ou resolutiva, contribuindo, desse modo, para a diminuição das ocorrências disciplinares.

Uma das conclusões que podemos destacar de Costa *et al.* (2020) é o reconhecimento da mediação de conflitos não só através de seus princípios e intervenções, mas como uma metodologia de atuação coesa e com resultados que podem ser alcançados.

2.3 CAMINHOS PERCORRIDOS SOBRE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES

Seguindo os registros da pesquisa realizada na BDTD, realizamos uma busca avançada usando as palavras-chave “resolução de conflitos escolares” e “resolução de conflitos” *AND* “escolar”. Ao todo, foram encontradas 457 produções, das quais foram selecionados oito trabalhos, sendo sete dissertações e uma tese, em que foi considerado o período de pesquisa entre 2015 e 2023. A grande quantidade, comparada com o termo “transformação de conflitos”, reflete que, para essa temática, a nomenclatura “resolução” é mais usada no meio científico e acadêmico. Na base de dados da SciELO, encontramos quatro produções e, dessas, uma foi selecionada. Para a pesquisa no Google Acadêmico, devido à grande quantidade de produções encontradas, optamos pela redução do período pesquisado; assim sendo, o filtro aplicado foi somente para as publicações realizadas no ano de 2023. Mesmo assim, foram disponibilizadas 1935 produções, respeitando as palavras-chave descritas, porém em diversos contextos. Logo, buscando seguir um padrão de trabalhos vinculados com o meio escolar e/ou que trouxessem conceituações pertinentes à temática estudada, foram selecionados do Google Acadêmico cinco artigos.

Iniciamos esta seção buscando conceituar o conflito e analisando a dissertação de Pereira (2019), que fez uma revisão da literatura. Nesse material, podemos verificar que o pesquisador consegue reunir diversos conceitos, trazidos por vários autores, entre os quais destacamos alguns deles: Tavares (2015), que explica que o conflito se refere a interações sociais em desequilíbrio, provocado por valores ou opiniões contraditórios; Tuvilla Rayo (2004), que se refere ao conflito como algo pertencente à natureza humana, indispensável ao crescimento e desenvolvimento das pessoas e das sociedades; e Chrispino (2007), que evidencia

que o conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. Com essas e outras vertentes conceituais, Pereira (2019) enriquece sua pesquisa na busca de estudar os conflitos entre os alunos, em sua vivência escolar, buscando, também, dentro de sua produção, possibilidades de reflexões sobre as práticas pedagógicas e sobre o desenvolvimento das relações sociais, no sentido de humanizar as relações no ambiente escolar.

Pereira (2019) traz, em sua dissertação, uma planilha, confeccionada por Chrispino (2007), com base nos estudos de Redorta (2004). Essa planilha, que classifica os conflitos, é apresentada a seguir.

Quadro 6 – Classificação dos conflitos

Classificação	Forma de apresentação
De recursos escassos	Disputamos por algo que não existe suficientemente para todos.
De poder	Disputamos porque algum de nós quer mandar, dirigir ou controlar o outro.
De autoestima	Disputamos porque meu orgulho pessoal se sente ferido.
De valores	Disputamos porque meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo.
De estrutura	Disputamos por um problema cuja solução requer longo prazo, esforços importantes de muitos, e meios estão além de minha possibilidade pessoal.
De identidade	Disputamos porque o problema afeta minha maneira íntima de ser o que sou.
De norma	Disputamos porque meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo.
De expectativas	Disputamos porque não se cumpriu ou se fraudou o que um esperava do outro.
De inadaptação	Disputamos porque modificar as coisas produz uma tensão que não desejo.
De informação	Disputamos por algo que se disse ou não se disse ou que se entendeu de forma errada.
De interesses	Disputamos porque meus interesses ou desejos são contrários aos do outro.
De atribuição	Disputamos porque o outro não assume a sua culpa ou responsabilidade em determinada situação.
De relações pessoais	Disputamos porque habitualmente não nos entendemos como pessoas.
De inibição	Disputamos porque claramente a solução do problema depende do outro.
De legitimação	Disputamos porque o outro não está de alguma maneira autorizado a atuar como o faz ou tem feito ou pretende fazer.

Fonte: Chrispino (2007, p. 9).

Durante a conclusão de sua dissertação, baseada em uma pesquisa coesa, Pereira (2019) nos remete a reflexões importantes. Uma delas é a de que, nas relações humanas, sempre ocorrerão conflitos. Nesse sentido, a escola não deve apenas mediá-los, mas também ensinar

aos alunos que lidem com esses conflitos, de forma socialmente responsável; dessa maneira, a escola cumpre sua função educativa.

Sobre a importância de tratar os conflitos pedagogicamente, na escola, assim como de criar na escola uma cultura de participação, de pertencimento e de acolhimento. Entretanto, isso não é algo que acontece espontaneamente, deve ser desenvolvido e aprendido. É importante criar espaços, seja para ouvir os alunos, seja para refletir sobre as situações, palavras e atitudes diante das situações de conflito e violência, com o objetivo de elaborar propostas para o desenvolvimento das relações sociais em seu interior, não apenas para abordar questões pontuais (Pereira, 2019, p. 292).

Essa ideia é reforçada por Alves, Demo e Silva (2023), que acreditam em uma escola que possibilita o crescimento dos sujeitos coletivamente, e não somente de forma individual, bem como que colabore para o desenvolvimento de indivíduos questionadores, e não para que se acostumem apenas com acatar os mandos e desmandos das autoridades hierárquicas.

Ainda, sobre a conclusão de Pereira (2019), o autor também afirma que, após pesquisa realizada com um grupo de alunos, percebeu uma visão negativa do conflito, pois, na maioria das respostas, este foi confundido com violência. Alves, Demo e Silva (2023), no artigo *Ambiente Escolar: a gestão e a resolução de conflitos*, produção que tem o objetivo de discutir a resolução de conflitos na instituição escolar, também nos trazem essa ideia, alegando que eles compreendem a violência como uma consequência de um conflito mal resolvido:

Regularmente o conflito é confundido com violência. No entanto, é necessário ter precisão conceitual entre conflito e violência para não tratá-los como sinônimos. Dessa forma, compreendemos violência como uma de suas consequências do conflito mal resolvido, especialmente pela falta de dialógicos que levam ao conflito (Alves; Demo; Silva, 2023, p. 34).

Ao discorrer sobre o estado do conhecimento, ainda iremos tratar da violência escolar, podendo verificar, com base em pesquisas, as referências feitas para a temática.

Dias (2019), autora de uma das dissertações, e Araújo e Rocha (2023), pesquisadoras criadoras de um artigo, ambas selecionadas para esse estado do conhecimento, trazem a temática do conflito e da violência escolar relacionada com a justiça restaurativa. Contudo, aqui, iremos destacar como essas autoras descrevem o conflito escolar.

Sendo assim, Dias (2019) nos traz que a temática das violências e conflitos, no ambiente escolar, é extensa e ampla, mas necessária de ser estudada e apresentada, com o intuito de compreender esse fenômeno que acontece no ambiente escolar. Ainda, devemos evidenciar, na dissertação da autora, a classificação feita sobre conflito, baseada na teoria de Pardo e Nascimento (2015), segundo a qual os conflitos são categorizados na busca de um desenvolvimento

conceitual. São eles: modelo de manifestação, que compreende os conflitos como consequências de manifestações de estruturas mais gerais, como economia, meios de produção e perspectiva política; modelo de interação, que se refere a compreensões mais situacionais do conflito, ou seja, o conflito ocorre devido às formas de interação e a como essas interações incorrem na manutenção ou mudança das formas de convivência; e modelo crítico, que vai ampliar a compreensão do conflito, observando as formas de interação, para compreender como os sujeitos encaminham os conflitos pela justiça, através da dimensão negociada da vida em sociedade.

Já para Araújo e Rocha (2023), destacadas acima, a escola, conforme o tempo e o espaço em que está inserida, reverbera os valores econômicos, culturais e sociopolíticos, sendo que as desconformidades e angústias existentes nesse tempo e espaço também são identificadas no ambiente escolar. A produção nos indica que a escola é um espaço onde ocorrem diversos conflitos e violências, resultado da deficiência do cumprimento de direitos, e em que há uma complexidade de desafios. Todavia, esse mesmo espaço pode ser rico em formação de juízo crítico e de cidadania, ganhando destaque a resolução de conflitos, com ações colaborativas entre os indivíduos pertencentes à comunidade escolar.

Na única produção extraída da base da SciELO, realizada na Colômbia, Cardozo-Rusique *et al.* (2019) exploraram a relação entre fatores psicossociais contextuais e como as crianças lidam com possíveis conflitos na escola. Os participantes da pesquisa foram estudantes que responderam a questões de simulações de situações de conflitos em um jogo de *videogame*. O experimento apresentou três situações de conflitos: a de igualdade, que avaliou o uso de violência como defesa legítima contra um adversário percebido como semelhante; a de vantagem, que avaliou a tendência do uso de violência para obter autoridade, quando se percebe superioridade sobre o oponente; e a desvantagem, que avaliou a tendência ao uso de violência em antecipação a uma ameaça.

Das muitas análises realizadas por Cardozo-Rusique *et al.* (2019), todas são de extrema relevância, durante o discorrer de sua obra científica. De forma resumida, destaca-se que, na situação de igualdade, considerando amostras independentes, verificou-se que os meninos agredem em uma porcentagem superior (36,1%) ao público feminino (19,1%), de modo que eles recorrem à violência; logo, a opção pelo diálogo apresenta uma tendência maior nas mulheres. Ainda, as decisões que envolvem a participação de terceiros mostram que os meninos pedem mais ajuda para acalmar o adversário (9,5%) do que as meninas (5,5%). Na situação de desvantagem, os rapazes atacam mais do que as meninas (22,8 e 10,5% para cada caso), quando eles próprios recorrem à violência, enquanto as distribuições não diferem quando pedem ajuda

a outros para esse fim. Nessa situação, a tendência para o diálogo é muito mais acentuada tanto nos homens como nas mulheres (62,7% e 68,6%, respectivamente).

Durante a discussão, resumidamente podemos ressaltar:

A gestão dos conflitos e da violência escolar exige o reconhecimento das formas como os rapazes e as raparigas assumem posições em relação a eles, em relação à forma como os percebem e como se percebem a si próprios e às suas capacidades para os gerir. As diferenças na forma como meninos e meninas lidam com conflitos têm sido associadas a elementos socioculturais que levam os homens a usarem mais a violência por conta própria ou com a ajuda de outros (Cardozo-Rusique *et al.*, 2019, p. 13).

Com o objetivo de identificar, analisar e compreender quais são e por que ocorrem os conflitos escolares, Pinheiro (2016) faz uma pesquisa qualitativa, do tipo analítico-descritiva, buscando entender a visão que o gestor, os professores e os alunos de uma determinada escola de Ensino Fundamental II de SP possuem sobre a presença de conflitos escolares. Para amparar o conceito teórico, ele utiliza o autor Xésus R. Jares (1997). Assim, o pesquisador em questão traz que o conflito é um tipo de situação em que pessoas ou grupos sociais buscam ou percebem objetivos opostos, afirmam valores não compatíveis ou têm interesses divergentes. Durante sua dissertação, ainda com base em Jares (1997), Pinheiro (2016) expõe que o autor define conflito como um fenômeno de contradição, que é determinado por tipos de ideologias.

Pinheiro (2016) conclui sua pesquisa com algumas considerações que chamam a atenção: que alunos, especialmente do nono ano, perdem o interesse pelos conhecimentos transmitidos e pela aquisição do saber e passam a protagonizar conflitos no interior da escola; e que alunos vão perdendo o prazer em aprender, devido à organização escolar tecnocrata, com características nas quais o poder, o elogio e a punição estão sempre presentes. Na realidade escolar, há condições que permitem e facilitam a ocorrência de conflitos; nesse sentido, dentro do ambiente pesquisado, ficou revelado que as ações para reverter essas situações estão em um estágio inicial, ou seja, ainda há muito o que evoluir na temática.

Durante a exposição de sua dissertação, Pinheiro (2016) defende que o conflito escolar se concretiza a partir de três visões: visão tecnocrática (positivista), visão hermenêutica (interpretativa) e visão crítica do conflito. O conflito é necessário para que as mudanças sociais ocorram.

Já para Silva e Sales (2023), no artigo *Mediação pedagógica de conflitos na sala de aula no processo de ensino aprendizagem*, os conflitos podem ser identificados de quatro formas diferentes. Para tanto, os autores consultaram Maia e Filpo (2021):

- a) **Conflitos processuais:** caracterizados pelo desacordo com as ações que devem ser concluídas para atingir um objetivo – pode ser um desacordo entre escola e sociedade ou um membro da escola que seja foco de denúncias;
- b) **Conflitos de propósito:** caracterizados pelo desacordo com valores ou objetivos a serem perseguidos. São um pouco mais difíceis que o anterior, porque, na solução, não basta esclarecer os objetivos; deve, na verdade, significar mudanças nas intenções das partes envolvidas. Ainda, eles ocorrem quando uma das partes percebe que seus direitos não foram atendidos – não acessibilidade à escola, falta de apoio psicossocial, negligência ou falta de ações inclusivas;
- c) **Conflitos conceituais:** desentendimentos sobre ideias, informações, teorias ou opiniões. As pessoas envolvidas no conflito concebem o mesmo fenômeno de forma diferente. Muitas vezes, esses conflitos se transformam em conflitos de procedimentos ou objetivos. Esses, em geral, envolvem questões de posicionamento político, ideológico, metodológico e estrutural;
- d) **Conflitos interpessoais:** caracterizados por uma incompatibilidade de necessidades e estilos pessoais. À medida que duram no tempo, são mais difíceis de resolver. Esse é o tipo de conflito mais difícil de resolver, porque, às vezes, até as partes envolvidas desconhecem o motivo e a causa do conflito. Por outro lado, se o conflito é prolongado, a interação e a comunicação são menores, e o conflito se torna mais agudo, o que pode ser baseado em preconceitos, suspeitas que não sejam disseminadas pela falta de informação entre os envolvidos, *fake news*, *bullying*, assédio moral e cancelamento nas redes sociais.

A dissertação desenvolvida por Souza (2019) teve como proposta investigar o funcionamento de uma política pública voltada para a resolução de conflitos nas escolas, desenvolvida a partir de um projeto do Poder Judiciário do estado do Amapá – nesse caso, a implementação de Núcleos de Práticas Restaurativas (NPR). O objetivo era promover a cultura de paz, através da mediação de conflitos e da realização de atividades preventivas, como forma de enfrentamento da indisciplina e da violência escolar. Dentre as conclusões do trabalho, destaca-se que, apesar de recém-implantado, o NPR vem provocando mudanças significativas nas relações entre os membros da comunidade escolar, de modo a reduzir o número de casos de violência no ambiente escolar.

Durante a narrativa de sua pesquisa, Souza (2019, p. 42) também traz uma identificação de como podemos classificar o conflito, com base na teoria de Vasconcelos (2008):

O autor relata que os conflitos decorrem da convivência social do homem com suas contradições. Para tanto, ele subdivide o tema em quatro espécies: conflitos de valores; conflitos de informação; conflitos estruturais e conflitos de interesse. Esses tipos de conflito perpassam pelas diferenças de ideologias, de religião, bem como informações distorcidas, diferenças nas circunstâncias políticas, econômicas ou contradições nas reivindicações de bens e interesses comuns.

Assim, o autor acredita que os conflitos despertam mudanças, desde que tenham um gerenciamento bem realizado, evidenciando que nesse eles são uma oportunidade para aprender e construir algo. “Portanto, em todo ambiente que existem grupos de pessoas, podem existir conflitos e é uma oportunidade única de processá-los e de se ter um aprendizado para a vida” (Souza, 2019, p. 43).

Com o propósito de investigar a implementação da resolução de conflitos e da mediação nas escolas, visando minimizar a violência nas relações, Jeronimo (2019) construiu um trabalho chamado *Paz para estudar: a mediação de conflitos na escola para uma cultura de paz*. O objetivo da pesquisadora foi verificar como a mediação na escola pode contribuir para mitigar a violência, promover a inclusão e evitar a evasão, alcançando um melhor aprendizado dos alunos e a cultura da paz.

Durante o decorrer de sua produção, Jeronimo (2019) faz a relação entre conflito e violência, relatando que conflito é uma discordância, um embate entre pessoas, e que a violência é uma ocorrência mais grave, de irascibilidade. A autora também afirma que o conflito não precisa ser ligado à violência, pois ele pode ser um aprendizado de vida, e que, por meio do diálogo sincero e construtivo, é possível constatar que o conflito não é necessariamente um mal. Para a autora,

Em nossa sociedade, existe certa distorção no que se refere à diferença entre conflito e violência. O conflito pode ser definido como um desentendimento entre partes ou como formas diferentes de lidar com determinadas situações. Todas as situações de conflitos incomodam e causam consequências. A violência já é uma forma mais agressiva de conflito que pode se dar de forma intencional e/ou dolosa de cometimento de ato que resulte em consequências mais graves, como lesões corporais, morte ou trauma psicológico em alguém (Jeronimo, 2019, p. 34).

Jeronimo (2019) nos alerta para o olhar atento à criança durante um conflito, refletindo que muitos fatores podem estar contribuindo para que esta possa estar tendo um comportamento inadequado nessa situação. Dessa forma, a criança pode estar reproduzindo comportamentos de adultos com quem tem contato, uma vez que a autora afirma que aquela leva para a escola sinais de sofrimentos vividos, quando existem. Quando a criança não é respeitada em seus direitos, pode haver um efeito de desrespeito em suas relações dentro da escola. Mesmo sendo um

comportamento que pode ser involuntário, a criança pode agir com agressividade a um estímulo exterior de discordância.

Ainda, a autora nos traz que uma das origens dos conflitos escolares pode estar ligada às diferenças naturais que existem entre os indivíduos; assim, sendo algo natural, não pode ser evitado. Contudo, ela chama a atenção para um ponto: a falta de diálogo e de escuta para com os alunos é, também, um fator que pode gerar mais conflitos. “Se a escola não sabe lidar com os conflitos de forma positiva, os conflitos se desenvolvem e geram violência” (Jeronimo, 2019, p. 34).

De acordo com Jeronimo (2019), existem conflitos que não são capazes de ter uma solução em sua completude. Isso se dá quando é impossível extinguir a motivação e os fatos provenientes da causa; um exemplo seria o conflito que surge por diferença de idade. Contudo, é possível amenizar os efeitos desse conflito, que, assim como qualquer outro, necessita de estratégias, diálogo, gerenciamento e escuta.

Após sua pesquisa, a autora considera que é preciso haver políticas públicas adequadas para prevenir e resolver conflitos entre alunos, e uma das possibilidades dessa transformação é a aplicabilidade das técnicas da mediação de conflitos. Além disso, ela considera que, nos últimos anos, aconteceram importantes avanços na temática, porém ainda há muito o que avançar em termos de desenvolvimento de mediação para a resolução de conflitos e para a construção de uma cultura de paz.

Intervenção docente nos conflitos interpessoais de estudantes: formas e fatores de interferência é o nome da dissertação de Ribeiro (2018), que teve como objetivo principal compreender os fatores que podem interferir na intervenção docente, diante dos conflitos entre pares. A pesquisadora desenvolve sua produção, abordando o desenvolvimento moral e a educação segundo autores como Piaget e Kohlberg. Também, traz as concepções sobre o conflito e sobre ele no contexto escolar. Nesse sentido, Ribeiro (2018) acredita que, para entender conflito, é importante diferenciá-lo de outros fenômenos que acontecem no cotidiano escolar, como a indisciplina, a incivilidade e o *bullying*. Eles não podem ser vistos como um só fenômeno, refere a autora.

Com base em Tognetta e Vinha (2012), a pesquisadora descreve que indisciplina é quando há oposição às regras compostas para manter a ordem e possibilitar a aprendizagem e o bom funcionamento do ambiente. A relação que há com uma regra que envolve diretamente uma ligação com a aprendizagem diferencia a indisciplina dos conflitos interpessoais.

Para explicar incivilidade, a autora traz que: “consiste na ação que caminha na contramão da polidez e envolve, por exemplo, os atos de indelicadeza e falta de cortesia perante o outro, não havendo necessariamente uma oposição ao colega” (Ribeiro, 2018, p. 37).

Por último, também apoiada em Tognetta e Vinha (2012), ela descreve que o *bullying* se distingue dos conflitos interpessoais, pois nele se estabelece uma situação de poder entre o “agressor” e o “agredido”, com ações intencionais e repetitivas.

“Todos esses, quando já não são violência em si, podem ser geradores de microviolências na instituição educativa” (Ribeiro, 2018, p. 37). A autora segue afirmando, referenciada em Vicentin (2013), que, quando há a ameaça à integridade do outro, seja esta física, psicológica ou material, constata-se que está acontecendo a violência. Ainda, neste projeto, iremos abordar com mais profundidade o termo “violência”. Para explicar a palavra “microviolência”, Ribeiro (2018), alicerçada em Tognetta, Leme e Vicentin (2013), usa essa expressão para as violências que não são “duras” e que acontecem repetidas vezes no cotidiano da escola. Mesmo que as situações apresentem grau “micro” de violência, não podem ser deixadas de lado, enfatiza a autora.

Após diferenciar indisciplina, incivilidade e *bullying*, Ribeiro (2018) traz alguns conceitos de conflitos, todos já referidos neste projeto. Vale evidenciar que a pesquisadora também apresenta, em sua dissertação, o conflito como uma oportunidade e o analisa por alguns aspectos – aqui, iremos destacar as estratégias mais frequentes de resolução de conflitos interpessoais usadas pelos estudantes.

Conforme Ribeiro (2018, p. 39), baseada em Silva (2015), antes de falar sobre as estratégias de resolução, é importante verificar o nível de desenvolvimento em que o sujeito se encontra para empregar uma das estratégias para a resolução de conflito:

Tal nível diz respeito ao desenvolvimento moral e à capacidade de tomada e coordenação de perspectivas, ou seja, de se colocar no lugar do outro e levar em consideração os diferentes pontos de vista, propondo a combinações de ideias ou a criação de novos caminhos, para que o conflito seja resolvido.

Para a autora, compreender as estratégias que os alunos utilizam para resolução de conflitos é importante para que o educador possa ter uma melhor intervenção, quando necessário. Neste projeto, ainda iremos citar as estratégias de intervenção descritas por Ribeiro (2018, p. 39): “a compreensão sobre as estratégias que os alunos utilizam se faz importante para a intervenção docente nos conflitos, porque promove uma ampliação no olhar do docente, possibilitando-lhe reconhecer o processo de desenvolvimento interpessoal dos seus alunos”.

Conforme já citado, Ribeiro (2018), com base em Vicentin (2011), traz três estratégias de resolução de conflitos: a submissa, a agressiva e a assertiva.

A estratégia submissa é usada pelo indivíduo que, diante de um conflito, prefere se calar, chorar e pedir para alguém resolver no seu lugar ou deixar passar determinada situação, seja por medo, por receio de magoar ou por dificuldade de expressar seus desejos e vontades. Ribeiro (2018) afirma que as pessoas que tendem a usar essa estratégia podem apresentar problemas internos, como frustrações, ansiedade e sensação de infelicidade. Por vezes, elas acabam presas à aprovação do outro e às imposições de quem elas julgam ser o melhor, caracterizando um forte traço de personalidade moral heterônoma.

A segunda estratégia destacada por Ribeiro (2018) é a agressiva, a que mais preocupa a maioria dos educadores, pois provoca danos visíveis ao outro, intervindo diretamente no curso da atividade realizada. Com base em Leme (2004), a autora destaca:

[...] ela é a mais estudada por, justamente, envolver em maior risco a integridade dos sujeitos, principalmente a física. Nem sempre, porém, a agressividade é demonstrada explicitamente, através do uso da força física ou de palavras intencionalmente agressivas. Ela pode aparecer, no uso de uma expressão, de um tom de voz mais incisivo, que podem agredir de maneira velada os sujeitos (Ribeiro, 2018, p. 40).

A autora reflete que, aparentemente, os danos de usar a estratégia agressiva ocorrem somente em terceiros – mas, na verdade, não. Muitas vezes, quem opta por essa estratégia também pode se prejudicar, por exemplo, excluindo-se socialmente de seu ambiente, por ser uma pessoa agressiva, o que, por vezes, pode gerar um círculo vicioso, pois quem é excluído se sente isolado, tendendo a ter sentimentos como a raiva e aumentando a chance de novos comportamentos agressivos.

A última estratégia se denomina “assertiva”; nela, o indivíduo consegue reconhecer seus sentimentos e se colocar no lugar do outro, enfrentando a situação de conflito, sem qualquer tipo de coerção, e demonstrando autonomia para reconhecer o que está acontecendo, com capacidade de negociação e conciliação. Trata-se de uma harmonia entre a defesa dos próprios direitos, sem deixar de considerar o direito alheio.

Após a reflexão sobre as possíveis estratégias pelas quais as crianças podem optar mediante um conflito, Ribeiro (2018) nos propõe pensar sobre o papel do educador como mediador do conflito, enfatizando a importância desse papel. Ou seja, sugere ter um terceiro que possa auxiliar a conduzir uma situação conflituosa, para um desfecho de construção da paz, sem o uso de violência. Assim, a autora nos traz como o docente pode ser visto como mediador:

Como mediadores, eles podem promover reflexão, a partir do conhecimento da tendência que os alunos estão comumente usando para resolver seus conflitos. Essa reflexão deve levá-los a pensar suas estratégias, também, sob o ponto de vista do outro colega envolvido no conflito, bem como, levá-los a avaliar se suas estratégias estão sendo empregadas de maneira a resolver o conflito, de modo assertivo. Desse modo, os(as) docentes podem contribuir para o desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal dos(das) estudantes (Ribeiro, 2018, p. 48).

Queiroz e Valença (2023), em seu artigo, descrevem que, no processo de mediação, há a presença de uma terceira pessoa, que estimula, de forma neutra, os envolvidos a chegarem em um consenso. Através do diálogo, o ato de mediar procura trazer uma visão positiva do conflito, na intenção de que os participantes resolvam seus problemas, com prevenção nas possíveis disputas que possam ocorrer.

Nesse sentido, Queiroz e Valença (2023) destacam o mediador como peça principal para ajudar os envolvidos no conflito a restaurarem sua comunicação. Ele deve ter a capacidade para isso, através de treinamento e experiência em mediação. Faz-se importante possuir algumas características, como paciência, confiabilidade, flexibilidade e criatividade. O mediador fará a integração entre as partes envolvidas de forma imparcial.

A mediação tem como objetivo estabelecer uma nova realidade através do tratamento do conflito e da conscientização das partes envolvidas, sobre a capacidade que eles têm de solucionar as próprias questões. A liberdade que as pessoas têm, em um acordo comum, a chegar em uma resolução adequada de uma contenda, é o que causa grande êxito nesse método de resolução de conflitos (Queiroz; Valença, 2023, p. 2087).

Entre algumas conclusões, Queiroz e Valença (2023) acreditam que está havendo, mesmo que de maneira lenta, uma mudança na forma de atuação frente aos conflitos escolares, e, para acelerar esse processo de mudança, faz-se necessário o estímulo do Estado para mais práticas de políticas públicas voltadas para essa temática, as quais devem ser sólidas e duradouras.

Em sua interessante dissertação de mestrado, Fernandes (2017) investiga se as ações de construção de regras e a resolução de conflitos podem contribuir para a diminuição de violência e a melhoria da qualidade das relações na sala de aula. A autora relata, durante sua produção, que o conceito de mediação de conflitos se originou no Direito, passando a ser usado em diversas áreas, como psicologia, comunicação, educação etc. Baseada em documentos da UNESCO, ela relata que, no campo da educação, a mediação de conflitos, inicialmente, foi vista como uma forma de enfrentamento à violência na escola, ganhando maior visibilidade por meio dos projetos de cultura de paz na escola, que tem o objetivo de contribuir para a diminuição das violências escolares.

Fernandes (2017) defende a mediação de conflitos como uma importante estratégia de resolução de conflitos, justificando sua defesa ao alegar que, com ela, os estudantes vão aprendendo como resolver conflitos, sem recorrer à agressão física ou verbal. Ainda, enfatiza a importância do papel do mediador, trazendo, de forma evidente, que, para que haja uma mediação de qualidade, é necessária a formação docente. Assim, de forma resumida, podemos afirmar que o mediador, inicialmente, ajuda os envolvidos a verbalizar o que sentem ou pensam; contudo, com o passar do tempo, eles passam a fazê-lo sem precisar de apoio, demonstrando capacidade de autonomia para resolver seus conflitos.

Michels e Fensterseifer (2023) também defendem a importância da participação de um terceiro, que deve ser imparcial, de modo a auxiliar as partes envolvidas no conflito a encontrar soluções, por meio do diálogo e da colaboração, visando à preservação das relações, ao empoderamento das partes envolvidas e à eficiência na resolução.

“A conciliação é apresentada como uma estratégia que preserva relacionamentos, fortalece as partes envolvidas e promove a eficiência na resolução de conflitos” (Michels; Fensterseifer, 2023, p. 54). Na defesa da conciliação como estratégia, os autores enfatizam que, para sua implementação, é necessário um treinamento para conciliadores, a sensibilização da comunidade escolar e um processo de monitoramento e acompanhamento das resoluções realizadas.

Conseguimos perceber a importância do educador dentro da resolução de um conflito escolar. Nessa perspectiva, Ribeiro (2018) analisa a prática de intervenção docente em dois eixos: aqueles que enxergam o conflito como um perigo, e os que o visualizam como uma oportunidade. De forma a resumir essa teoria, iremos expor, a seguir, um quadro confeccionado pela autora, com base nas pesquisas de Vinha (2003), Figueiredo (2014) e Caracio (2014).

Quadro 7 – Ações docentes e tipos de visão do conflito

Visão do conflito como perigo	Visão do conflito como oportunidade
• Evitar, não possibilitando interação entre as crianças. • Conter, reclamando para que cessem ou minimizando a situação. • Resolver rapidamente, mandando pedir desculpas ou dar um abraço. • Ignorar, não dando a devida atenção ao conflito, seja no exato momento ou posteriormente. • Transferir para outra autoridade.	• Mediar, fazendo rodas de conversa; conversando individualmente e em grupo; ouvindo as partes; contendo a agressão e retomando depois o conflito.

Fonte: Ribeiro (2018, p. 52).

Ainda com base nos autores citados acima, Ribeiro (2018) vislumbra que, dentro dos educadores que visualizam o conflito como um perigo, foram constatados cinco tipos de intervenção docente para os conflitos: evitar, conter, resolver rapidamente, ignorar e transferir.

Contudo, Ribeiro (2018, p. 54) destaca que os educadores que enxergam o conflito como uma oportunidade contribuem para a formação moral de seus alunos:

Dentro da perspectiva que adota a visão do conflito como oportunidade, o(a) educador(a) compreende que os conflitos entre alunos não lhe pertencem, uma vez que os alunos são os sujeitos da situação. Mas, não é porque o conflito não lhe pertence, que ele não pode ser aproveitado para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos envolvidos. A aprendizagem, dessa vez, não diz respeito aos conteúdos comumente estabelecidos para as turmas, mas sim, à aprendizagem de virtudes, valores e princípios para a promoção do desenvolvimento moral.

A autora completa que, para que isso seja possível, é necessário dar condições para que os alunos consigam, gradativa e progressivamente, resolver seus próprios conflitos, com mais autonomia.

Por último, nesta seção, mas não menos importante, vamos trazer a análise feita na única tese selecionada para esse estado do conhecimento, a produção denominada *Um olhar nas relações de convivência na escola: conflito, violências, mediação e enfrentamento*, desenvolvida por Archangelo (2018) através de um estudo exploratório de abordagem qualitativa, tendo como referencial metodológico a pesquisa documental e como complemento aos dados uma entrevista semiestruturada em duas escolas públicas estaduais paulistas – uma delas contou com a presença de um professor mediador escolar comunitário (PMEC), e a outra não. Esse profissional está presente no ambiente escolar, devido à iniciativa do Governo do Estado, com o objetivo de mediar conflitos escolares, com base na justiça restaurativa. Além de entrevistas semiestruturadas nas escolas, a autora analisou conteúdos de documentos escolares, como livros de ocorrências, regimentos internos e propostas pedagógicas que tenham sido realizados por programas de prevenção e intervenção nas relações de convivência, conflitos interpessoais, microviolências e violência escolar.

Archangelo (2018), após extensa análise e pesquisa, traz algumas conclusões que lhe causaram surpresa, entre elas a sua constatação de que a presença do professor mediador, dentro da unidade educacional, não traz consequências significativas para diminuir as violências e microviolências escolares, bem como de que o profissional não utiliza o trabalho com a justiça restaurativa dentro do espaço escolar. Os alunos não tinham conhecimento da existência desse mediador, o que ficou constatado durante as entrevistas. Nos documentos e nos relatos dos estudantes, fica evidente que a escola necessita de instrumento de punição, pautada,

principalmente, na suspensão como uma das principais estratégias para resolver os conflitos, os problemas de indisciplinas, as incivilidades, a transgressão e a violência na escola – ou seja, para tentar manter o controle, a autora aponta que essa ferramenta não está contribuindo para resolver o problema, tornando-se paliativa. “Diante da inexistência de um trabalho sistematizado, dialógico, de participação de um projeto de escola, ela, a instituição, negligencia a sua finalidade que consiste na formação para exercício da cidadania plena” (Archangelo, 2018, p. 4).

2.4 VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA FOTOGRAFIA DOS ÚLTIMOS ANOS

Seguindo a metodologia utilizada para as outras palavras-chave, ao buscar por “violência escolar”, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, considerando o período de 2015 a 2023, encontramos um total de 416 produções. Isso evidencia um elevado número de mestres e doutores voltados à temática, principalmente quando comparamos com as palavras-chave já mencionadas neste projeto. Considerando a complexidade do tema violência, percebe-se, nos trabalhos encontrados, diversos desdobramentos; assim, de todas essas produções, selecionamos quatro, sendo três dissertações e uma tese. Em uma mesma busca realizada na SciELO, foram encontradas oito produções, e dessas foi selecionado um artigo. Para a pesquisa no Google Acadêmico, devido à grande quantidade de trabalhos encontrada, houve a redução do período pesquisado, assim sendo o filtro aplicado foi somente para as publicações realizadas no ano de 2023. De toda forma, foram disponibilizadas 2.460 pesquisas, sendo que dessas foi feita a seleção de seis produções.

Giordani (2015), com base na World Health Organization (WHO, 2002), define violência como o uso intencional de poder ou de força física, seja real ou ameaça, contra si, contra outra pessoa ou contra um grupo ou uma comunidade, resultando em lesão, dano psicológico, morte, privação (por negligência ou omissão), problemas no desenvolvimento e sofrimento. O autor completa, considerando a natureza dos atos violentos:

Em relação à natureza dos atos violentos, estes podem ser físicos, sexuais e/ou psicológicos. Esta definição é bastante ampla e também categoriza os atos violentos, distinguindo a violência autoinfligida (comportamento suicida e autolesões), a violência coletiva (social, política e econômica), e a violência interpessoal perpetrada contra outro indivíduo ou contra pequenos grupos. A violência interpessoal pode ocorrer no ambiente intrafamiliar, envolvendo pessoas com laços afetivos, ou no ambiente comunitário, com pessoas sem parentesco, conhecidas ou não, em locais fora da residência dos sujeitos (Giordani, 2015, p. 14).

Na dissertação *A violência no contexto escolar: representações de alunos do Ensino Fundamental*, Barbosa (2018) destaca que a violência é um fenômeno que pertence à vida humana, sendo percebida nas relações sociais estabelecidas ao longo da história. Ela pode ser explicada a partir de determinações culturais, políticas, econômicas e psicossociais. A autora segue trazendo que:

A violência pode se manifestar de diversas formas e em diferentes circunstâncias, tais como na vida doméstica, política, policial, religiosa, criminal, simbólica, nas ruas, no trânsito, nas escolas, no campo, contra a criança, o jovem, a mulher, o idoso, o portador de necessidades especiais, o afrodescendente, o homossexual, dentre outras. Nesse contexto, pode-se dizer que a violência está, de certa forma, enraizada em nossa cultura e em nossa memória, sendo composta por uma ampla possibilidade de formas e características de apresentação na vida cotidiana (Barbosa, 2018, p. 11).

Com base em Zaluar e Leal (2001), Barbosa (2018) reflete que as situações de violência incorporam diferentes origens, como o não reconhecimento do outro, a violência como negação da dignidade humana, a violência como ausência de compaixão e a violência como palavra alicerçada pelo poder. Nesse sentido, ela traz que todas elas se caracterizam por não haver ou por ter pouco espaço para o diálogo, fazendo com que os envolvidos busquem outras estratégias para sua interação. Ainda, buscando trazer um conceito para violência, a autora segue sua pesquisa, baseada em Michaud (1989), afirmando que cada sociedade tem seus próprios critérios para definir a violência, o que reforça a ideia de que essa temática não tem uma definição universal, não sendo, portanto, possível apontar uma única e exata conceituação.

Com o objetivo de identificar e compreender situações experienciadas por professores, quanto aos reflexos e aos impactos do fenômeno da violência no seu cotidiano e às formas de agir e de reagir dos docentes, diante de casos que podem ser considerados de violência, bem como de apontar os resultados que estão ocorrendo na vida dos profissionais da educação e as formas de enfrentamento dessas situações na instituição escolar, Pereira (2022) produz uma interessante dissertação intitulada *Espaço escolar na contradição: educação e violência – experiências de professores no contexto da Educação Básica*. O autor traz, em sua pesquisa, o conceito trazido pela WHO (2002), segundo a qual violência é definida como o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. Pereira (2022) trata da violência como um fenômeno, justificando que percebe que esta acontece desde os tempos mais antigos de que se tem notícia na vida humana e ainda segue acontecendo nos tempos atuais. Acrescenta a reflexão de que o ser humano é o único nesse mundo que tem a capacidade de

raciocinar, apreender, compreender, ponderar e fazer julgamentos sobre seus pares ou situações; assim, trazer a violência para o mundo da razão e estudá-la contribui para as relações dos indivíduos. Ainda, para os autores de referência da pesquisadora, o termo “violência” é muito complexo de ser estudado, logo uma forma de contribuir é estudá-lo de forma fragmentada, para que possa ser mais bem compreendido. Nesse sentido, com base no Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz (CIIP, 2002), vinculado à Universidade para a Paz das Nações Unidas, a autora identificou práticas na sociedade consideradas violentas, agrupando-as em cinco tipos:

- 1) **Violência coletiva:** é o tipo de violência que se produz quando a sociedade, coletivamente ou por meio de grupos significativamente importantes, participa ativa e declaradamente da violência direta. O caso extremo desse tipo de violência são as atividades conhecidas como práticas de guerra;
- 2) **Violência institucional ou estatal:** é o tipo exercido pelas instituições legitimadas para o uso da força quando, na prática de suas prerrogativas, impedem a realização das potencialidades individuais. O CIIP atribui esse tipo de violência às tecnologias de destruição e aos processos armamentistas e cita Galtung (2018b), o qual afirma que essa violência se diferencia da violência estrutural pelo seu menor grau de abstração e, nesse sentido, pela possibilidade de ser atribuída a alguma instituição em particular;
- 3) **Violência estrutural:** é instituída dentro da estrutura e se manifesta como um poder desigual e, conseqüentemente, como uma possibilidade de vida diferente. Em um sentido mais amplo, a desigualdade é a fórmula geradora da violência estrutural. A estrutura social abarca, em seu interior, esse tipo de violência e inclui as práticas e habitualidades da desigualdade social. Logo, não é tão somente a forma como os recursos são distribuídos, mas também a desigualdade com que é estabelecido o poder de decidir essa distribuição, ou seja, além de não haver uma equânime distribuição dos recursos, não há uma isonomia de poder para fazer a distribuição;
- 4) **Violência cultural:** é o tipo de violência exercido por um sujeito reconhecido (individual ou coletivo), caracterizado pela utilização da diferença para inferiorizar e da assimilação para desconhecer a identidade do outro. A prática dessa violência, que pode ser perpetrada individualmente ou coletivamente e que se vale, especialmente, da diferença, é uma ação prejudicial contra uma pessoa ou coletividade de pessoas, por razões de diferenças de gênero, idade, etnia, religião,

origem social e convicção ideológica, sendo, também, incluídas as ações contra o meio ambiente e patrimônio da humanidade;

- 5) Violência individual:** essa violência possui a característica fundamental de ter origem social e de se manifestar de modo interpessoal. Estão incluídos nesse tipo de violência os chamados “fenômenos” de segurança civil, tais como as violências anômicas, domésticas e contra as crianças, que implicam a violência direta. Nesse tipo de violência estão inseridos tanto os fenômenos atualmente mais visíveis da violência não organizada (ações violentas associadas à violência comum) quanto outros fenômenos menos visíveis, associados à violência organizada, como os fatos correlatos ao narcotráfico. Também se pode inserir, nesse tipo de violência, os atos de violência doméstica encobertos pelas fronteiras do mundo da vida privada das pessoas.

Seguindo a metodologia de explicar a violência de forma fragmentada, podemos vislumbrar a tese *Formação de professores em educação para paz: um caminho para a prevenção das violências escolares*, produzida por Salles (2022). A autora expõe a teoria de um dos pioneiros das pesquisas sobre a paz, Johan Galtung (1990). Externado na dissertação acima citada, Galtung (1990) defende que há três tipos de violência: direta, estrutural e cultural. A violência direta tem uma relação sujeito-ação-objeto e é um fenômeno observável, pois se concretiza por meio dos comportamentos intencionais, como a violência física, moral e verbal, as brigas etc. Já a violência estrutural é um tipo de violência indireta, apresentada como invisível, e faz parte de nosso cotidiano – por exemplo, desigualdade social, fome e pobreza. Por último, a violência cultural também é configurada como violência indireta, pois é pouco visível. Ela se mostra em comportamentos preconceituosos e de exclusão, com uma relação direta na cultura, na história e na formação de uma determinada sociedade; como exemplos, temos o racismo, machismo etc. Considerando os pensamentos trazidos por Salles (2022, p. 67), torna-se importante ressaltar que:

A violência direta, a violência estrutural e a violência cultural possuem relações integradas [...]. Por isso, um pensamento educacional que inclua a Educação para a Paz deverá valorizar o diálogo, as relações diretas, a tensão e os conflitos por um lado e, por outro lado, a esperança, a amorosidade, a humildade e o respeito à diversidade. É muito difícil sustentar situações de paz onde as injustiças, de qualquer ordem, desde a social ou uma situação considerada pequena na escola, estejam presentes. Atitudes justas, coerentes e honestas dos professores são, em si, os passos iniciais para a construção de Cultura de Paz.

Seguindo o presente estado do conhecimento e vinculando a temática “violência” com o ambiente da escola, temos Santos, Pereira e Silva (2023), que conceituam violência escolar como um fenômeno da violência no contexto escolar, afirmando que não é uma problemática recente, pois, ao longo da história da educação, é possível identificar diversos relatos, experiências e acontecimentos que tratam de manifestações de violência dentro desses espaços de ensino. Ancoradas em Abramovay e Castro (2006), as autoras chamam a atenção para o fato de que o termo “violência” adquire muitos significados e sentidos, ao passar dos anos, e de que os julgamentos acerca do tema variam de acordo com os grupos sociais, as circunstâncias e as situações a que se referem. Na conclusão de sua pesquisa, Santos, Pereira e Silva (2023, p. 7) trazem a seguinte consideração:

O fenômeno da violência no contexto escolar, apesar de não ser recente, é algo que provoca inúmeras implicações e prejuízos no processo de ensino e aprendizagem, bem como no cotidiano das instituições e no desempenho dos sujeitos que compõem o espaço educativo. Além disso, evidencia que continua sendo uma temática atual, que requer novos estudos, aprofundamentos e encaminhamentos diversos, no âmbito acadêmico, político e social.

Corroborando com a ideia acima citada, Almeida (2023) reflete que a violência escolar é um fenômeno antigo, assim como todo problema social. A pesquisadora nos traz sua compreensão da violência como sendo uma transgressão da ordem e das regras da vida em sociedade. Em seu trabalho, a fim de trazer mais lucidez à terminologia, ela divide a compreensão de violência em: física, verbal, psicológica e sexual. Almeida (2023) defende a ideia de que a escola é um lugar de socialização e de enfrentamento da violência, pois, assim, o ambiente se torna mais pacífico, colaborando para um melhor processo de ensino e aprendizagem, bem como para a construção de relações.

Silva (2023) destaca a violência escolar como um fenômeno que pode possuir características variadas e peculiares, de modo que a compreensão das raízes dessa violência é fundamental para o desenvolvimento de estratégias eficazes para sua prevenção e combate. A autora reúne, em sua produção acadêmica, a compreensão dessas raízes por três níveis: (i) no nível individual, tem-se a violência vinculada a experiências traumáticas do indivíduo, como o abuso físico ou sexual, a negligência ou o abandono, como também os problemas de saúde mental, os transtornos de conduta e a ansiedade (Silva Filho; Araújo, 2017); (ii) no nível familiar, a violência escolar pode ser consequência de situações presentes no ambiente familiar, por exemplo, separação, divórcio, desemprego, pobreza e falta de acesso à saúde, e os estudantes que vivem em ambientes familiares conturbados e instáveis têm maior probabilidade

de apresentar comportamentos violentos na escola; (iii) no nível social, a violência escolar pode estar associada a questões de abandono, desigualdade social, discriminação racial e de gênero e exclusão social e econômica. Essa desigualdade pode gerar sentimentos de tristeza e impotência em certos grupos, e estes podem expressar esses sentimentos por meio de violência (Schilling, 2014).

A autora Barbosa (2018), já citada neste trabalho, traz que os estudos na área educacional acontecem desde 1980 e que sua concepção evolui com o passar do tempo. Os primeiros estudos apontavam a violência no espaço escolar como uma forma de indisciplina (Abramovay; Rua, 2003), também sendo usados os termos “delinquência juvenil” e “comportamento antissocial”. Logo em seguida, essa violência foi compreendida como um problema mais complexo, que ultrapassa apenas questões de transgressões realizadas pelos estudantes, considerando, assim, inúmeras variáveis inclusas na análise desse fenômeno.

Barbosa (2018), com base em Priotto (2008), elucida-nos sobre a temática, trazendo que a violência na escola é uma violência ocorrida no espaço escolar, sendo ela todos os comportamentos agressivos e antissociais, conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, entre outros, praticados entre a comunidade escolar. Compreende-se como parte da comunidade escolar os alunos, professores, colaboradores e familiares.

Considerando um sistema de classificação proposto por Charlot (2002), Barbosa (2018) apresenta, em sua dissertação, a divisão do conceito de “violência escolar” em três tipos de manifestação, conforme o Quadro 8.

Quadro 8 – Tipos de violência

Tipo	Descrição
Violência na escola	É produzida no espaço escolar, mas não está ligada à instituição, ou seja, apenas acontece no espaço físico escolar. Por exemplo, uma briga entre alunos.
Violência à escola	É a violência contra a escola, expressa pelas formas de agressão ao patrimônio e às autoridades da escola (professores, diretores e demais funcionários).
Violência da escola	É a violência institucional, manifestada pelo modo como a escola organiza, funciona e lida com seus alunos.

Fonte: Adaptado de Charlot (2002).

Basso, Souza e Rodrigues (2023) salienta que, de acordo com os estudos realizados ao redor de todo o mundo pela UNESCO (2019), a violência escolar compreende a violência física, psicológica e sexual, bem como uma forma de violência comentada por diversos públicos e que está recebendo uma atenção especial por boa parte dos educadores: o *bullying*, que também

inclui, atualmente, o *cyberbullying*. Os termos, por se tornarem popularizados, fazem-nos ficar em alerta para não confundir o seu real significado dentro do contexto escolar.

[...] o *bullying* deve ser entendido como mais uma das formas de manifestação da violência, não a única [...] é preciso um olhar cuidadoso e sensível para tentar dar visibilidade para tudo que o termo pode esconder ou não abranger em sentido estrito (Basso; Souza; Rodrigues, 2023, p. 310).

De acordo com Silva *et al.* (2022, p. 18), o *bullying* escolar é:

Um tipo de violência entre pares caracterizado pela repetitividade, intencionalidade e desequilíbrio de poder entre vítimas e agressores. Ele pode ocorrer de forma direta, por meio de agressões físicas e verbais, ou de forma indireta, por meio da disseminação de boatos sobre a vítima ou de sua exclusão do grupo de pares.

Os autores refletem que, por apresentar múltiplos fatores associados, o *bullying* se torna um fenômeno complexo. Alguns fatores que os pesquisadores citam, ligados a aspectos contextuais, são: ausência de regras escolares, pouca supervisão dos estudantes, turmas com muitos alunos, níveis elevados de desigualdade social, entre outros. Já quando ligados a aspectos pessoais, podemos citar: timidez, baixa autoestima, ansiedade e déficits nas habilidades sociais.

Seguindo com base em Silva *et al.* (2022), as agressões praticadas via internet, como o envio de mensagens ofensivas em redes sociais, é o que se denomina de “*cyberbullying*”. Rodrigues (2023) alerta que o *cyberbullying* se inicia no meio virtual, porém, por vezes, pode se expandir para o mundo real. Alicerçado em Fante e Pedra (2008), o pesquisador afirma que o *cyberbullying* é uma forma de ataque perversa que extrapola e muito as dimensões da escola, ganhando dimensões incalculáveis.

As estratégias que podem ser utilizadas contra a violência escolar passam diretamente pela atuação dos educadores que convivem nesse ambiente; assim, fica praticamente inviável prevenir e combater esse grande desafio sem a devida formação para isso. Um ambiente com menos violência é um espaço que caminha rumo à paz. Com base em Galtung (1990), Salles (2022) afirma que o desenvolvimento do ambiente de paz está ligado à redução das violências, por meio de ações que previnam essas violências. Nesse sentido, destacamos:

Como forma de diminuir e prevenir o problema da violência escolar alguns caminhos podem ser trilhados para se chegar a resultados cada vez mais satisfatórios, como oportunizar os professores com formações continuadas acerca do tema da violência escolar e pautar a prática docente em ações que conduzam o aluno a refletir sobre seu contexto, suas ações, entendendo sobre o meio em que está inserido e como ele pode contribuir com esse meio (Melo, 2023, p. 9).

Já citado nessa produção, Salles (2022) é a única autora de uma tese selecionada para esse estado do conhecimento quando vinculamos a palavra-chave “violência escolar”. Ela reforça que, para a construção de uma educação para a paz, são necessários o entendimento e a edificação do pensamento teórico sobre o assunto, assim como uma ação e uma reflexão que compreendam como possível uma visão crítica e proativa para a paz. Ainda, defende que uma parte importante para esse processo está totalmente ligada à formação de professores.

Além dos destaques já trazidos anteriormente, é importante ressaltar que o autor teve como um de seus objetos criar um produto após sua pesquisa.

Os estudos sobre a paz fortalecem a premissa que uma Cultura de Paz é uma cultura baseada em tolerância e solidariedade, uma cultura que respeita todos os direitos humanos, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir violências. Por isso, ao entender as pautas dos estudos sobre a paz, consideramos a Educação para a Paz como aquela que procura resolver os conflitos por meio do diálogo e tornando as violências inviáveis (Salles, 2022, p. 29).

Figura 1 – Produto educacional (E-book) – *Formação de professores em educação para a paz: reflexões e práticas necessárias*



Fonte: Salles (2022, p. 125).

O cerne da tese de Salles (2022) foi a construção e a análise de 14 encontros de formação com professores, com o objetivo da constituição de uma educação para a paz. Os encontros tiveram diversos temas, e destacamos aqui os seguintes: bases legais e conceituais sobre a educação para a paz; educação em valores humanos e ecoformação; educação para a paz (EP) e mediação de conflitos na escola; introdução à comunicação não violenta; e prevenção das violências nas escolas.

Por meio deste capítulo, fica perceptível que as produções anteriores se aproximam desta quando levamos em consideração a relevância e a preocupação com o tema escolhido, evidenciando a necessidade de mais estudos sobre a temática. Outra questão importante de se ressaltar é que a maioria das produções concluem o quanto são fundamentais as competências socioemocionais e/ou o desenvolvimento de habilidades nas relações interpessoais. No sentido oposto, quando buscamos perceber no que esta pesquisa se diferencia das demais, destacamos o desafiador processo da transformação de conflitos descrito por Lederach (2012), que defende a necessidade de não apenas resolvermos situações, mas também propormos mudanças de atitudes. Por fim, destacamos que esta pesquisa é a primeira que vincula os conceitos desse autor à área da Educação.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, iremos trabalhar com o conceito Transformação de Conflitos. No meio educacional, que será o viés que iremos pesquisar, o conflito, quando não bem administrado ou mediado, tem uma tendência a gerar violência. Nesse sentido, se torna imprescindível abordar, também, o conceito de violência, conforme também já visto no capítulo do Estado do Conhecimento. Não encontrando completude em levantar apenas conceitos teóricos, houve a necessidade de trazer para a discussão deste capítulo um modelo ou técnica para a construção da paz, movimento realizado para a Transformação de Conflitos e diminuição das violências escolares.

Nas diversas vertentes que a temática de educação nos proporciona, identificamos inúmeras obras científicas, de grandes autores e pesquisadores. Contudo, nesta seção, iremos agregar a discussão dos temas escolhidos com autores que não estão totalmente ligados à área da educação, realizando, assim, um trabalho que podemos chamar de multidisciplinar ou multicultural.

Assim, seguindo esta cronologia: conflito, violência e modelo de construção de paz, iremos considerar como referencial teórico para a Transformação de Conflitos, o autor Jonh Paul Lederach (1995, 2012, 2014), que é reconhecido internacionalmente como conciliador e mediador, oriundo da área de Relações Internacionais, atuando há mais de 20 anos com essa temática. Para a tônica da violência, iremos nos ancorar nas produções do sociólogo norueguês e um dos principais pesquisadores, pensadores e escritores sobre os Estudos sobre a Paz e Conflitos, Johan Galtung (1985, 1990, 1996, 1998, 2018a, 2018b), que também fundou o Instituto de Pesquisas de Paz de Oslo, na Noruega. Sua teoria sobre a violência foi desenvolvida no âmbito das políticas internacionais, contudo, sua matriz teórica pode ser usada na área da educação. Para fechar, iremos trazer dois educadores ingleses, criadores de um modelo para sistematizar a criação de uma educação para a paz. O modelo recebeu o nome de iPEACE, e seus criadores são Hilary Cremin e Terence Bevington. É na busca da ampliação de conceitos e técnicas para Transformar Conflitos e diminuir as violências que se dá esse referencial teórico.

3.1 TRANSFORMAÇÃO DE CONFLITOS

Há inúmeras teorias que buscam explicar a origem e a formação da personalidade humana, algumas trazem como essencial o papel da família na construção dessa personalidade, do caráter e dos valores dos indivíduos, pois é no ceio familiar que a criança tem os primeiros

contatos com outras pessoas e que desenvolve noções básicas para o ser humano, como, por exemplo, as relacionadas ao convívio social, afeto, respeito, consideração, divergências, conflitos, entre outras.

Assim, é fundamental promover o crescimento emocional e a saúde. Estes, portanto, não ocorrem na ausência de conflitos, mas na possibilidade de criar alternativas para a solução de problemas, contendo-se os efeitos agressivos destes (Wagner *et al.*, 1999), principalmente no âmbito familiar. Nesse sentido, citamos a afirmação de Biasoli-Alves (1997, p. 3):

A família, unidade dinâmica, inserida no contexto social mais amplo e em constante interação com ele, mantém gerações diferentes numa convivência diuturna onde se dão trocas afetivas intensas e onde se forja a identidade primeira.

Porém, com o crescimento temporal do indivíduo, suas relações sociais transcendem o convívio familiar e são convidadas a ter uma intensidade maior dentro de outro espaço social: o ambiente escolar, local onde há, de forma intensa, o convívio que, por sua vez, proporciona ao sujeito diversas experiências. Dessas relações, dadas através do convívio, se originam diversos conflitos. Conviver não significa a ausência de conflitos, muito pelo contrário: “o conflito é o estado natural do homem” (Mendel, 1974, p. 13).

Conforme já visto anteriormente, nos capítulos do estado do conhecimento, é a arte que nos possibilita conhecer a temática que está sendo pesquisada, encontrando nos pesquisadores que antecederam o trabalho proposto, perspectivas e estratégias que podem ser abordadas (Kohls-Santos; Morosini, 2021). Foi refletido sobre as possibilidades e as oportunidades que se dão ao deixarmos de enxergar o conflito como algo que denigre as pessoas e passar a tê-lo como fonte de potência para a transformação positiva. Ou seja, não é transformar o conflito em uma oportunidade, é entender que ele já é, por natureza, uma oportunidade.

Como já citado, Jonh Paul Lederach é uma grande fonte de inspiração para este trabalho. O autor é referência internacional quando o assunto é conflito, e em uma de suas obras, afirma que: “O conflito é algo normal nos relacionamentos humanos, e o conflito é um motor de mudanças” (Lederach, 2012, p. 17). Os ensinamentos do autor nos conduzem para olhar o conflito não como algo que tem sentido negativo, de dor, sofrimento e traumas, mas como uma potência que, quando bem explorada e conduzida, é capaz de motivar mudanças positivas para o ser humano.

Ao invés de ter o conflito como ameaça, devemos entendê-lo como uma oportunidade para crescer e aumentar a compreensão sobre nós mesmos, ou outros e nossa estrutura social. Os conflitos nos relacionamentos de todos os níveis são o modo que a vida encontrou para nos ajudar a parar, avaliar e prestar atenção. Uma forma de conhecer

verdadeiramente nossa condição humana é reconhecer o dom que o conflito representa em nossa vida (Lederach, 2012, p. 31).

Lederach (2012) nos faz refletir que a vida nos dá conflitos, e que eles são parte natural da experiência humana, assim como também criam vida, pois é através deles que reagimos, inovamos e mudamos. Considerando esse pensamento, o conflito pode ser interpretado como um gerador de mudanças; assim, ele mantém os relacionamentos dinamicamente vivos, havendo uma abertura sensível às necessidades de todos os que nele estão envolvidos.

A comunicação se dá de diversas formas, conduto, ela é o canal ou a habilidade de o indivíduo se compreender e de estabelecer a conexão consigo mesmo e com os outros (Rosenberg, 2006). Assim, uma expressão pode mudar todo o sentido e a intensidade dessa conexão. Por trás de uma simples expressão, pode estar a grandeza do que realmente se quer transmitir. Lederach (2012) nos mostra isso ao falar sobre as palavras “resolução” e “transformação” na temática do conflito. Defensor da expressão “transformação”, o autor deixa claro que a discussão está muito além de somente a nomenclatura que é utilizada; o que mais importa é olhar o significado e as implicações sugeridas pelas ideias que as palavras representam.

Lederach (2012) afirma que, utilizada há mais de meio século, a expressão “resolução de conflitos” é bem conhecida e abundantemente aceita entre os profissionais e a comunidade científica da temática de conflitos. Contudo, a linguagem da resolução demonstra formas de encontrar uma solução para um determinado problema, querendo, de certa forma, colocar fim a situações normalmente causadoras de discórdia e doloridas, buscando, objetivamente, uma conclusão. “A pergunta que orienta a resolução é a seguinte: como pôr fim a algo que não desejamos?” (Lederach, 2012, p. 44).

Para o mediador e conciliador que fundamenta essa teoria, a palavra “transformação” nos faz pensar e ir até a mudança, de modo que as pessoas transformam a forma atual de fazer algo em outra diferente. Não se pode deixar de lado a situação atual, o que está acontecendo naquele momento, porém, é necessário pensar e atuar para criar tanto uma situação quando uma realidade nova. “A pergunta balizadora da transformação é esta: como terminar algo que não desejamos e construir algo que desejamos?” (Lederach, 2012, p. 45).

Estamos construindo, linearmente, uma abordagem idealista, como se, na prática, tudo fosse acontecer perfeitamente como estamos descrevendo. Não se pode subestimar a profundidade de certos conflitos que são gerados, alguns até enraizados em uma determinada comunidade. Nesse sentido, é necessário saber que, para muitos indivíduos, transformar um conflito não será uma tarefa simples, pelo contrário, será algo que exigirá muito esforço.

Percebe-se nas literaturas sobre resolução de conflitos, um foco de atenção nos problemas que se apresentam e em soluções imediatas, a curto prazo, de técnicas de negociação para o campo em questão. Já a transformação requer a preocupação com o conteúdo, focando no contexto dos padrões de relacionamento. Para a resolução, o processo de desenvolvimento tem como origem o foco imediato nos sintomas da crise e a comoção dada nos relacionamentos. Para a transformação, o problema se apresenta como uma oportunidade de compreender e esmiuçar o sistema de relacionamentos e padrões que geram o conflito, assim, ele tem a intensão de tratar as questões inerentes ao presente momento, como também os sistemas de padrões e modelos relacionais (Lederach, 2012).

É preciso uma visão de longo prazo, que enxergue além das ansiedades provocadas pelas necessidades mais recentes. A transformação busca ativamente uma abordagem que seja sensível à crise, ao invés de uma abordagem movida pela crise. O impulso de resolver nos leva a oferecer no curto prazo um alívio para a dor e a ansiedade através da negociação de respostas aos problemas urgentes. Essas respostas podem ou não abordar o contexto e os padrões mais profundos dos relacionamentos que geram o problema (Lederach, 2012, p. 46).

A transformação de conflitos não está desassociada da resolução de conflitos, muito pelo contrário, ela integra as contribuições, perspectivas e abordagens propostas pela linguagem da resolução, porém, não fica fixada a elas.

Antes de seguir com algumas definições e características próprias da transformação de conflitos, iremos visualizar um quadro com uma breve comparação de perspectivas entre as teorias:

Quadro 9 – Resolução de Conflitos x Transformação de Conflitos

	Perspectivas da Resolução de Conflitos	Perspectivas da Transformação de Conflitos
Pergunta-chave	Como terminar algo que não desejamos?	Como terminar algo destrutivo e construir algo desejado?
Foco	Centralizado no conteúdo.	Centralizado no relacionamento.
Propósito	Chegar a um acordo e uma solução para o problema premente que gerou a crise.	Promover processos de mudança construtiva, incluindo soluções imediatas, mas não se limitando a elas.
Desenvolvimento do processo	Inserido e construído na esfera do relacionamento onde os sintomas de dissolução apareceram.	Vê o problema atual como a oportunidade de respostas a sintomas, e envolvimento com sistemas, nos quais os relacionamentos estão inseridos.
Estrutura temporal	O horizonte é o alívio, a curto prazo, da dor, ansiedade e dificuldades.	O horizonte das mudanças está no médio e longo prazo, e o processo reage intencionalmente às crises ao invés de ser dirigidos por elas.

	Perspectivas da Resolução de Conflitos	Perspectivas da Transformação de Conflitos
Visão de Conflito	Vê a necessidade de desescalada do processo conflitual.	Vê o conflito como uma ecologia provida de dinâmica relacional, com vazante (desescalada do conflito a fim de buscar mudanças construtivas) e enchente (escalada do conflito para buscar igualmente mudanças construtivas).

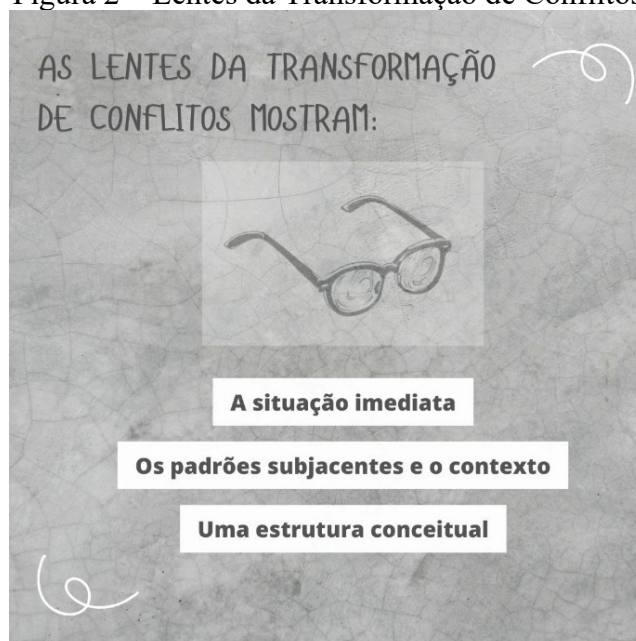
Fonte: Lederach (2012, p. 48).

Após a apresentação do quadro acima e a busca por comparar esses dois conceitos importantes para a temática do conflito, iremos focar no que realmente significa a abordagem da transformação de conflitos. Para iniciar, seguiremos com nosso principal referencial teórico, ou seja, Lederach (2018b). O autor afirma que, para entender a transformação de conflito, inicialmente é necessário distinguir os termos “olhar” e “enxergar”:

Olhar é dirigir a atenção ou prestar a atenção a algo. Na linguagem do dia a dia muitas vezes dizemos: “olha isso”, “olha aquilo” – ou seja, olhar requer lentes que chamam a atenção a nos ajudam a estar atentos a algo. Por outro lado, enxergar é ver além e mais fundo. Enxergar é buscar compreensão e entendimento. Na linguagem corrente dizemos: “será que você não enxerga o que está acontecendo!” (Lederach, 2012, p. 21).

A partir dessa reflexão, podemos dizer que, para “enxergar”, como também para “transformar”, são necessárias algumas ferramentas a mais, além daquelas que utilizamos somente quando olhamos algo. É preciso que haja sensibilidade para atribuir significado ao que está acontecendo, para que o foco fique cada vez mais nítido. “A transformação de conflitos é mais do que um conjunto de técnicas específicas; é um modo de olhar e ao mesmo tempo enxergar” (Lederach, 2012, p. 21).

Figura 2 – Lentes da Transformação de Conflitos



Fonte: Adaptada de Lederach (2012).

Com base na Figura 2 acima, podemos utilizar a metáfora da lente de um óculos, que, dependendo da necessidade de quem está utilizando, terá um foco diferente, assim como quando você foca em um local e os outros acabam ficando desfocados. Contudo, a reflexão proposta é que, para que haja a transformação de conflitos, as três lentes devem estar se relacionando, para que elas possam focalizar aspectos específicos do conflito mas que, ao mesmo tempo, possibilitem enxergar o panorama geral dele.

Transformar requer mais que olhar e enxergar, exige mudança, e ela parte desse olhar e enxergar as situações e, logo após, reagir frente ao desafio do conflito. Conforme defende Lederach (2012, p. 27):

Transformação de conflitos é visualizar e reagir às enchentes e vazantes do conflito social como oportunidades vivificantes de criar processos de mudança construtivos, que reduzam a violência e aumentem a justiça nas interações diretas e nas estruturas sociais, e que respondam aos problemas da vida real dos relacionamentos humanos.

Assim, o conflito é reconhecido, na abordagem transformativa, como dinâmico, normal e contínuo. Contudo, sabemos que, por vezes, os conflitos podem trazer fases de sofrimento que podem se prolongar por um tempo considerável. Porém, a transformação nos sugere manter o foco arrojado e visualizar o conflito como um dinamizador de crescimento. Lederach (2018b) reflete, em sua obra, que a palavra “reagir” sugere que deve haver uma ação, essa ação deve aproveitar a oportunidade oferecida pelo conflito, sempre levando em consideração o processo de aprendizado que há com as experiências da vida real. Focar exclusivamente no

desentendimento que há no conflito não potencializa o lado positivo dele. Para estimular a capacidade positiva intrínseca ao conflito, é preciso que nos concentremos nas especificidades menos visíveis dos relacionamentos.

Os pensamentos do autor convergem para que a ideia do conflito e de sua transformação possa ser modificada, principalmente pelos educadores que irão mediar essas situações. Conceber, incutir e praticar a transformação do conflito passa por esse exercício de enxergá-lo de forma diferente. Contudo, não podemos deixar que essa visão otimista das situações conflituosas nos ceguem para o fato de que, por vezes, os conflitos podem, para alguns indivíduos, ser destrutivos e traumáticos.

O conflito não é o oposto da paz, e é nesse sentido que precisamos enxergar sua potencialidade na transformação, considerando que, nesse sentido, ele é capaz de reduzir a violência e aumentar a justiça. Para Lederach (2012, p. 34):

A paz é o que as novas ciências chamam de “uma estrutura em processo”: um fenômeno que é dinâmico, adaptativo e transformativo, mas que ao mesmo tempo possui contornos, propósitos e direção que lhe dão forma. Em vez de ver a paz como uma “condição final” estática, a transformação de conflitos a considera uma qualidade relacional em contínua evolução e desenvolvimento.

Assim, os esforços para a paz, de caráter intencional, devem estar pautados em abordagens não violentas, que se debrucem com olhar atento para as questões pendentes, aumentando a compreensão, respeito e igualdade nos relacionamentos. A transformação de conflitos sugere que o diálogo se torna peça-chave para promover mudanças construtivas, em todos os níveis, e para estabelecer a justiça e a paz.

Vale lembrar que, dentro dessa visão holística do conflito, justiça e paz, não podemos jamais esquecer que, na relação da transformação de conflitos, estamos adentrando as relações humanas, e nelas há uma diversidade cultural e as complexidades das identidades individuais e coletivas de todos os envolvidos. Nesse sentido, é valioso lembrar que o caminho que se percorre para transformar um conflito não será fácil e, por vezes, pode ser frustrante, no sentido de o mediador não conseguir atingir o que a literatura aqui está oferecendo.

Como já visto, transformar requer reagir. De forma inevitável, as reações impactam em mudanças. Lederach (2012) analisa as mudanças em quatro grandes categorias: pessoal, relacional, estrutural e cultural. A fim de resumir o conceito apresentado pelo autor, vamos analisar, a seguir, o quadro dos objetivos dessas mudanças:

Quadro 10 – Objetivos de Mudanças da Transformação de Conflitos

Pessoal	• Minimizar os efeitos destrutivos do conflito social e maximizar o potencial de crescimento e bem-estar da pessoa enquanto ser humano individual nos níveis físico, emocional, intelectual e espiritual.
Relacional	• Minimizar a comunicação disfuncional e maximizar o entendimento. • Trazer à tona e trabalhar os medos e esperanças em relação às emoções e à interdependência no relacionamento.
Estrutural	• Compreender e tratar as causas subjacentes e condições sociais que dão origem à expressão violenta ou nociva do conflito. • Promover mecanismos não violentos que reduzam o confronto entre antagonistas e diminua a violência, e por fim eliminando-a. • Fomentar o desenvolvimento de estruturas que atendam às necessidades humanas básicas (justiça substantiva) e maximizem a participação popular em decisões que afetam duas vidas (justiça procedimental).
Cultural	• Identificar e compreender os padrões culturais que contribuem para o aumento das expressões violentas do conflito. • Identificar e construir, a partir de recursos e mecanismos do próprio contexto cultural, reações construtivas para lidar com o conflito.

Fonte: Adaptado de Lederach (2012).

Lederach (2012) nos faz refletir que alcançar os objetivos requer passar por etapas, como se fosse um mapa que é capaz de nos conduzir para algum lugar. Pensando assim, ele compreende que temos três elementos básicos e cada um deles representa um ponto de investigação no desenvolvimento de estratégias e na reação aos conflitos; são eles: 1) situação presente: que nos faz ter a clareza de que todos os envolvidos têm um passado, uma bagagem que contribui para os pensamentos e ações atuais, e isso influencia diretamente nas situações do presente:

Os problemas imediatos criam a oportunidade de lembrar e reconhecer o passado, mas não têm, em si, o poder de modificar positivamente o que já aconteceu. O potencial para mudanças construtivas repousa em nossa habilidade de reconhecer, compreender e retificar o acontecido. A mudança construtiva requer uma vontade de criar modos de interação e de construir relacionamentos e estruturas que contemplem o futuro (Lederach, 2012, p. 51).

Seguindo na abordagem do autor, temos o segundo elemento: 2) o horizonte futuro: a palavra horizonte no remete a algo que pode ser visto, mas não tocado, assim como o futuro, mesmo sabendo que não temos o seu controle total. Ele se mostra importante pois nos induz a pensar e a investigar sobre o que realmente pretendemos construir: “o horizonte futuro baliza o impulso que aponta na direção das possibilidades do que pode ser construído ou criado” (Lederach, 2012, p. 52). 3). O desenvolvimento de mudança seria a etapa mais complexa, pois a mudança nos exige dedicação e diversos níveis de atuação, não pode ser vista apenas como uma solução operacional. Devemos atuar no que se deve mudar imediatamente, contudo,

precisamos criar estratégias capazes de promover mudanças de longo prazo nos padrões relacionais e estruturais. A mudança vai além de criar estratégias de negociação, necessita, também, de algo que realmente crie uma situação nova para o conflito. Lederach (2012, p. 54) afirma: “Uma estrutura transformativa salienta o desafio de como colocar fim a alguma coisa que não se deseja e como construir algo desejado”.

Não podemos esquecer que existem alguns obstáculos para que a teoria de Lederach (1995, 2012, 2014) possa ser aplicada em sua plenitude. No cotidiano escolar, um dos fatores que pode deixar a transformação de conflitos mais desafiadora é a forma como cada um dos estudantes foi criado, pois todos eles vêm de uma realidade familiar diferente e que influencia diretamente em suas reações frente às situações que lhes afetam. Em um conflito, a forma de reação que um determinado estudante apresenta, muitas vezes, está totalmente ligada ao que os seus responsáveis orientaram a fazer ou como estes lidam com situações parecidas no dia a dia familiar. Nem sempre os valores e/ou a forma como a transformação de conflitos se apresenta condiz com aquilo que os familiares diretos dos estudantes pensam; assim, se torna mais complexo fazer uma reflexão profunda somente com os estudantes, e o objetivo a curto prazo se torna distante.

Uma vez vista a teoria sobre transformação de conflitos, há a necessidade de desenvolver capacidades pessoais para que as reflexões possam ser colocadas em prática, ainda mais levando em consideração o espaço escolar, onde o cotidiano é totalmente sem previsibilidade, onde a rotina por vezes estabelecida passa a ser algo inesperado, ainda mais quando analisamos pelo prisma do conflito.

Nesse sentido, Lederach (1995) nos convida a pensar em algumas práticas para desenvolver capacidades. Destaco algumas delas, como a capacidade de ver os problemas que se apresentam como janelas. Essa habilidade nos convida a evitar a urgência, que muitas vezes o tempo e a situação nos impõem, o que resulta em soluções rápidas e, por vezes, em uma ansiedade para ajustar a situação para evitar danos ao relacionamento do envolvidos. Não é uma tarefa fácil, nos exige a disposição de olhar além do problema imediato. Outra habilidade citada pelo autor, que a prática exige, considerando a capacidade vista acima, é a de empatia, que nos permite compreender a situação do outro, buscando colocar-nos em seu lugar. Aqui podemos também citar a compaixão, que é colocar-se no lugar do outro, buscando sentir sua dor. Também é necessário praticar a criação de uma relação que veja o problema do outro com seriedade, desvinculando a solução rápida.

Ao usar os problemas imediatos como janelas, estamos abordando o conflito através de duas lentes. Uma faz o foco na substância do conteúdo, a outra busca ver dentro e através do conteúdo para enxergar a natureza do contexto e dos padrões relacionais. Essa abordagem pede que façamos distinção entre aquilo que alguns denominaram conteúdo sintomático de uma crise e processos emocionais subjacentes (Lederach, 2012, p. 64).

Outra capacidade importante de destacarmos, que se torna importante exercitar, é a de desenvolver estruturas temporais. Anteriormente falamos sobre evitarmos a urgência na transformação de um conflito, mas isso não significa que não devemos pensar na resolução e transformação dele. Precisamos pensar e validar estratégias capazes de integrar mudanças a curto e longo prazo, e isso requer processos que tenham estruturas temporais. Processos que levam à mudança de cultura são processos que, por vezes, são extensos, considerando o tempo percorrido, e exigem que se pense em como irão ocorrer durante todo esse período. Para exemplificar, podemos citar um processo de criar no estudante o sentimento de pertença pelo espaço escolar, isso pode levar meses ou anos. Agora, se formos pensar na primeira formação que será ministrada para os alunos sobre essa temática, estamos pensando em uma estrutura a curto prazo. Lederach (2012, p. 65) nos faz refletir sobre a importância da estrutura temporal na transformação de conflitos:

Se as pessoas conseguem ver o que, quando e por que as coisas estão acontecendo, se têm uma estrutura temporal visualizável que integre e esboce os tipos de processo e o tempo alocado para lidar com cada um deles, fica mais fácil compreender a ideia de resolver problemas imediatamente enquanto se promovem mudanças estratégicas de longo prazo.

A terceira prática incentivada por Lederach (2012) para desenvolver nossas capacidades de realizar a transformação de conflitos é a de colocar as energias do conflito como dilemas. Aqui o autor nos traz a reflexão para que, diante de um conflito, mudemos a posição de “ou isso ou aquilo” para “tanto isso como aquilo”. Entre escolher um conflito escolar que precisa ser resolvido naquele exato instante e criar mecanismos para que os estudantes desenvolvam respeito e solidariedade, ficamos com os dois, pois um não anula o outro. Assim, temos a possibilidade de, no cotidiano, tratar uma situação “x” e, ao mesmo tempo, construir a “y”.

“Tudo isso é uma bagunça. É complicado demais. Tem tantas coisas acontecendo ao mesmo tempo que é difícil até tentar explicar”. Estes são sinais e vozes indicando que a complexidade deu o ar de sua graça. O desafio para a transformação de conflitos é achar uma maneira de fazer da complexidade uma amiga ao invés de uma inimiga (Lederach, 2012, p. 68).

As palavras de Lederach (2012) citadas acima dizem respeito à quarta capacidade que devemos desenvolver, que é a de fazer da complexidade uma amiga, e não uma inimiga. Dentro do ambiente escolar, considerando a transformação de conflito, por vezes o educador tem a família como agente ativo da situação. Em um colégio com mil alunos, são mil famílias completamente diferentes, isso torna complexa a situação de um conflito a ser resolvido. Ao lidar com um público com o qual não temos a intimidade conquistada pelo convívio diário, podemos sentir insegurança quanto ao significado que nosso fazer pode estar gerando. Essa complexidade nos traz sofrimento e, por vezes, a interpretamos como se ela fosse nossa inimiga. Assim, é necessário o esforço para que o que está sendo incômodo possa auxiliar na transformação do conflito e não piorar a situação. No exemplo citado (de utilizara família como uma amiga e parceira na transformação do conflito), isso por vezes pode ser complexo, mas quando alcançado, traz um sentimento de construções mais edificantes. “O segredo para esta quarta prática é confiar e ser persistente, mas nunca com rigidez” (Lederach, 2012, p. 70).

Por último, Lederach (2014) fala a respeito do desenvolvimento da capacidade de ouvir e engajar as vozes da identidade: “Minha experiência me mostrou que as questões de identidade estão na raiz da maioria dos conflitos” (Lederach, 2012, p. 70). A construção dessa identidade, quando pensamos nos estudantes, e a identidade já mais evoluída, quando falamos nos adultos, moldam nossos princípios éticos e morais, o que também pode levar a conflitos. Em seu nível mais profundo, é na expressão da identidade que temos a narrativa de como as pessoas enxergam a si mesmas (quem são, o que pensam, de onde vieram, o que vivenciam em sua casa etc.). Assim, para o agente ativo em um conflito, é de suma importância dar ouvidos e estar atento a tantas identidades que circulam e interagem no nosso meio, não deixando de considerar que essas não são estáticas e rígidas, pelo contrário, são dinâmicas, estão em constantes transformações. Eis o desafio: criar processos transformativos que estimulem os estudantes e famílias a pensar em sua identidade, dar voz a eles e modificá-los, para que possam transformar os conflitos em algo que gere vida. Lederach (2012, p. 74) defende o seguinte: “Procure nunca descartar ou desconversar a percepção de alguém. Em vez disso, tente entender onde estão as raízes dessa percepção”. Quem sabe seja este um dos segredos para iniciar esse processo de ouvir com qualidade as vozes da identidade.

Com frequência pensamos nessa intervenção como um evento único, que trata da questão da identidade e depois termina. Na verdade, é melhor ver o processo como uma plataforma que permite um aprendizado contínuo a respeito de si e dos outros enquanto, ao mesmo tempo, busca decisões para problemas específicos que simbolizam as negociações mais profundas em torno da identidade (Lederach, 2012, p. 74).

Nesse sentido, dar voz efetiva à identidade tem a ver com não buscar nas intervenções uma abordagem somente técnica com procedimentos já pressupostos, é necessário a abertura de um caminho durante o diálogo, com escuta e olhar atentos para as necessidades pendentes, oriundas daquele conflito.

A abordagem desse documento, em algum momento, pode induzir à percepção de que o conflito e sua transformação se dão de forma simplista, o que de fato não deve ser encarado como verdade, quando lidamos com essa temática. O conflito, na maioria das vezes, se dá na complexidade. Por mais que haja técnicas e uma visão otimista do conflito, não podemos esquecer que a complexidade de sua natureza está ligada diretamente com as incertezas geradas durante os conflitos. Fomos criados, em muitos casos, de forma a termos certezas definidas, assim, aceitar as incertezas, para quem se formou com crenças de um conhecimento absoluto, se torna complexo e desafiador. A transformação de conflito aponta um caminho, contudo, é necessário compreender que as relações, principalmente as estabelecidas dentro do espaço escolar, onde se vive o cotidiano, estão, em diversos casos, abertas a novos caminhos e novas possibilidades; ou seja, ter clareza das incertezas que virão durante o processo é parte fundamental para seu sucesso.

Os conflitos escolares se dão no cotidiano da escola, o que vai muito além da rotina escolar. Rotina é aquilo que está previsto, cotidiano é o que acontece, aquilo que nos atravessa durante nossas relações. Nesse sentido, ele é cheio de incertezas:

O problema é que o cotidiano é a hora da verdade. É ali que os grandes projetos, as grandes explicações, as grandes sínteses, as grandes narrativas e as grandes certezas são confirmadas ou negadas, e o que complica ainda mais é que às vezes a mesma certeza que num momento é confirmada, no momento seguinte, é negada. É ali, no cotidiano, que sujeitos encarnados lutam, sofrem, são explorados, subalternizados, resistem, usam astúcias para se defender das estratégias dos poderosos, se organizam para sobreviver, e assim vivem, lutam, sobrevivem e, como todos os mortais, um dia morrem (Garcia, 2003, p. 197).

Não podemos esquecer que é nesse contexto que os conflitos acontecem e podem ser transformados.

Quando o assunto são os treinamentos para a transformação de conflitos, Lederach (1995) traz considerações sobre a metodologia que deve ser aplicada. O autor defende que os treinamentos de transformação de conflitos devem ser conduzidos por aspectos prescritivos e elicitivos. O treinamento prescritivo é aquele que se baseia no conhecimento unilateral de um treinador capacitado para seus alunos, em um formato mais tradicional. O treinador é escolhido por sua experiência e define a agenda para o treinamento, que tem como objetivo ensinar os

alunos determinadas estratégias e técnicas sob a proteção de um modelo pronto. Assim, o foco dos encontros está na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Nesse modelo, os fundamentos culturais e relacionais do conflito não são aprofundados.

O modelo de treinamento elicitivo percebe o evento como uma ótima oportunidade para a descoberta e a criação de projetos específicos para responder aos problemas, levando em consideração cada contexto. O treinador é considerado um facilitador, pois são os participantes a fonte de informações. Nesse contexto, as contribuições fazem parte de um processo de construção. O objetivo que rege o treinamento elicitivo é o empoderamento individual, a consciência em relação ao local e a criação de modelos adequados (Lederach, 1995).

Lederach (1995) nos faz refletir que, apesar de possuírem características diferentes, os dois modelos apresentados têm sua importância dentro da abordagem dos treinamentos para a transformação de conflitos. O método elicitivo ganha uma certa vantagem e é mais utilizado, pois é uma abordagem que considera a cultura e o conhecimento local como parte essencial para compreender e agir em situações de conflitos. Ele promove o empoderamento e a participação das comunidades locais para trabalhar em seus próprios conflitos.

Figura 3 – Modelos de Treinamento para Transformação de Conflitos

	MODELO PRESCRITIVO	MODELO ELICITIVO
OBJETIVO	Transferir	Descoberta e criação
RECURSOS	O exemplo e conhecimento do treinador	O conhecimento inerente
TREINAMENTO	Orientado para o conteúdo	Orientado para processos
EMPODERAMENTO	Aprender novas formas e estratégias para lidar com conflitos	Validação e construção a partir do contexto
TREINADOR	Como especialista	Como catalisador e facilitador
CULTURA	Como técnica	Como fundamento e feedback

Fonte: Adaptada de O que é... (2019).

Um dos principais objetivos de um educador pesquisar em relação aos conflitos e sua possibilidade de transformação é a busca pela diminuição das violências no ambiente escolar. Nesse espaço, por vezes, o conflito, quando não bem-mediado, pode gerar violência, não favorecendo um local onde possa haver paz.

Na próxima seção, iremos aprofundar os conceitos de violência e dos estudos para a paz trazidos, principalmente, por Johan Galtung (1985, 1990, 1996, 1998, 2018a, 2018b). Assim, deixaremos de falar de Lederach (1995, 2012, 2014), que enfatiza a transformação de conflitos por meio do engajamento de atores locais e do fortalecimento das relações, e colocaremos holofotes em Galtung, que é conhecido por suas teorias sobre paz positiva e negativa, bem como por sua distinção entre violência direta, estrutural e cultural. Embora possam ter abordagens que pareçam diferentes, os pensamentos e ideias de Lederach e Galtung, por vezes, se complementam. Nesse sentido, podemos exemplificar que, enquanto Lederach salienta a importância do diálogo e da reconciliação para transformar conflitos, Galtung oferece uma análise mais ampla das estruturas sociais e econômicas que contribuem para os conflitos.

Embora John Paul Lederach e Johan Galtung tenham abordagens distintas, existem convergências e semelhanças perceptíveis em suas perspectivas para a paz e os conflitos. Ambos os teóricos enxergam o conflito como um motor capaz de produzir força para os desafios das relações humanas, como também para gerar paz. Eles destacam a importância de resoluções pacíficas e da transformação de conflitos como uma abordagem fundamental para alcançar a paz duradoura. Assim, resolver os conflitos de forma construtiva e promover mudanças positivas através deles são premissas para esses dois teóricos. Outro ponto em destaque dos autores é o envolvimento e escuta de todas as partes envolvidas em um conflito, ou seja, para haver paz, todas as vozes precisam ser ouvidas e ter a mesma oportunidade de contribuir para a resolução do conflito – isso é uma construção de paz democrática. Poderíamos destacar outras semelhanças, porém, por fim, é necessário avultar que, de forma categórica, ambos os pensadores defendem a importância de promover uma cultura de paz, que valoriza o diálogo e o respeito pelos direitos humanos como fundamentos para a construção de sociedades pacíficas e sustentáveis.

3.2 VIOLÊNCIA E PAZ

Conforme já visto no estado do conhecimento, o fenômeno da violência é algo presente há muito tempo, complexo e estudado de forma abrangente, tanto que existem diversas produções que falam sobre a temática em contextos totalmente diferentes, como por exemplo:

violência entre países, violência familiar, violência no esporte etc.; assim como há várias formas de produzir violência, algumas das quais também já foram abordadas nesta produção: violência física, psicológica, sexual, *bullying* etc. Por vezes, combater a violência se torna uma utopia, pois por mais que haja uma contraposição a ela, ainda há a percepção de que ela seguirá acontecendo.

Vivemos no tempo da informação, onde ela circula cada vez mais veloz, o acesso é rápido e, por vezes, muito fácil. Em diversas frentes, isso favorece a capacidade de evolução do ser humano e seus recursos. Por outro lado, também nos permite ter acesso, de forma mais rápida, às barbáries que acontecem em pleno século XXI. Violências das mais diversas formas, das mais visíveis aos olhos humanos até as que são veladas. Isso nos leva à conclusão da necessidade cada vez maior de estudos e práticas de cultura de paz e educação para a paz, principalmente nos ambientes educacionais. Além disso, também é fundamental aprofundar e entender as origens e tipos de violência, com o objetivo de articular combates e enfrentamentos.

Com tantas variáveis, a violência é algo complexo de ser explicado e que pode seguir caminhos diferentes em sua conceituação. Buscando uma abordagem teórica que se torne transparente para elucidar o fenômeno chamado violência, vamos trazer ao debate dessa produção o sociólogo norueguês Johan Galtung, já apresentado no início deste capítulo.

Galtung (2018b, p. 168), na sua explicação, vincula os termos violência e paz, dizendo que paz é a ausência de qualquer tipo de violência: “A violência está presente quando os seres humanos estão influenciados de modo que suas realizações somáticas e mentais reais estejam abaixo de suas realizações potenciais”.

O autor ainda conceitua violência dividindo-a em direta e indireta, sendo que violência indireta se divide em estrutural e cultural. Com base no autor, podemos, assim, trazer a explicação dessa divisão: a primeira que iremos abordar é a violência direta, que tem uma relação sujeito-ação-objeto e é um fenômeno observável, pois se concretiza por meio dos comportamentos intencionais dirigidos a um indivíduo ou grupo, sem que tenhamos uma interferência institucional ou estrutural perceptível. Como exemplo, podemos citar a violência física, com ou sem lesão, psicológica, moral, verbal, ausência dos recursos necessários à sobrevivência etc. Através dos exemplos, fica explícito que, para que a violência direta aconteça, existe a necessidade de um autor e que seja possível sua detecção para que ele possa ser responsabilizado por tal violência.

Seguindo a classificação feita por Galtung (1996), a violência estrutural é um tipo de violência indireta, cuja origem é difícil de identificar e, por vezes, é apresentada como invisível. Ela faz parte de nosso cotidiano, pode ser entendida como aqueles aspectos de uma organização

ou sociedade que prejudicam indiretamente pessoas ou grupos por meio de tratamento injusto ou desigual. Temos, como exemplo, a desigualdade social, a fome, a falta de acesso à saúde, a pobreza etc.

A violência estrutural é tida como consequência de condições de desigualdade, exploração e injustiça inscritas na sociedade como um todo. Seus efeitos demoram a aparecer e encontram-se, por vezes, ocultos. Não raro, as vítimas sequer percebem as verdadeiras causas de seu sofrimento. Tomemos, por exemplo, a pobreza. Quando uma pessoa não consegue sair da pobreza apesar de se esforçar para isso, é provável que sua situação seja causada por exploração econômica, por marginalização social ou por outros motivos estruturais. Nesse sentido, a violência estrutural representa a intervenção na vida do indivíduo por parte de uma instância ou um poder anônimo, aos quais o indivíduo não tem acesso algum (Flickinger, 2018, p. 436).

Há, por último, a violência cultural, que também é configurada como violência indireta, pois é pouco visível. Trata-se de narrativas baseadas em crenças que permitem uma violência estrutural e direta. Ela se mostra em comportamentos preconceituosos e de exclusão, com uma relação direta na cultura, na história e na formação de uma determinada sociedade. A violência cultural é ditada por comportamentos que, por vezes, o autor não consegue perceber que está reproduzindo, pois são convicções enraizadas no seu agir, influenciado culturalmente pela sociedade que vive. “Aqueles aspectos da cultura, isto é, da esfera simbólica de nosso mundo – pensa-se na religião e na ideologia, na língua e na arte, em ciências empíricas e formais –, que podem ser usados para justificar ou legitimar a violência direta ou estrutural” (Galtung, 1998, p. 341 *apud* Flickinger, 2018, p. 436). Como exemplos, temos o racismo, o machismo etc.

Com o objetivo de elucidar a explicação acima, foi criada a Figura 4 a seguir:

Figura 4 – Tipos de violência conforme Galtung

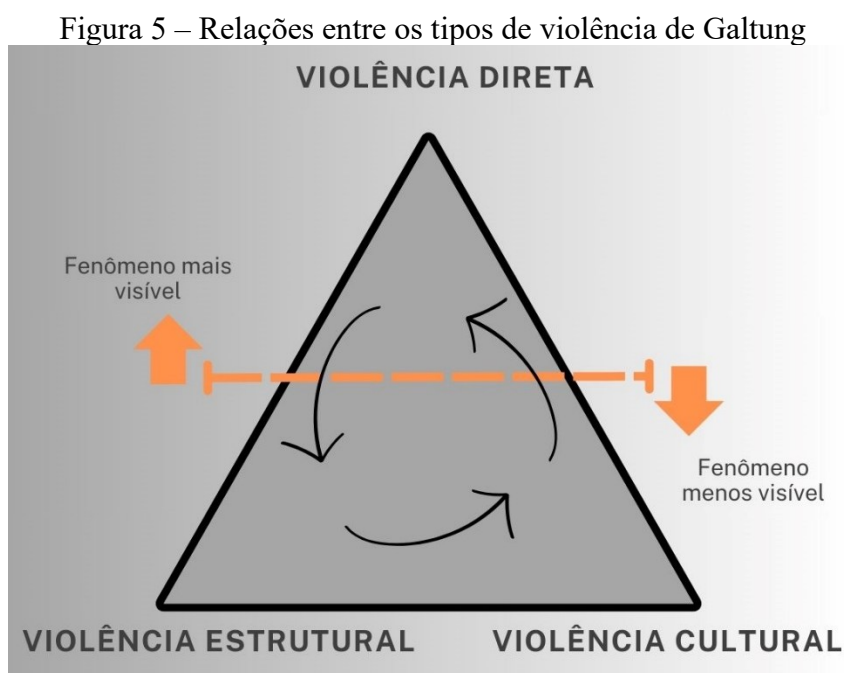


Fonte: Adaptada de Galtung (1996).

Os tipos de violência mencionados acima também embasam as produções de Cremin e Bevington (2017, p. 19, tradução nossa):

Para recapitular, Galtung faz uma distinção entre violência direta e violência indireta. A violência direta geralmente é física e causa danos de maneira relativamente direta. A violência indireta pode ser estrutural ou cultural. A violência estrutural está presente em sociedades desiguais, e a violência cultural mascara a violência estrutural. O dano causado pela violência indireta é menos evidente do que o dano causado pela violência direta.

Para elucidar o que acabamos de discorrer, trazemos a Figura 5, que mostra a relação que há entre as formas de violência trazidas por Galtung (1996), buscando apresentar as violências que tendem a ser mais visíveis e menos visíveis:



Fonte: Adaptada de Galtung (1996).

A figura acima dá suporte ao argumento do autor de que existem ligações entre os tipos de violência. A fim de esclarecer a teoria exposta no triângulo acima, Palhares e Schwartz (2015) exemplificam a conexão das violências com o exemplo do processo de colonização no Brasil. A escravidão tirou a liberdade de muitos negros africanos, que viajaram forçadamente até o Brasil para “trabalhar”, sem remuneração e expostos a condições adversas, de modo que alguns acabaram morrendo, o que representa um ato de violência direta. Essa situação se deu em um contexto em que os negros, por uma questão racial, acabaram delegados a posições sociais inferiores, caracterizando uma violência estrutural. Alimentando, com o passar do

tempo, dentro dessa realidade, que negros são inferiores a brancos, inicia-se um processo de racismo, de violência cultural.

As divisões feitas são para auxiliar na compreensão do fenômeno, o que não faz com que uma violência mereça mais atenção do que outra, pois todo e qualquer tipo de violência deve ser combatido. “Qualquer análise da paz deveria vincular-se a uma análise da violência, posto que assim se revelam mais facetas dos conceitos, o que nos permite fazer mais eleições conscientes” (Galtung, 1985, p. 103, tradução nossa). Não adianta falar em paz sem pensar em combater as violências, cuidando, principalmente, para que as formas menos visíveis não passem despercebidas, pois é a partir do combate e da luta contra elas que podemos superar grandes injustiças cometidas ao nosso redor.

3.2.1 As violências de Galtung considerando o “chão da escola”

Conforme já citado, o modelo e a teoria de Johan Galtung (1985, 1990, 1996, 1998, 2018a, 2018b) foram criados e aplicados para o campo das Relações Internacionais, contudo podem ser utilizados para a área da educação. Dessa forma, também se faz necessário que possamos analisar a teoria do autor, realizando analogias e análises com a temática da educação. Nesta seção, o objetivo é fazer uma analogia dos conceitos de Galtung (1996, 2018b) com o que pode acontecer dentro do espaço educativo, considerando a violência direta, a violência estrutural e a violência cultural.

No cotidiano escolar, a violência direta sempre esteve presente, inclusive é perceptível seu aumento com o passar do tempo. Ao menos é possível perceber, com o aprimoramento das condições de obter informações que temos atualmente, que a agressividade parece aumentar no espaço educativo. Com o isolamento social, oriundo da pandemia que nos pegou de surpresa, as relações sociais presenciais, dentro do espaço escolar, tiveram que ser interrompidas. Logo após o retorno das atividades normais, com o fim da pandemia, passamos vivenciar no meio escolar a presença diária da violência direta. Esse fato nos faz pensar que a capacidade de dialogar e conviver nos auxilia no combate a essa violência. Depois de um período de distanciamento, o exercício de dialogar não foi explorado, assim, a incapacidade de encontrar soluções para os conflitos do dia a dia através do diálogo fez com que os estudantes “resolvessem” suas diferenças mediante o uso da violência direta. Agressões físicas, verbais, ações de humilhação e exclusão entre os alunos são alguns dos exemplos perceptíveis desse tipo de violência dentro das escolas. Claro que já estamos com o retorno “normalizado”, mas, ainda assim, é possível inferir que boa parte da violência direta no ambiente educativo se dá

pela falta de capacidade dos estudantes de externar suas necessidades através da comunicação. Seria possível exemplificar outras formas de violência direta dentro do palco educacional, como, por exemplo, o *bullying* que, por vezes, ultrapassa os “muros” do colégio e se transforma em *cyberbullying* – formas de violência já mencionadas neste projeto, no capítulo do estado do conhecimento.

Na tentativa de combater a violência direta dentro do ambiente escolar, pedagogicamente os educadores buscam identificar os autores, propondo reflexões sobre os seus atos, aplicando consequências para suas ações. Nesse sentido, temos uma resolução aplicada, contudo, é necessário – juntamente com as aplicações pedagógicas, normalmente previstas em um regimento – trabalhar a formação diária dos estudantes, a fim de transformar essas ações violentas em um convívio harmonioso entre todos.

Como já citado, a violência estrutural pode ser entendida como aqueles aspectos de uma organização ou sociedade que prejudicam indiretamente pessoas ou grupos por meio de tratamento injusto ou desigual. Assim, é necessário pensar na influência “invisível” que cada instituição educacional exerce no agir de seus membros. Por lei, obrigatoriamente, somos conduzidos à participação da instituição antiga e, por vezes, tradicional, chamada escola.

A escola necessita de uma organização, normas, regras, uma determinada estruturação do tempo e dos espaços a serem utilizados. Isso, em diversos momentos, determina aos seus participantes que tipo de comportamentos devem e não devem ter. Dessa forma, pode haver, no ambiente escolar, a criação de um mundo que só existe dentro da instituição. Assim, é necessário atenção, cuidado e zelo para que essas determinações não resultem no que chamamos de violência estrutural, que ocorre, por exemplo, quando há a diminuição dessa relação do que acontece dentro e fora da escola e quando o volume de regras e, quem sabe, sua rigidez, faz com que os estudantes não tenham autonomia e, por vezes, reprimam o uso de sua liberdade.

Salta aos olhos que o ver-se obrigado a adaptar-se ao ritmo escolar tradicional, tendo de viver numa comunidade encenada, lidando com disciplinas consideradas fúteis, entre outras “obrigações”, não é, de maneira alguma, compatível com as diretrizes defendidas pela pedagogia moderna. Pois bem, é esta incompatibilidade a causa do que, neste ensaio, chamamos de violência estrutural (Flickinger, 2018, p. 440).

Obviamente, são necessários a manutenção e o controle da ordem dentro do espaço educacional, contudo, não podemos fechar os olhos para o cuidado que temos que ter em visualizar a integração social e a aprendizagem em um ambiente onde o tradicionalismo não ofusque a aprendizagem contemporânea e não impeça que se criem as melhores condições para que cada indivíduo desenvolva seu potencial. Assim, também fica visível o desafio de

instituições que não são tradicionais, considerando sua metodologia de ensino, por exemplo, de manter a ordem e o gerenciamento de conflitos.

A fim de evitar essa violência, uma estratégia interessante é que a instituição consiga demonstrar a todos que pertencem ao seu público, o que ela prega e como age. O que podemos chamar, nesse caso, de comunicação assertiva, e que auxilia no processo da instituição de não cometer uma violência estrutural com sua comunidade.

A complexidade da violência cultural nos traz várias incógnitas. A cultura que antevê o tempo presente, da instituição e das pessoas que estão inseridas em seu contexto, tem nela diversos fatores de influência, e todas as vezes que isso machuca alguém ou exclui alguém, ali temos a violência cultural acontecendo. Ela não necessariamente irá aparecer como causadora direta ou indiretamente de um ato de violência, mas como a justificativa ou a legitimação de uma violência.

A educação, arte, religião, ideologia etc. fazem parte da formação de cada cidadão, assim, são agentes ativos na construção de seus valores, ideias e conceitos, não só do indivíduo, mas também da sociedade. Com isso, são capazes de gerenciar a realidade social no âmbito individual e/ou coletivo. Os elementos citados são capazes de contribuir para a internalização e aceitação da violência cultural. Infelizmente, por vezes, o discurso da violência cultural está mascarado em uma sociedade que pode aceitá-lo, como, por exemplo, o machismo, uma vez que ainda é possível perceber que meninos podem se considerar melhores que meninas pelo simples fato de serem do gênero masculino – o que pode refletir no fato de que, em alguns lugares, ainda temos salários femininos mais baixos do que masculinos, sendo que homens e mulheres ocupam o mesmo cargo.

O autor Flickinger (2018, p. 442) afirma o seguinte:

As concepções pedagógicas resultam, principalmente, da história cultural de um povo. Trate-se da tradição colonial, do esclarecimento, da política nacionalista, de convicções mitológicas, da crença irrestrita na lógica capitalista ou da pertença a uma determinada língua. Comum a todas essas posições é a crença na sua exclusividade ideológica. Crença essa que se inscreve, naturalmente, também nas diretrizes da formação de futuras gerações. Cada sistema educativo ancora-se na sua respectiva ideologia e busca fortalecê-la, pois ela orienta aquele que a segue, e exclui os que não o fazem. A história cultural, tomada como raiz de uma concepção pedagógica, tem, portanto, um duplo efeito: ao incluir alguns, ela necessariamente exclui outros.

Pensando em uma sociedade capitalista, que nos incentiva a satisfazer demandas criadas por ela mesma, temos a diferenciação de quem consegue ou não consegue consumir um determinado produto, como, por exemplo, uma roupa ou um celular, sendo esse fator a porta de entrada para conflitos que geram violência cultural entre estudantes. Seria possível refletirmos

a partir de outros exemplos de violência cultural, como a questão de ideologia racial e religiosa, que, em alguns casos, resulta em uma segregação social, constituída para o ser, e na violência cultural.

O pensamento crítico nos auxilia a ter um posicionamento mais consciente daquilo que nos é exigido para transformar o que acreditamos ser necessário. “O sonho de um mundo melhor nasce das entranhas de seu contrário” (Freire, 2002, p. 133). Com essa frase, o autor nos faz pensar sobre o quanto é importante compreender que, para criar um espaço em que prevaleça a paz, é necessário combater a violência, ou seja, a educação para a paz é concebida quando as situações de violência são primeiramente conhecidas, em que percebemos sua origem e suas formas de manifestação para que, aí sim, possa ser criada e estruturada a construção de uma cultura que leve à paz.

Anteriormente, ao refletirmos sobre o conceito de conflitos segundo a perspectiva de Lederach (1995, 2012, 2014), conseguimos perceber ou deveríamos perceber que o conflito deixa de ser compreendido como o oposto de paz e passa a ser considerado algo necessário, inevitável e, sobretudo, positivo. Com essa visão, fica mais confortável vincular o conceito de conflito com a proposta de uma educação que idealize um ambiente de paz. Assim, paz não é o oposto de conflito e sim, de qualquer tipo de manifestação de violência, ou seja, paz pode ser compreendida como a presença de respeito e justiça social, onde os conflitos estão presentes, mas eles são fonte de vida nas relações humanas em sua mais ampla forma de compreensão. “É necessário que a paz seja conceituada de forma ampla, dialógica e complexa, tal como diverso e complexo é o mundo que vivemos” (Galtung, 2018a, p. 34). Um conflito não transformado pode gerar violência, como nos destaca o autor. A paz também está relacionada com a relação que se tem com o outro, que, por vezes, se dá no conflito. A violência é o oposto da paz, ela é resultado de um conflito não transformado, assim, a transformação de conflito deve pacificar a situação e não a piorar, também para que essa violência não ocorra no futuro (Galtung, 1990).

Ainda segundo o autor, o conceito de paz pode ser dividido em dois: paz positiva e paz negativa. A paz negativa é o estado ou condição em que há a ausência de violência direta. A paz positiva não é apenas a ausência de violência direta, mas também a ausência de violência indireta e a presença de harmonia e justiça social. Com base no pensamento de Galtung (1990), os cientistas Cremin e Bevington (2017, p. 4, tradução nossa) nos indicam que a paz positiva e a paz negativa estão relacionadas com três atividades, de *manutenção, pacificação e construção* da paz, das seguintes maneiras:

- A violência direta é abordada principalmente pela *manutenção* da paz. Isso leva ao negativo da paz.
- A violência estrutural é abordada principalmente pela *pacificação* (no modo reativo) e na construção da paz (no modo proativo). Isso leva à paz positiva.
- A violência cultural é abordada principalmente pela *construção* da paz. Isso leva ao positivo da paz.

A educação para a paz requer uma combinação de manutenção, criação e construção da paz; nenhuma é suficiente em si mesma. Enfatizamos a necessidade de atender as três dimensões nas escolas, a fim de criar uma cultura holística de paz positiva.

Ao pesquisar, percebemos diversas definições de educação para a paz. Fountain (1999, p. 1, tradução nossa) a definiu dessa forma para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF):

A educação para a paz na UNICEF refere-se ao processo de promoção do conhecimento, habilidades, atitudes e valores necessários para provocar mudanças de comportamento que permitirão que crianças, jovens e adultos evitem o conflito e a violência, tanto abertos quanto estruturais; resolver conflitos pacificamente e criar condições conducentes à paz, seja a nível intrapessoal, interpessoal, intergrupar, nacional ou internacional.

Aqui ressaltamos que evitar o conflito é algo complexo e, por vezes, desnecessário, uma vez que, como já ressaltamos, o conflito deve ser enxergado como algo positivo, que gera vida. Nesse sentido, precisamos compreender que o que devemos fazer é evitar conduzir nossos conflitos gerando violência para nossas relações ou para nós mesmos.

Explorar o conceito de paz é importante para uma pesquisa que busca contribuir para uma cultura, para uma educação para a paz. Galtung (2018b) destaca que a criação de um ambiente de paz está ligada à redução da violência, e, para isso, é essencial compreender os processos de violência. O direito de viver em paz implica não apenas a ausência de agressão, mas também a abordagem de fatores estruturais e culturais que contribuem para a violência. Assim, Galtung (1996, p. 9-10, tradução nossa) nos indica três vertentes epistemológicas que nos auxiliam na compreensão dos estudos para a paz:

1. Estudos Empíricos de Paz, baseados no empiricismo: uma comparação sistemática de teoria e realidade empírica (dados), revisando teorias se eles não concordam com os dados – sendo os dados mais fortes que a teoria.
2. Estudos Críticos de Paz, baseados na criticidade: a comparação sistemática da realidade empírica (dados) com valores, tentando, nas palavras e/ou na ação, mudar a realidade se ela não concorda com os valores – valores sendo mais fortes que os dados.
3. Estudos Construtivos de Paz, baseados no construtivismo: a comparação sistemática das teorias para os valores, produzindo visões de uma nova realidade – valores sendo mais fortes que a teoria.

Comparar sistematicamente a teoria com os dados da realidade, revisando se essas teorias concordam com os dados e conseguir verificar se os valores relatados nos dados coletados estão condizentes com ações de mudanças e de uma construção de paz, influenciando diretamente os valores de uma nova realidade, são premissas que devem estar conectadas em estudos sobre a paz. É preciso analisar o passado e ter clareza do presente para visualizar um futuro, com a compreensão de que, como qualquer outra ciência, os estudos para a paz precisam basear-se em um mundo em constantes mudanças, e essas surgem com uma velocidade cada vez maior. É necessário que haja estudos construtivistas para a paz, que façam as teorias corroborarem para o que realmente devemos fazer a fim de favorecer uma educação para a paz. O nascimento de um ambiente de paz está ligado à diminuição das violências, por meio de atitudes que vislumbrem o combate destas violências, e para pesquisar e falar de paz, é necessário compreender os processos de violência (Galtung, 1996).

Podemos refletir sobre a consideração trazida por Salles (2022, p. 47):

À medida que se constrói o entendimento de que paz é presença de direitos humanos, de justiça social, por exemplo, se compreende também, as múltiplas formas de lidar com os conflitos pacificamente, para que eles não se tornem violências. Perceber a paz como condição essencial para a transformação dos conflitos é um passo fundamental para sabermos que fazemos parte de uma cultura violenta e a transformar é uma questão complexa, porém decisivamente urgente.

Assim, ao discorrermos sobre essas inúmeras reflexões, se faz necessário recapitularmos que Galtung (1998) defende a perspectiva de uma paz positiva, que não é simplesmente a ausência de guerra, mas sim, a ausência de violência. Isso implica em desmistificar o conceito de paz, colocando-a como uma atitude proativa em relação à violência. Seguindo as orientações de Galtung (1998), três abordagens epistemológicas são apresentadas: os Estudos Empíricos de Paz, baseados no empiricismo; os Estudos Críticos de Paz, baseados na criticidade; e os Estudos Construtivos de Paz, baseados no construtivismo. Essas abordagens devem dialogar entre si para que possamos compreender as condições para a paz, avaliar dados à luz de valores e propor novas visões da realidade.

A educação para a paz, definida como ausência de violência e presença de justiça, igualdade, respeito e liberdade, é fundamental para promover uma cultura de paz. A resolução não-violenta de conflitos é um indicador de ação nesse sentido. Essa cultura de paz envolve tanto bens materiais quanto representações simbólicas, e implica em lidar com os conflitos de forma pacífica para evitar que se tornem violentos.

3.3 EDUCAÇÃO, EU E A PAZ

Tendo discutido alguns conceitos de conflito, violência e paz, considerando o meio educacional, mesmo que nossas referências não sejam diretamente do meio, se faz necessário abordar alguma alternativa, mesmo que teórica, que possibilite a aplicação prática dos conceitos vistos, no cotidiano escolar. Assim, nesta seção, ainda ancorados em Lederach e Galtung, mas inspirados em outros dois teóricos, iremos apresentar a estrutura e o modelo criados por Hilary Cremin e Terence Bevington (2017). Nessa temática, é possível dizer que não há modelo certo ou errado, contudo, é necessário termos um norte sobre alguma prática aplicável dentro do ambiente escolar. Ainda assim, é necessário destacar que elucidar uma forma de agir não significa menosprezar a complexidade dos desafios que envolvem a temática nem excluir outras possibilidades de atuação.

Para os educadores para a paz, isto envolve o aprofundamento da compreensão dos processos envolvidos, maior proficiência, prática reflexiva e a capacidade de abraçar a complexidade, a contingência e a transitoriedade. Envolve também o aprofundamento da ligação a todos os níveis e a criação de novos espaços heterotópicos nos quais a violência estrutural e cultural nas escolas e noutros locais possa ser perturbada e transformada (Cremin; Bevington, 2017, p. 55, tradução nossa).

Antes de seguirmos, é importante manifestar que a Dra. Hilary Cremin, que escreve sobre educação para a paz e transformação de conflitos, é pesquisadora e professora sênior da Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge, na Inglaterra. O também Doutor em Educação Terence Bevington é pesquisador em conflitos e PhD na mesma Universidade em que Hilary atua. Ambos escreveram o livro *Positive Peace in Schools*, no qual destacam um método que sugere a possibilidade de alcançar, nas escolas, a paz positiva. Esse modelo recebeu o nome de iPEACE.

Cremin e Bevington (2017) nos apresentam o modelo iPEACE, que se concentra na manutenção e construção da paz e oferece uma estrutura abrangente para lidar com conflitos e promover relacionamentos pacíficos em diversas configurações, incluindo escolas e comunidades. Esse modelo responde às necessidades dinâmicas dos conflitos, incorporando resiliência, diplomacia, práticas inclusivas e bem-estar emocional como componentes fundamentais. Além disso, destaca a importância da assertividade e do aprendizado contínuo para capacitar indivíduos na resolução de conflitos de maneira construtiva. Uma das características distintivas do modelo iPEACE é sua flexibilidade. Ele reconhece que não há uma solução única para todos os conflitos e enfatiza a importância da alfabetização em conflitos.

Isso implica uma compreensão das várias abordagens disponíveis e a capacidade de selecionar a estratégia mais apropriada para uma situação específica. Assim, o modelo iPEACE valoriza tanto táticas tradicionais, como os procedimentos legais e a punição, quanto as perspectivas mais contemporâneas, como a mediação, as abordagens restaurativas e a negociação.

Com muita frequência, as escolas contam com a punição quando esta não é a melhor estratégia para atender às necessidades de todos os envolvidos (incluindo as vítimas), ou então intervenções restaurativas ou mediações são usadas quando está claro que funcionarão. A chave é tornar-se “alfabetizado em conflitos”, o que significa: estar ciente das várias características do conflito; ser capaz de selecionar a melhor estratégia; e ser proficiente em usar as várias estratégias (Cremin; Bevington, 2017, p. 56, tradução nossa).

Mesmo que seja repetitivo, é importante ressaltar que, no cotidiano escolar, muitas técnicas e modelos podem esbarrar em obstáculos que a realidade vai apresentar e que tornarão inviável a sua aplicação. Contudo, é de extrema importância que o educador tenha embasamento teórico e amparo prático para solucionar problemas e transformar conflitos.

A falta de avaliações rigorosas e evidências de pesquisa em geral no campo dos estudos para a paz e educação para a paz não ajudam. Por essas razões, buscamos trazer esclarecimentos a esse campo, traçando distinções claras entre as diferentes abordagens e práticas. Nossa estrutura para a paz positiva e nossos modelos iPEACE não pretendem sugerir que existem soluções simples para esses problemas. Em vez disso, nós os oferecemos como um meio de navegar pela complexidade, ao mesmo tempo em que aceitamos que nenhuma solução será permanente ou completa. (Cremin; Bevington, 2017, p. 57, tradução nossa).

Cremin e Bevington (2017) dividem o modelo iPEACE em duas frentes: o responsivo e o proativo. Eles usam, nas duas divisões, o acrônimo para desenvolver o passo a passo de cada etapa. O acrônimo, considerando a língua materna dos autores, significa: “*identify conflict / Pick the right strategy / Enable voices to be heard / Attack problems not people and Acknowledge feelings / Create options / Evaluate*” (Cremin; Bevington, 2017, p. 57).

Assim, a essência do modelo iPEACE responsivo reside em sua abordagem dessas seis etapas para lidar com conflitos. Em português, fica: identificar conflitos, escolher a estratégia certa, permitir que vozes sejam ouvidas, focar nos problemas, criar opções e avaliar o sucesso. Cada etapa é cuidadosamente projetada para guiar os facilitadores através do processo de resolução de conflitos de forma eficaz e construtiva. Nos próximos parágrafos, traremos um breve resumo de em que consiste cada etapa do iPEACE responsivo.

A primeira etapa é identificar conflitos. Os facilitadores são incentivados a reconhecer sinais de conflito e considerar quem está envolvido e como as partes são afetadas. Em seguida,

eles são orientados a escolher a estratégia certa, levando em conta fatores como a gravidade do conflito, as necessidades das partes envolvidas e a natureza do relacionamento entre elas.

A etapa de permitir que vozes sejam ouvidas enfatiza a importância de dar espaço para todas as partes expressarem seus sentimentos e perspectivas, sem julgamento ou culpa. Isso cria um ambiente propício para a comunicação aberta e a construção de empatia entre as partes.

Na terceira etapa, que consiste em focar nos problemas e não nas pessoas, o modelo iPEACE responsivo promove uma mudança de mentalidade, encorajando as partes a trabalharem juntas para resolver os problemas subjacentes, em vez de se concentrarem em culpar umas às outras.

Como quarta etapa, temos o incentivo a criar opções, o que envolve gerar uma variedade de soluções possíveis para o conflito, permitindo que as partes explorem diferentes abordagens e cheguem a um acordo mutuamente aceitável. Finalmente, avaliar o sucesso do processo, ajudando a garantir que as soluções adotadas sejam eficazes e atendam às necessidades de todas as partes envolvidas, é a última etapa.

Além disso, o modelo iPEACE reconhece a importância da diferenciação entre procedimentos legais, punição, abordagens restaurativas e mediação. Cada abordagem tem seus próprios méritos e é mais adequada para diferentes situações. Por exemplo, enquanto procedimentos legais e punição podem ser apropriados em casos de violações graves, abordagens restaurativas e mediação podem ser mais eficazes na resolução de conflitos interpessoais e na promoção da reconciliação.

Em suma, o modelo iPEACE oferece uma estrutura abrangente e flexível para lidar com conflitos e promover relacionamentos pacíficos. Sua abordagem, centrada na pessoa e na resolução construtiva de problemas, pode ajudar a criar ambientes mais harmoniosos e empoderar indivíduos a se envolverem positivamente na construção da paz em suas comunidades.

Agora, ainda de acordo com a teoria desenvolvida por Cremin e Bevington (2017), vamos trazer o acrônimo iPEACE no modelo proativo. O modelo anterior abordava a manutenção e a promoção da paz, e agora esta seção adota o mesmo termo como um acrônimo para a construção da paz. Nesse contexto, o modelo de construção da paz iPEACE segue, em grande medida, o modelo de manutenção da paz iPEACE, porém, com uma ênfase proativa na promoção de uma cultura escolar positiva, ao invés de uma abordagem reativa focada em conflitos imediatos. O modelo proativo iPEACE, assim como seu equivalente responsivo, não oferece soluções simplistas para os desafios complexos do cotidiano, em vez disso, ele fornece um quadro para as escolas desenvolverem suas próprias respostas e trabalharem de forma

colaborativa e reflexiva para construir uma paz duradoura e positiva.

Seguindo a lógica de utilizar o acrônimo iPEACE, temos as etapas em inglês, que são: *“identify what peacebuilding means for the school / Plan for peacebuilding / Enable multiple and holistic perspectives / Accept complexity and diversity / Embrace Creativity / Evaluate and grow”* (Cremin; Bevington, 2017, p. 65).

Dessa forma, em essência, o modelo de construção da paz iPEACE proativo implica nas seguintes etapas em português:

- Identificação do significado da construção da paz para a escola;
- Planejamento para a construção da paz, incluindo o estabelecimento de metas e objetivos globais;
- Inclusão de perspectivas múltiplas e holísticas na abordagem da construção da paz;
- Aceitação da complexidade e diversidade presentes nas comunidades escolares;
- Estímulo à criatividade como uma ferramenta para lidar com os desafios da construção da paz;
- Avaliação contínua e crescimento, garantindo que as estratégias adotadas estejam alinhadas com os objetivos de construção da paz.

Assim, seguindo com base em Cremin e Bevington (2017), trazemos, de forma resumida, o que cada etapa propõe:

Na primeira etapa, denominada identificação do significado da construção da paz para a escola, a escola se dedica a compreender o que significa construir a paz em seu contexto específico. Isso envolve uma reflexão profunda sobre os valores, visões e objetivos da comunidade escolar em relação à paz. A escola pode realizar discussões, workshops ou pesquisas para envolver todos os membros da comunidade escolar na definição desse significado. O objetivo é estabelecer uma compreensão compartilhada e fundamentada sobre o que a paz representa para a escola, considerando suas características, desafios e aspirações únicas.

Na etapa seguinte, que recebe o nome de planejamento para a construção da paz, incluindo o estabelecimento de metas e objetivos globais, os autores nos apresentam, com base na compreensão estabelecida na etapa anterior, que a escola deve elaborar um plano estratégico para promover a construção da paz. Isso inclui a definição de metas e objetivos claros e mensuráveis, que orientarão as ações da comunidade escolar. O planejamento também aborda

questões práticas, como alocação de recursos, cronogramas e responsabilidades. É importante que esse plano seja desenvolvido de forma colaborativa e participativa, envolvendo todos os membros relevantes da comunidade escolar.

Inclusão de perspectivas múltiplas e holísticas na abordagem da construção da paz: essa etapa enfatiza a importância de considerar uma ampla gama de perspectivas e aspectos na abordagem da construção da paz. Isso inclui não apenas a dimensão cognitiva, mas também as dimensões emocionais, sociais, culturais e éticas. A escola busca integrar diferentes pontos de vista e experiências para garantir uma compreensão mais completa e inclusiva da paz. Isso pode envolver a realização de atividades, eventos ou programas que promovam a diversidade e a interculturalidade, bem como a promoção do diálogo e da empatia entre os membros da comunidade escolar.

Aceitação da complexidade e diversidade presentes nas comunidades escolares é a quarta etapa. Nela, a escola reconhece e abraça a complexidade e diversidade de sua comunidade escolar. Isso envolve a compreensão de que não há soluções simples ou universais para os desafios enfrentados pela escola em relação à paz. Em vez disso, a escola valoriza a pluralidade de experiências, perspectivas e identidades presentes em sua comunidade e busca maneiras de lidar de forma sensível e respeitosa com essa diversidade. Isso pode incluir o desenvolvimento de políticas, práticas e programas que promovam a equidade, a inclusão e a justiça social dentro da escola.

A penúltima etapa recebe o nome de estímulo à criatividade como uma ferramenta para lidar com os desafios da construção da paz. Nela, a escola valoriza e promove a criatividade como uma ferramenta fundamental para enfrentar os desafios da construção da paz. Isso pode envolver o incentivo à expressão artística, a exploração de novas abordagens educacionais ou a busca por soluções inovadoras para problemas complexos. A escola reconhece que a criatividade pode inspirar a imaginação, promover a resolução de problemas e fortalecer o senso de comunidade e pertencimento entre os membros da comunidade escolar.

Por fim, temos a avaliação contínua e o crescimento, garantindo que as estratégias adotadas estejam alinhadas com os objetivos de construção da paz. Nessa etapa, a escola se compromete com um processo contínuo de avaliação e aprendizado, garantindo que suas estratégias de construção da paz estejam alinhadas com seus objetivos e metas. Isso envolve coleta de dados, *feedback* e reflexão sobre as práticas e iniciativas implementadas, bem como a adaptação e ajuste dessas estratégias conforme necessário. A escola reconhece que a construção da paz é um processo dinâmico e contínuo que requer engajamento ativo e um compromisso constante com o crescimento e o aprimoramento (Cremin; Bevington, 2017).

Para finalizar esta seção, vamos apresentar um quadro comparativo entre os dois modelos iPEACE de Cremin e Bevington (2017):

Quadro 11 – Comparação iPEACE responsivo x proativo

Etapas	Modelo iPEACE responsivo	Modelo iPEACE proativo
Identificar conflitos	Reconhecer sinais de conflito; Considerar quem está envolvido e como são afetados.	Compreender o significado da construção da paz para a escola.
Escolher estratégia	Levar em conta gravidade, necessidades e relacionamentos envolvidos; Selecionar abordagem.	Elaborar plano estratégico para promover a construção da paz; Definir metas e objetivos.
Etapas	Modelo iPEACE responsivo	Modelo iPEACE proativo
Escuta ativa	Dar espaço para expressão de sentimentos e perspectivas; Criar ambiente de comunicação aberta.	Incluir perspectivas múltiplas e holísticas na abordagem da construção da paz.
Focar nos problemas	Mudança de mentalidade, concentrar-se em solucionar problemas, não culpar pessoas.	Aceitar complexidade e diversidade presentes nas comunidades escolares.
Criar opções	Gerar variedade de soluções possíveis; Explorar diferentes abordagens; Chegar a acordo mútuo.	Estimular criatividade como ferramenta para enfrentar desafios da construção da paz.
Avaliar sucesso	Garantir soluções eficazes e que atendam necessidades de todas as partes; Processo de feedback contínuo.	Comprometer-se com processo de avaliação e aprendizado contínuo; Adaptar estratégias conforme necessário.

Fonte: Adaptado de Cremin e Bevington (2017).

Sistematizar uma ação baseada em um projeto sólido aumenta as chances de um resultado satisfatório. Cremin e Bevington (2017) comprovam isso em sua obra, na qual apresentam resultados dos modelos iPEACE responsivo e iPEACE proativo. Outros exemplos de sistematização, em busca de uma cultura e educação para a paz, poderiam ser trazidos também, como os círculos restaurativos e as rodas de conversa com a aplicação das técnicas de Comunicação Não Violenta (CNV). Conduto, neste trabalho, uma das intencionalidades é ancorar essas técnicas, utilizadas atualmente em um colégio, com o que pode chegar mais próximo do modelo iPEACE responsivo.

4 METODOLOGIA

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa é um processo racional e sistemático que visa fornecer soluções para os problemas propostos. Ela se desenvolve por meio de várias etapas, começando pela formulação do problema e indo até a apresentação e discussão dos resultados (Gil, 2007).

A pesquisa qualitativa se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou uma organização. Não há um modelo exclusivo para realizar uma pesquisa, já que cada temática pesquisada tem suas especificidades.

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32).

A pesquisa qualitativa se concentra em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais, lidando com aspectos da realidade que não são facilmente quantificáveis. Segundo Minayo (2001), ela explora o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, que constituem uma camada mais profunda das relações, processos e fenômenos, escapando à simples operacionalização de variáveis. Originada nos estudos de Antropologia e Sociologia como uma alternativa à pesquisa quantitativa predominante, a abordagem qualitativa tem ampliado seu escopo para áreas como Psicologia e Educação. No entanto, é alvo de críticas devido ao seu empirismo, à subjetividade e ao envolvimento emocional do pesquisador (Minayo, 2001).

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32).

A pesquisa qualitativa se desenrola em um ambiente natural, e o pesquisador frequentemente visita o local onde os participantes estão situados para conduzir o estudo. Essa abordagem possibilita ao pesquisador aprofundar-se nos detalhes tanto das pessoas quanto do ambiente, permitindo um envolvimento significativo nas experiências reais dos participantes (Creswell, 2007).

Ainda é importante ressaltar o caráter interpretativo da pesquisa qualitativa, em que o pesquisador envolve-se diretamente com o que está pesquisando e faz interpretação dos dados coletados:

A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz a interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer a interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas, oferecendo mais perguntas a serem feitas (Creswell, 2007, p. 186).

Nesta produção, a pesquisa qualitativa terá o caráter exploratório, pois seu objetivo é aumentar o entendimento sobre o problema, tornando-o mais evidente ou formulando hipóteses. Gil (2007) nos traz que geralmente as pesquisas de caráter exploratório incluem: revisão bibliográfica, entrevistas com indivíduos que têm experiência prática com o problema em questão e análise de exemplos que auxiliem na compreensão. Esses passos serão contemplados neste trabalho.

Quanto aos procedimentos de pesquisa, usaremos pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Ao falarmos de pesquisa bibliográfica, consideramos que a investigação científica tem início com esse procedimento, no qual o pesquisador busca obras já publicadas pertinentes para compreender e analisar o tema em questão. Essa etapa é fundamental desde o início, pois visa determinar se já existe um trabalho científico sobre o assunto a ser pesquisado, auxiliando na seleção do problema e na escolha de um método apropriado, tudo isso com base nos trabalhos já disponíveis.

A pesquisa bibliográfica desempenha um papel crucial na elaboração da pesquisa científica, permitindo uma compreensão mais aprofundada do fenômeno em estudo. Os recursos utilizados incluem livros, artigos científicos, teses, dissertações, revistas, e outras possíveis fontes escritas previamente publicadas. “A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas” (Souza; Oliveira; Alves, 2021, p. 65).

O outro procedimento de pesquisa que será usado é o estudo de caso, que é uma abordagem de pesquisa estruturada aplicável em várias situações para ampliar o entendimento de fenômenos sociais complexos, tanto individuais quanto grupais, de forma holística. Seu objetivo é explorar, descrever e explicar, proporcionando uma compreensão aprofundada de um fenômeno contemporâneo em um contexto real. Essa metodologia permite descrever ações e comportamentos, capturar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, e estudar representações, sem perder de vista o contexto e as circunstâncias específicas em que ocorrem (Yin, 2015).

Como saber se devo usar o método de estudo de caso? Não existe fórmula, mas a escolha depende, em grande parte de sua(s) questão(ões) de pesquisa. Quanto mais suas questões procuram explicar alguma circunstância presente (por exemplo, “como” ou “por que” algum fenômeno social funcional), mais o método do estudo de caso será relevante. O método também é relevante quando suas questões exigem uma descrição ampla e “profunda” de algum fenômeno social (Yin, 2015, p. 4).

De acordo com André (2008), o estudo de caso é uma representação detalhada e multifacetada da situação em análise, capturando sua complexidade intrínseca em todas as suas dimensões. Especialmente quando se trata de investigar fenômenos educacionais no ambiente natural onde ocorrem, os estudos de caso emergem como ferramentas inestimáveis. O contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas permite uma observação minuciosa das ações e comportamentos, a apreensão dos significados subjacentes, a análise das interações, a compreensão e interpretação das linguagens utilizadas, e o estudo das representações envolvidas. Essa abordagem não desvincula os fenômenos do contexto e das circunstâncias específicas em que se manifestam, possibilitando, assim, uma compreensão profunda não apenas de como surgem e se desenvolvem, mas também de como evoluem ao longo do tempo em um determinado período.

Para completar esse amparado teórico sobre o estudo de caso, trazemos Bogdan e Bikler (1994); segundo eles, o estudo de caso envolve uma análise minuciosa de um contexto específico, seja ele um indivíduo, um grupo ou um evento, utilizando uma única fonte de dados ou documentos. A complexidade dos estudos de caso pode variar, sendo desafiadora tanto para pesquisadores novatos quanto para os mais experientes.

Os autores seguem fazendo uma metáfora na qual dizem que o processo geral de um estudo de caso pode ser comparado a um funil. Inicialmente, o pesquisador deve identificar locais e pessoas relevantes para o estudo ou fontes de dados pertinentes. Ao encontrar potenciais objetos de interesse, avalia a viabilidade do terreno ou das fontes de dados em relação aos seus

objetivos. Em seguida, iniciam a coleta de dados, revisando e explorando-os, e tomam decisões sobre o rumo da pesquisa. O pesquisador organiza seu tempo, seleciona os participantes das entrevistas e determina quais aspectos devem ser aprofundados. Conforme adquire mais conhecimento sobre o tema em estudo, ajusta seus planos e estratégias. Com o tempo, define os aspectos específicos do contexto, indivíduos ou fontes de dados que serão foco da pesquisa, delimitando a área de trabalho. A coleta de dados e as atividades de pesquisa são direcionadas para os elementos essenciais do estudo, como espaço, sujeitos, materiais e temas relevantes. À medida que avança, o pesquisador passa de uma fase inicial mais alargada para uma análise mais detalhada dos dados coletados (Bogdan; Bikler, 1994).

Dentro de toda pesquisa, torna-se essencial a coleta de dados e posteriormente como analisá-los. “Dados servem como base para um estudo de pesquisa. Em pesquisa qualitativa, os dados relevantes derivam de quatro atividades de campo: entrevistas, observações, coleta e exame (de materiais) e sentimentos” (Yin, 2015, p. 115).

Na academia, ainda é possível escutar como foi difícil, dentro do mundo acadêmico, fazer pesquisa qualitativa. Grande parte das opiniões contrárias a esse método de pesquisa vinha do argumento de que o pesquisador se torna agente ativo na análise de dados. Contudo, essa crença, que é verdadeira, não diminui a pesquisa qualitativa, pelo contrário, a engrandece. Assim, quando falamos de análise de dados, não podemos esquecer que:

Em pesquisa qualitativa você, o pesquisador, é o principal instrumento de pesquisa. Assim, embora os eventos originais que estão sendo medidos possam ser externos, o que você relata e como você relata é filtrado por seu pensamento e pelo significado que você imputa a sua coleta de dados. Nesse sentido, os dados não podem ser completamente externos (Yin, 2015, p. 116).

Com isso, torna-se necessária uma consciência ambígua, ou seja, durante a coleta de dados, deixar os preconceitos e julgamentos de lado e, ao mesmo tempo, saber que todo o processo de pesquisa passa pelo pensamento e o que o pesquisador já tem construído em suas experiências vividas.

É importante refletir sobre o que aponta Saldaña (2011), ao tematizar a pesquisa qualitativa em suas contribuições para um empreendimento multidisciplinar, abrangendo desde as ciências sociais até as expressões artísticas. Há uma variedade de opiniões entre os instrutores de métodos de pesquisa quanto às suas preferências, lealdades e diretrizes para o trabalho de campo e a escrita resultante. Saldaña (2011) prefere manter uma postura pragmática em relação à investigação humana, mantendo-se aberto à seleção da ferramenta mais adequada para cada situação. Ele afirma que, por vezes, um poema consegue transmitir a mensagem de forma mais

impactante; outras vezes, uma matriz de dados é mais eficaz. As palavras são poderosas em alguns contextos, enquanto os números têm sua importância em outros. Quanto mais familiarizado o pesquisador estiver com os métodos ecléticos de pesquisa da sua área, maior será sua habilidade para compreender os diversos padrões e significados complexos da vida social.

4.2 COLETA DE DADOS

Nesta pesquisa, será utilizada para a coleta de dados a entrevista semiestruturada. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a entrevista é uma técnica alternativa para obter dados sobre um ou mais temas específicos que não foram documentados previamente. Além disso, envolve interação social e ocorre por meio de um diálogo assimétrico, no qual uma das partes busca informações, enquanto a outra se apresenta como fonte de dados.

Podem-se utilizar diferentes tipos de entrevista, em diferentes fases do mesmo estudo. Por exemplo, no início do projeto pode aparecer importante utilizar a entrevista mais livre e exploratória, pois nesse momento o objetivo é a compreensão geral das perspectivas sobre o tópico. Após o trabalho de investigação, pode surgir a necessidade de estruturar mais as entrevistas de modo a obter dados comparáveis num tipo de amostragem alargada (Bogdan; Biklen, 1994, p. 136).

Com base na citação acima, será adotada, inicialmente, a entrevista semiestruturada, pois permite que se tenha um roteiro com questões a serem estudadas e possibilita que o entrevistado fale livremente sobre os assuntos que vão surgindo a partir do tema principal (Gerhardt; Silveira, 2009).

Para a coleta de dados, esta pesquisa utilizou a entrevista semiestruturada com sete perguntas, conforme abaixo:

1. Quais são os principais tipos de conflitos que ocorrem nas relações entre os alunos e como eles são gerenciados?
2. Os educadores conhecem técnicas e/ou modelos de resolução de conflitos? Já tiveram contato com o conceito de transformação de conflitos?
3. Quais são os conflitos mais comuns nas relações envolvendo alunos, professores e gestores e como estes são gerenciados?
4. Quais são as violências, observadas pelos educadores, que são originárias de conflitos não resolvidos de forma pacífica?
5. Como as violências são combatidas dentro do espaço escolar?
6. Existe alguma prática voltada para a promoção da educação e da cultura de paz?
7. Em que medida a aplicação do modelo iPEACE, ou algo similar, pode contribuir para a transformação de conflitos e a diminuição das violências escolares, buscando uma educação

para a paz?

Antes de realizar as entrevistas com o público selecionado, foram realizadas duas entrevistas preparatórias, ou seja, não seriam consideradas as respostas para fins de análise de dados, porém seria possível analisar se as questões propostas atenderiam às expectativas iniciais do pesquisador. Essas duas entrevistas foram realizadas com uma professora de um colégio estadual, responsável pelas turmas do sexto e do sétimo anos, e a outra com uma gestora que atua em uma escola municipal, que atende a todos os anos do Ensino Fundamental. As duas voluntárias foram escolhidas pela proximidade e pela facilidade de acesso do pesquisador. Após o *feedback* dessas duas entrevistas, foi definida a proposta de roteiro para as entrevistas semiestruturadas, conforme segue abaixo:

1. O que você compreende por conflito?
2. Quais são os principais tipos de conflitos que ocorrem na interação entre os alunos e na relação deles com os professores? Como você vê o gerenciamento desses desafios?
3. O grupo de educadores conhece técnicas e/ou modelos de resolução de conflitos?
4. Você vê a relação entre os conflitos escolares e as violências escolares? Se sim, quais?
5. Você já ouviu falar sobre a transformação de conflitos?
6. O que é violência?
7. Quais são as violências observadas pelos educadores?
8. Como as violências são combatidas dentro do espaço escolar?
9. Qual é seu entendimento sobre paz?
10. Existe alguma prática, dentro do colégio, voltada para a promoção da educação e da cultura de paz?
11. Você já fez algum curso/alguma especialização sobre métodos de resolução de conflito ou de educação para paz?
12. Você já participou de alguma formação para estudantes sobre educação para paz ou combate à violência? Se sim, como foi?
13. Em que medida a aplicação do modelo iPEACE, ou algo similar, pode contribuir para a transformação de conflitos e a diminuição das violências escolares, buscando uma educação para a paz?

Essas perguntas foram feitas a oito educadores de um colégio estadual de Ensino Fundamental de Porto Alegre. A escolha do colégio deu-se em virtude da localização próxima ao pesquisador, colaborando com o tempo de deslocamento. Após o primeiro contato com o colégio, a cordialidade e a abertura ao diálogo da direção também contribuíram para o prosseguimento da pesquisa nesse contexto.

Para ser um sujeito elegível para participar desta pesquisa, o indivíduo deveria preencher dois critérios: (I) ser educador do colégio escolhido; e (II) atuar com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Todas as entrevistas foram realizadas presencialmente com os entrevistados indicados pela direção do colégio escolhido, considerando a disponibilidade do profissional no momento da presença do pesquisador. Elas tiveram a duração média de 22 minutos e foram gravadas e depois transcritas para a devida análise. Antes de iniciar as entrevistas, todos os voluntários concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Abaixo, um quadro demonstrando algumas características dos entrevistados:

Quadro 12 – Dados dos entrevistados

Entrevistado	Sexo	Idade	Área de atuação	Seguimento que atua
Entrevistado 1	Feminino	42 anos	Professora	6º EF ao 9º EF
Entrevistado 2	Masculino	50 anos	Professor	6º EF ao 9º EF
Entrevistado 3	Feminino	61 anos	Gestora	6º EF ao 9º EF
Entrevistado 4	Feminino	61 anos	Professora	6º EF ao 9º EF
Entrevistado 5	Feminino	48 anos	Professora	6º EF ao 9º EF
Entrevistado 6	Masculino	40 anos	Professor	6º EF ao 9º EF
Entrevistado 7	Masculino	64 anos	Professor	6º EF ao 9º EF
Entrevistado 8	Feminino	41 anos	Gestora	1º EF ao 9º EF

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

4.3 MÉTODO DE ANÁLISE

Como recurso de análise, utilizou-se o Manual de Codificação para Pesquisadores Qualitativos (Saldaña, 2013), que se concentra em detalhar o processo de codificação e a execução desses processos na pesquisa qualitativa, conforme os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Saldaña (2013) apresenta dois estágios de codificação, chamados Primeiro Ciclo e Segundo Ciclo, com o objetivo de sistematizar a compreensão de um fenômeno, convertendo códigos em categorias, em temas e, finalmente, em um conceito central. Nesse método, o foco principal é a informação que emerge dos dados, em vez de teorias prévias. Então, o pesquisador analisa os dados para identificar padrões ou temas centrais e os interpreta à luz das teorias que fundamentam o estudo. O autor apresenta como etapas fundamentais a classificação e a criação de categorias ao analisar os dados obtidos, o que também se pode chamar de codificar:

Codificar é organizar as coisas numa ordem sistemática, fazer algo parte de um sistema ou classificação, categorizar. Quando os códigos são aplicados e reaplicados a dados qualitativos, você está codificando – um processo que permite que os dados sejam segregados, agrupados, reagrupados e religados a fim de consolidar o significado e a explicação (Saldaña, 2013, p. 9, tradução nossa).

A análise implica identificar padrões nos dados e entender por que eles existem. A codificação, por sua vez, é um método que facilita a organização e o agrupamento de dados codificados de maneira similar a categorias, devido ao compartilhamento de algumas características.

“A natureza reverberativa da codificação – que envolve a comparação entre dados, entre dados e códigos, entre códigos, entre códigos e categorias, e assim por diante – indica que o processo analítico qualitativo é cíclico, e não linear” (Saldaña 2013, p. 58). Assim, no Primeiro Ciclo, os códigos são atribuídos com base na natureza do estudo e nos dados em si. Nesse sentido, o Manual de Codificação para Pesquisadores Qualitativos apresenta 25 tipos diferentes de códigos.

A natureza cíclica do processo de codificação indica que o texto analisado deve ser recodificado até que o pesquisador consiga identificar as relações entre os códigos e os temas ou os conceitos que emergem dessa interação. Esse é o propósito do Segundo Ciclo, em que, frequentemente, os dados são recodificados utilizando códigos específicos que podem ser de: Padrão, Foco, Eixo, Teórico ou Longitudinal. Em seguida, esses códigos são organizados em categorias que refletem o conteúdo que surgiu nessa fase.

No último passo, as categorias são analisadas para identificar padrões nas relações humanas presentes nos dados, utilizando critérios, como similaridade, diferença, frequência, sequência, correspondência e causalidade, conforme os objetivos do estudo e as revelações dos próprios dados. A partir disso, o pesquisador irá elencar de duas a três categorias e, através da categoria que tiver a maior frequência, ele irá desenvolver uma teoria que explique o fenômeno de interesse, vinculando em sua escrita as outras categorias e realizando uma produção com base nas evidências encontradas.

Figura 6 – Desenho metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

4.3.1 Codificação

Para realizar a codificação, conforme orientado por Saldaña (2011, 2013), as oito entrevistas foram transcritas em documentos separados, e o procedimento de análise consistiu em trabalhar com uma entrevista por vez. O primeiro passo foi escolher os códigos de análise, sendo que, para esta pesquisa, foram inicialmente escolhidos três:

1. **Código Descritivo:** Resume a informação em uma palavra ou uma expressão curta – geralmente um substantivo.
2. **Código de Magnitude:** Aplica códigos alfanuméricos ou simbólicos para descrever características, como intensidade, frequência, positividade e negatividade.
3. **Código de Processos:** Além de ter sido rotulado como “codificação de ação” na literatura de métodos selecionados, identifica as evidências de ações humanas que podem ser rotineiras, aleatórias, novas, estratégicas etc.

Os três códigos foram escolhidos por serem apropriados para estudos qualitativos e para pesquisadores iniciantes, que estão aprendendo a codificar dados, e por estarem alinhados às perguntas norteadoras desta pesquisa.

Assim, o pesquisador terá que identificar no texto analisado a ocorrência desses códigos. Para esta pesquisa, foram usadas cores diferentes para destacar trechos das entrevistas, com cada código associado a uma cor específica: amarelo para código de processos; azul para código de magnitude; e rosa para código descritivo. Após ler a entrevista pela primeira vez para transcrevê-la, foi realizada uma segunda leitura para destacar em amarelo todos os códigos de processos. Em seguida, foram marcadas em azul todas as evidências de códigos de magnitude e, por fim, grifaram-se em rosa todas as palavras que se enquadravam no código descritivo. Depois de efetuar esse procedimento nas oito entrevistas, obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 1 – Códigos do Ciclo 1 – Saldaña (2013)

Código	Entrevistas							
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Código de Processo	110	112	116	98	103	86	75	59
Código Descritivo	58	60	53	34	48	31	37	29
Código de Magnitude	26	34	26	20	21	9	18	13

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Percebe-se que em todas as entrevistas o código com maior frequência é o Processo, sobretudo pela quantidade e pela importância verificada; além disso, o pesquisador seguiu com a recodificação considerando o código descritivo. Dessa forma, o próximo passo foi recodificar as evidências dos dois principais códigos, levando em conta assim os que têm mais frequência (processo e descritivo). Todas

as evidências foram relidas e classificadas em novos códigos de acordo com a interpretação do pesquisador. Ademais, foram criados memorandos dentro do documento de cada entrevista, com a atribuição de um ou mais códigos a cada trecho. Nesse momento, foram criados 20 novos códigos, entretanto vale lembrar que só foram analisados as partes em destaque nas quais estavam os dois primeiros códigos (código de processo e código descritivo). Segue abaixo os códigos criados:

1. **Cuidado:** Destaca sempre as evidências de cuidado do educador com o estudante presentes no texto.
2. **Interação com professor:** Sinaliza trechos que demonstravam que o professor estava ou precisaria interagir com o estudante.
3. **Empatia:** Apresenta evidências no texto que indicavam que algum indivíduo deveria se colocar no lugar do outro.
4. **Respeito e desrespeito:** Define momentos em que, durante a entrevista, apareceram falas ou explicações que envolviam o respeito ou desrespeito com o próximo ou com as regras do colégio.
5. **Diálogo:** Demonstra a seleção de trechos que traziam a importância do diálogo ou o quanto a falta dele poderia trazer consequências.
6. **Imaturidade:** Traz indicadores relacionados a questões de imaturidade devido à idade dos estudantes relatados pelos entrevistados, à pré-adolescência e a brincadeiras de mau gosto.
7. **Divergência:** Exibe todas as partes que evidenciavam a divergência de opiniões.
8. **Desinteresse:** Mostra trechos do texto que demonstram o desinteresse do estudante.
9. **Construção da identidade:** Cita fragmentos das entrevistas que apresentam questões emocionais devido às questões de construção de identidade dos estudantes.
10. **Técnicas de resolução de conflitos:** Aponta excertos do texto que falam sobre a necessidade ou apresentam técnicas de resolução de conflitos escolares.
11. **Formação de professores:** Denota indícios que falam sobre a importância da qualificação e da formação do grupo de educadores.
12. **Violência:** Indica partes dos registros feitos que falam sobre violência dentro do espaço escolar ou que influencie na vida dos estudantes.
13. **Regras e combinados:** Trata sobre as partes das entrevistas que falam acerca das regras e dos combinados do colégio que devem ser cumpridos ou da importância de se ter regras e combinados dentro do espaço escolar.
14. **Responsabilidade do estudante:** Menciona indicadores que abordam a importância da autonomia do estudante no sentido de que eles são ou devem aprender a ser responsáveis por suas ações.
15. **Internet e redes sociais:** Sinaliza trechos que evidenciam a influência da internet e das redes sociais na vida dos estudantes.

- 16. Condições de trabalhos:** Indica evidências que falam sobre a influência da estrutura física no trabalho que é realizado pelos educadores.
- 17. Engajamento:** Apresenta falas destacadas que trazem a importância do engajamento dos professores e da gestão da escola.
- 18. Apoio da gestão:** Aponta evidências no texto que demonstram o apoio ou não da gestão escolar.
- 19. Relação com as famílias:** Cita relatos sobre a relação do colégio com as famílias.
- 20. Estrutura familiar:** Exibe partes das entrevistas que falam sobre a influência da estrutura familiar no comportamento dos estudantes.

Após realizar esse procedimento em todas as entrevistas, obteve-se a seguinte contagem sobre os novos 20 códigos:

Tabela 2 – Contagem dos Códigos

Código	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Interação com professor	9	2	6	3	4	4	5	1	34
Respeito/Desrespeito	7	5	7	4	4	5	0	1	33
Diálogo	6	3	5	2	1	4	2	4	27
Cuidado	7	1	3	2	3	2	3	1	22
Divergência	4	2	4	3	0	2	2	4	21
Formação de professores	2	3	2	2	3	1	2	2	17
Violência	0	4	2	3	3	1	1	2	16
Empatia	5	0	4	1	1	2	1	1	15
Imaturidade	4	0	1	2	2	1	3	2	15
Estrutura familiar	0	4	2	4	4	0	1	0	15
Técnica de resolução de conflito	3	1	2	2	2	0	1	2	13
Regras e combinados	1	0	1	3	2	3	0	0	10
Apoio da gestão	1	2	2	0	0	1	3	1	10
Responsabilidade do estudante	0	0	0	2	2	3	0	0	7
Condições de trabalho	0	0	1	0	1	0	4	0	6
Construção da identidade	1	0	1	1	1	0	0	0	4
Engajamento de professores	0	0	0	1	0	0	3	0	4
Relação com as famílias	0	0	3	0	0	0	0	0	3
Internet e Redes Sociais	0	0	0	1	1	0	0	0	2
Desinteresse do estudante	0	0	1	0	0	0	0	0	1

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

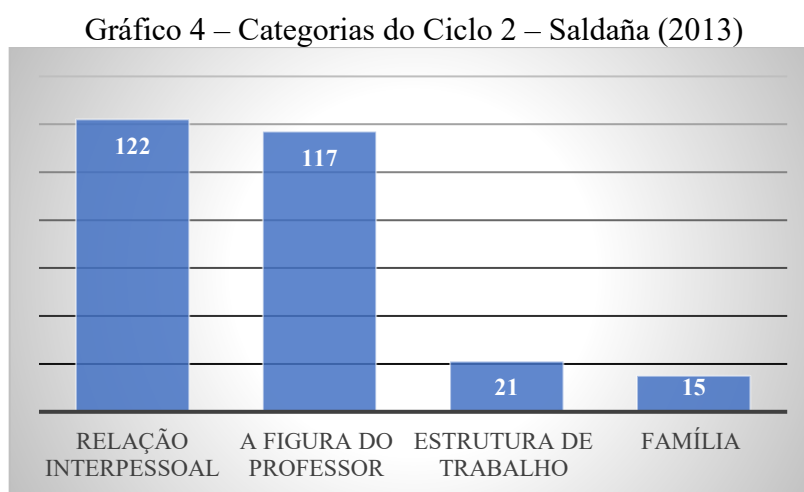
Após essa segunda análise do Primeiro Ciclo de Saldaña (2013), passa-se para o Segundo Ciclo, em que se olha todos os 20 códigos, e realiza-se um reagrupamento entre eles por critério de similaridade, gerando, assim, novas categorias, conforme abaixo:

- 1. Relação interpessoal:** Relata as evidências sobre o modo como os estudantes se relacionam com seus pares e com as regras do colégio, bem como as consequências dessas relações.
- 2. Figura do professor:** Traz indícios que falam sobre a gestão de sala de aula, (relação entre

o professor e o aluno), que demonstra o cuidado ou descuido do professor com o estudante, apresentando-o como mediador, além de evidenciar a importância da formação e da capacitação desse profissional.

3. **Estrutura de trabalho:** Exibe indicadores que trazem a influência de apoio ou não da equipe gestora e questões ligadas à estrutura física de trabalho.
4. **Família:** Mostra evidências do texto que apontam para a influência que a estrutura familiar tem para o desenvolvimento e o comportamento do estudante, como também a relação entre colégio e família.

Após a categorização final, tem-se o gráfico abaixo que apresenta a quantidade de evidências de cada categoria:



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Como mostra o gráfico acima, pelo critério de frequência, a categoria de Relação Interpessoal apresenta-se como eixo central. Para esse caso, entende-se por frequência a quantidade de vezes que esse fenômeno é mencionado em todo o corpo do texto, considerando as oito entrevistas realizadas. Ter uma categoria central não exclui as outras, contudo é a partir dela que as demais serão aprofundadas, realizando relações que elas possuem. O próximo capítulo aprofundará essas relações entre as categorias, buscando responder aos objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

4.4 ASPECTOS ÉTICOS

Importante expressar que esta pesquisa visa respeitar as questões éticas consideradas na Resolução n. 510, de 7 abril de 2016 (Brasil, 2016), em que se destaca o texto abaixo:

Considerando que a ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural; Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo

seres humanos; Considerando que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante; Considerando que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes; Considerando que as Ciências Humanas e Sociais têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa, na medida em que nelas prevalece uma aceção pluralista de ciência da qual decorre a adoção de múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, bem como lidam com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específico; Considerando que a relação pesquisador-participante se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas.

Esta pesquisa considera que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre dos participantes, bem como garante o anonimato deles. Portanto, na realização das entrevistas, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e na descrição dos dados e na análise posterior foram adotadas legendas para todos os participantes da pesquisa.

5 ANÁLISE

O processo de codificação de dados é surpreendente. No primeiro momento, quando se inicia a separação das evidências em três códigos, a leitura do pesquisador parece como se ele estivesse usando óculos sem lentes ou com elas embaçadas. À medida que o processo evolui, recodificando e criando categorias, surgem oportunidades para diversas análises, por isso o processo de codificação também é como um “funil”. Considerando esse aspecto, focaremos nas categorias que tiveram maior frequência dentro dos textos selecionados. Dessa forma, abordaremos a relação interpessoal como eixo central de nossa análise, considerando intensamente a participação da figura do professor no desenvolvimento do estudante, principalmente na complexidade dos conflitos escolares.

Inicialmente, este trabalho teria o nome inspirado no livro de Lederach (2012), chamado *Transformação de conflitos*. Porém, com o desenvolvimento da pesquisa, percebeu-se a importância de aprofundar a transformação das relações, considerando que mudanças positivas resultariam na redução das violências e fomentariam a construção de uma educação para a paz. Agora, ao analisar os dados com base nos Ciclos de Saldaña (2011, 2013), é satisfatório verificar que a mudança do nome da pesquisa converge com os resultados encontrados, ou seja, o eixo central é a relação interpessoal, considerando que ela está totalmente ligada à administração dos conflitos e, conseqüentemente, à existência ou não de violência dentro do espaço escolar.

Como já citado neste trabalho, Lederach (2012) nos faz enxergar o conflito como um motor de vida, uma oportunidade para crescimento pessoal e para uma compreensão mais profunda sobre nós mesmos e os outros. Considerando que a relação interpessoal é o vínculo que se cria entre duas ou mais pessoas, obviamente a partir de suas interações em determinado contexto, Antunes (2014) declara que ela se refere a um conjunto de práticas que, ao facilitar a comunicação e as formas de expressão, criam vínculos fortes nas interações humanas.

O indivíduo é um ser social e histórico, inserido em um contexto específico de sociedade, cultura e período histórico. Embora seja moldado pelo ambiente social em que se desenvolve, possui uma natureza única que o define como um ser que percebe e interpreta o mundo de maneira singular. O ser humano é intrinsecamente social, e sua estrutura orgânica requer a interação com o meio para se manifestar plenamente (Wallon, 1995).

Dessa forma, compreendemos que a relação interpessoal está intimamente ligada aos conflitos que acontecem em sala de aula e que, em alguns momentos, quando não resolvidos, mediados ou transformados, podem gerar violência. As evidências encontradas nas entrevistas

realizadas permitem verificar algumas características da relação interpessoal, como: comunicação, respeito, empatia, divergência de opiniões, colaboração, confiança, cuidado, compromisso e responsabilidade. Nesse contexto, é importante considerar que todas essas características estão vinculadas à imaturidade da faixa etária pesquisada, formada por estudantes dos anos finais do ensino fundamental. As entrevistas realizadas com professores revelaram como esses fatores se interconectam e afetam a dinâmica entre alunos e seus pares, bem como sua relação com os educadores.

Considerando que o período em que o estudante passa no colégio não é somente para aprender os conteúdos transmitidos pelos professores, mas também para desenvolver suas habilidades e competências, percebemos o quão potente é o convívio no cotidiano escolar. Essa interação diária entre os estudantes é mediada pela figura do professor, que deve estar capacitado e preparado para gerenciar todas as situações que ocorrem em sala de aula, mediando os conflitos e as relações entre os discentes. Assim, fica claro que o professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas também um mediador, um construtor de um ambiente de aprendizagem e um facilitador de relações saudáveis entre os alunos. O papel desse profissional é, portanto, fundamental na prevenção de conflitos e na promoção de um ambiente escolar saudável, em que os conflitos devem ser geridos de maneira construtiva e a cultura de paz promovida.

Os docentes reconhecem que os conflitos mais comuns estão nas relações entre alunos e entre alunos e professores. Esses atritos têm maior incidência nos desentendimentos verbais e, em alguns casos, em agressões físicas, muitas vezes exacerbadas pela imaturidade dos alunos e falta de habilidades sociais.

Nesse sentido, verifica-se a necessidade de um gerenciamento ativo dos conflitos, usando em caráter primordial o diálogo, o cuidado e a empatia do professor com seus estudantes. Entretanto, a falta de formação adequada para esse profissional, assim como a precariedade de apoio ou estrutura, pode afetar diretamente o desenvolvimento de suas atribuições.

Por último, mas não menos importante, as relações interpessoais recebem influência direta da família. O desenvolvimento interpessoal e a origem de muitos conflitos nas escolas nascem da educação que os alunos recebem em casa. A família desempenha um papel crucial na formação dos conflitos escolares. As interações familiares, as expectativas e a maneira como os pais lidam com essas situações podem influenciar significativamente o comportamento dos alunos e a dinâmica em sala de aula. Nesse sentido, a colaboração entre escola e família é essencial para abordar e resolver esses conflitos de forma eficaz.

Antes de falarmos sobre o quanto a transformação das relações pode ser uma fonte de mudanças positivas na busca pela diminuição das violências e pela construção de uma educação para a paz, elucidaremos, com base nas entrevistas realizadas, o que são os conflitos no ambiente escolar e qual é sua origem.

De acordo com o Entrevistado 6, “*O conflito se inicia quando o outro não faz aquilo que o colega quer, na hora que o outro deseja ou da forma que ele quer*”. Aqui percebemos a explicação para esse fenômeno: quando há divergência entre o que eu desejo e o que o outro quer, temos uma situação conflitante que precisa ser acertada. A Entrevistada 8 diz: “*Conflito é uma discordância de ideias, é quando as partes não estão em entendimento*”. Dessa forma, podemos analisar que, provavelmente, quanto menor a capacidade de enxergar o que o outro quer, suas necessidades e, em alguns momentos, ceder alguma vontade, maior a chance de surgir um conflito. De acordo com os dados levantados, a maturidade dos indivíduos está ligada a esse resultado. “*O conflito inicia por infantilidade, bobajada, imaturidade*” (Entrevistado 7). Essas ideias são reforçadas pelos trechos abaixo.

Eu vejo o conflito como situações adversárias, que todas podem ser resolvidas, que por vezes ocorrem por falta de entendimento ou de posicionamentos diferentes. Percebo que os conflitos que ocorrem entre os alunos, conseguem resolver com facilidade, são os que acontecem muito por causa da idade, coisas de imaturidade, brincadeiras inconvenientes ou maneiras de pensar diferentes (Entrevistada 3).

As habilidades sociais desenvolvidas nas relações parecem estar intimamente ligadas à frequência e aos motivos para o início dos conflitos. O momento de construção da identidade, pelo qual passam os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, faz com que eles tenham mais divergências e dificuldades em lidar com opiniões contrárias, o que gera situações conflitantes. “*O maior motivo para os conflitos é porque estão se descobrindo*” (Entrevistada 4).

Acho que existem vários tipos de conflitos, muitos conflitos são em virtude da idade que existem entre os próprios estudantes, são imaturos. Percebo essa fase como um ciclo complicado e complexo. Estamos em construção da identidade e testando muitas situações. Os conflitos maiores são os de faixa etária mesmo, questão de imaturidade da idade, divergência de opiniões e comportamentos vinculados a essa fase que estão vivendo, uns saindo da infância e outros já na pré-adolescência (Entrevistada 1).

Os entrevistados também comentam que há uma dificuldade de os estudantes regularem os tipos de brincadeira que fazem uns com os outros, como utilizar apelidos e dizer algo para fazer todos rirem, porém, tendo algum colega como parte central da piada. Quando isso ocorre de forma repetida, acaba caracterizando um *bullying*. Assim, os entrevistados destacam que

grande parte dos conflitos dentro da sala de aula está intimamente ligada às brincadeiras entre os estudantes.

Os conflitos também acontecem entre professores e alunos, aqui temos as evidências que indicam que isso ocorre em virtude do que já citamos, ou seja, por divergência de opiniões. O estudante pensa de um jeito, o professor de outro, e isso gera uma situação conflitante. Além disso, podemos destacar outras duas situações trazidas: *“Muitos conflitos são em virtude de o aluno não considerar ou ter dificuldade de considerar a figura de autoridade do professor”* (Entrevistada 3). Aqui, percebe-se a falta de compreensão do estudante sobre a figura de respeito que o professor exerce ou a dificuldade que alguns profissionais enfrentam para afirmar sua posição dentro da sala de aula.

“Os conflitos que vêm de professores com alunos se dão principalmente quando o professor está cobrando deles qualquer tipo de coisa” (Entrevistada 5). O professor exerce um papel extremamente complexo, pois gerenciar uma sala de aula com, normalmente, mais de 30 estudantes não é uma tarefa simples. Ele é responsável por manter a ordem, garantindo que as regras básicas de convivência sejam seguidas, além de gerenciar o aprendizado de cada estudante. Nessa dinâmica, por vezes, o professor precisa pedir silêncio, exigir que os alunos permaneçam em seus lugares, aguardem a hora certa de sair, terminem as atividades, tragam o material exigido para sala, etc. Essas cobranças geram conflitos diariamente. Mais adiante, abordaremos a figura do professor com mais detalhes, retomando essa discussão.

Nesse contexto, o conflito pode ser gerenciado pelos participantes ativos, ou seja, por aqueles que estão envolvidos diretamente nele ou com o auxílio de um mediador. Nos conflitos entre os estudantes, sua resolução pode ocorrer por meio da autonomia dos alunos para lidar com a situação ou com a ajuda de um educador. As evidências extraídas nesta pesquisa mostram que o desenvolvimento da relação interpessoal é um indicativo positivo para que os conflitos sejam gerenciados ou evitados. A seguir, destacaremos algumas características da relação interpessoal trazidas pelas evidências.

A primeira delas é a habilidade da empatia. Nos últimos anos, dentro do mercado de formação humana, tem-se discutido bastante sobre empatia, que, obviamente, é uma habilidade importante para o desenvolvimento de relações saudáveis. Nas evidências desta pesquisa, ela se mostrou presente em vários relatos, como nos mostra o Entrevistado 6: *“Acredito que gerencio os conflitos, evito as violências e crio um ambiente harmonioso quando uso a estratégia de fazer os estudantes entenderem a situação e principalmente se colocarem no lugar do outro”*.

A Entrevistada 5 menciona que tenta resolver conflitos fazendo com que os alunos “*se coloquem uns nos lugares dos outros*”, enfatizando a necessidade de entender a perspectiva do outro. Ela também destaca que “*não tem aprendizado se não tiver afeto*”, sugerindo que a empatia é fundamental para o aprendizado. Pelo seu relato, conseguimos perceber que, quando os alunos conseguem entender as emoções e perspectivas uns dos outros, torna-se mais fácil resolver desentendimentos e conflitos de maneira pacífica.

Um ambiente empático ajuda os alunos a se sentirem mais seguros e apoiados, o que é crucial para seu bem-estar emocional e desenvolvimento. Isso é evidenciado pelo Entrevistado 5, que diz: “*quando consigo me colocar no lugar do estudante, parece que ele se sente mais seguro para contar suas angústias e medos, isso facilita muito para que eu consiga me aproximar e ajudá-lo a resolver seus desafios*”.

Em um ambiente empático, os alunos estão mais dispostos a colaborar e ajudar uns aos outros, melhorando o aprendizado coletivo.

Esses dias, eu vi uma turma que tinha um comportamento bem difícil. Depois de muito trabalho e de falarmos em conselho, eles começaram a ter mudanças. No dia da festa junina, vi eles trabalhando juntos, fazendo bandeirinhas, envolvidos, eu fiquei encantada, observando eles, existia ali um ambiente de empatia. Como foi legal ver eles trabalhando juntos por um mesmo objetivo, a sala ficou linda, elogiei muito eles, como é importante elogiar quando dá certo, porque o elogio incentiva a dar certo em outro momento. Esse é um dia de paz, um dia que eles estavam bem, sem conflitos (Entrevistada 5).

Outra habilidade importante encontrada em nossas evidências é a compaixão. Esta é a virtude de compartilhar o sofrimento do outro ou de não ser indiferente à dor que alguém possa estar passando. No relato da Entrevistada 3, percebemos esse destaque: “*o conflito e a violência seriam evitados se tivéssemos um olhar para o outro, buscar compreender não só o que o outro está sentindo, mas o que está sofrendo e, é claro, uma boa conversa*”. Nesse relato, identificamos outra habilidade crucial para o bom desenvolvimento das relações e para a resolução de nossos conflitos: o diálogo e a comunicação. Durante as entrevistas, surgiram em diversos momentos a importância e a necessidade do diálogo:

[...] é necessário que os estudantes consigam, cada vez mais, tenham a habilidade de comunicar aquilo que estão sentindo. Facilita muito para o professor quando o aluno consegue dizer o que pensa, até mesmo na relação deles, percebo que quando eles se comunicam bem, conseguem conversar, eles acabam gostando mais de estar aqui, ajuda o outro a acolher o que precisa e a também dizer o que está sentindo (Entrevistado 2).

O diálogo aparece de forma mais acentuada quando falamos da figura do professor e de como ele lida com as situações dentro da sala de aula. Nenhum entrevistado relatou conhecer alguma técnica específica de resolução ou mediação de conflito, porém todos destacaram a importância de escutar e falar com seus estudantes, utilizando o diálogo como primeira e principal alternativa para a mediação dos conflitos, como mostram os registros das Entrevistadas 8 e 3, respectivamente:

[...] não percebo que os professores conheçam alguma técnica específica, mas na grande maioria são resolvidos através do diálogo para chegar em um lugar comum, agradável para todos, percebo o grupo muito preocupado em resolver as situações conversando com os alunos (Entrevistada 8).

O gerenciamento dos conflitos deve ser na base do diálogo, quando dá entre quem está envolvido diretamente no conflito, se achar necessário, falo com toda a turma” (Entrevistada 3).

O Entrevistado 2 complementa:

Para gerenciar as situações, eu particularmente não deixo passar questões de desrespeito, utilizo o diálogo e exemplos da importância de ter atitudes boas. Combater a violência está ligado a estar atento aos estudantes. Uso o diálogo e o exemplo para acessar meus alunos e estar atentos às situações que acontecem em sala. Acho que fazer esse processo reflexivo é importante e por vezes parar a aula e fazer uma fala coletiva na sala de aula. Sou muito da escuta, gosto de escutar e conversar com eles.

Ainda sobre a importância do diálogo para resolver conflitos, a Entrevistada 8 menciona que é crucial “*escutar os dois lados da mesma forma*”, o que implica uma atitude empática e um processo de diálogo atento durante a mediação.

O diálogo ativo está ligado à presença eficaz do professor e à sua relação efetiva com os estudantes, como aponta o Entrevistado 7:

Me apego muito com os alunos, eu conheço eles, eles me conhecem, agir com abertura, com conversa, com muito carinho. Minha marca, nesses mais de 20 anos de aula, foi não conflitar com meus estudantes, fazê-los entenderem que nos pequenos gestos podemos ter mais harmonia.

As habilidades e competências citadas até o momento revelam que, quando o professor busca ativamente um ambiente harmonioso dentro da sala, ele promove uma educação voltada para a paz na escola. Uma das principais habilidades, e a última a ser citada nesta seção, é o respeito. Os trechos da nossa coleta de dados analisados contemplam diferentes perspectivas sobre respeito e desrespeito nas relações escolares, destacando a importância do diálogo e da

empatia para gerenciar os conflitos e combater a violência, promovendo, assim, um ambiente saudável.

A Entrevistada 3 destaca que, em um ambiente escolar, o respeito deve ser mútuo entre professores e alunos. E o professor deve se posicionar com respeito, evitando a imposição de sua autoridade. O Entrevistado 2 descreve a importância da educação e do respeito, mencionando que muitos conflitos surgem de comportamentos desrespeitosos que os alunos trazem de casa. Ele argumenta que o diálogo é essencial para mitigar desrespeitos e construir um ambiente harmonioso. O entrevistado identifica que muitos conflitos resultam do desrespeito dos alunos, que muitas vezes se expressam por meio de palavrões e ofensas. Ele também menciona que o desrespeito pode ser uma resposta às cobranças feitas pelo professor.

Os relatos dos entrevistados indicam que o respeito mútuo é fundamental para a construção de um ambiente escolar saudável. O desrespeito, por outro lado, é frequentemente causado por fatores externos, como a educação familiar, e se manifesta em comportamentos inadequados que geram conflitos. O Entrevistado 2 afirma que:

[...] muitos conflitos só acontecem porque o aluno não é bem-educado, o que eu acredito que vem de casa, são questões de valores e princípios que percebo que são da família. Em alguns dias, eles já vêm com certa carga para a aula, que é dos pais ou da família, o aluno é como uma mimica do adulto, né?

Assim, a soma de relações interpessoais em desenvolvimento com conflitos não gerenciados ou mal gerenciados resulta no fenômeno complexo chamado violência. Para a Entrevistada 3, violência é “*Aquilo que violenta a liberdade do outro, que machuca o outro, nem sempre de forma física, muitas vezes de forma verbal ou psicológica*”. Para o Entrevistado 6, a explicação do termo é: “*violência para mim é quando alguém ultrapassa o limite daquilo que é permitido*”. Também temos a descrição da Entrevistada 5, que diz: “*violência é tudo aquilo que faz machucar o outro*”.

Como já citamos, os entrevistados definem o conflito como uma discordância que pode ter aspectos tanto positivos quanto negativos. A Entrevistada 8 menciona que os conflitos podem ser uma oportunidade de aprendizado, mas, quando não resolvidos, podem levar à violência, especialmente verbal. O Entrevistado 6 relaciona o conflito ao desrespeito, afirmando que a falta de intervenção pode transformar desavenças em violência. O Entrevistado 7 e Luciane também reconhecem que a imaturidade e as brincadeiras inadequadas geram conflitos que, se não forem assistidos por um adulto, podem se manifestar como violência verbal.

A maioria dos educadores observa que a violência verbal é mais comum do que a física. As Entrevistadas 5 e 8 mencionam casos de *bullying* e brincadeiras de mau gosto, que podem ter um impacto profundo e duradouro nos estudantes que sofrem esse tipo de violência. O Entrevistado 6 destaca que a violência verbal pode surgir de comentários sobre habilidades esportivas, refletindo as diferenças entre os alunos. Os educadores concordam que os conflitos mal geridos podem avançar para formas de violência. A Entrevistada 5 aponta que muitas violências têm origem em conflitos externos, como brigas familiares que os alunos trazem para a escola. A Entrevistada 8 também menciona pequenas ofensas que podem se intensificar, provocando agressões verbais.

Os dados coletados revelam que os entrevistados concordam que a violência frequentemente observada é a verbal, com xingamentos e palavrões sendo comuns. Os Entrevistados 2 e 3 ressaltam que, se não geridos, esses conflitos verbais podem se transformar em violência física. Há uma menção específica ao *bullying*, identificado como uma forma de violência que pode ser tanto verbal quanto psicológica. A Entrevistada 1 fala sobre como algumas brincadeiras inconvenientes podem se transformar em agressões. As Entrevistadas 1 e 4 destacam que muitos conflitos, que acabam em violência, são típicos da pré-adolescência, período em que questões físicas e verbais se intensificam. A Entrevistada 4, de modo especial, cita que os alunos estão em um processo de descoberta de si mesmos, o que pode levar a comportamentos agressivos.

A análise dos trechos sobre violência nas entrevistas revela uma profunda preocupação com os conflitos e a violência nas relações escolares. Contudo, percebe-se que não há uma formação específica para os professores no que se refere à educação para a paz e ao combate às violências escolares. Embora alguns educadores tenham conhecimento de técnicas de mediação, parece haver uma carência de instrução formal sobre esses métodos. Os Entrevistados 2 e 4 expressam que a experiência pessoal é, muitas vezes, a base para a gestão de conflitos.

De forma geral, a análise dos dados revela que os educadores consideram a paz um ambiente seguro e acolhedor, onde os alunos podem se expressar sem medo de violência, tanto verbal quanto física. A Entrevistada 4 define paz como a “*capacidade de conviver com os outros sem a necessidade de impor a própria vontade, respeitando os limites e promovendo o diálogo*”. Para a Entrevistada 3, paz é um estado de satisfação e liberdade no ambiente escolar, no qual as pessoas se sentem felizes e à vontade para se cumprimentar e interagir sem problemas. Ela acredita que um clima leve e alegre é essencial para a paz.

A promoção de uma cultura de paz é vista como fundamental, exigindo um compromisso contínuo de todos os envolvidos, porém raras são as iniciativas propostas pelo colégio. Há uma crítica à falta de métodos estruturados para a mediação de conflitos, como observado pela Entrevistada 5, que menciona um projeto sobre uma escola mediadora que, infelizmente, não foi efetivamente implementado:

[...] há uns anos, a nossa escola ganhou uma participação num projeto que era escola mediadora de conflitos. Ganhamos uma verba. Ganhamos todas as camisetas para usar todo mundo de camisetinha. Não foi feita uma, nada.

Os educadores reconhecem a necessidade de promover uma cultura de paz na escola, mas as práticas efetivas ainda são escassas. O Entrevistado 7 enfatiza a importância de um ambiente de respeito, enquanto a Entrevistada 5 sugere que intervenções especializadas são essenciais para combater a violência e promover a paz.

Nesse contexto, foi explicado aos educadores o que é o modelo iPEACE, de forma geral, eles acreditam que sua aplicação poderia ajudar na transformação de conflitos e na diminuição da violência nas escolas. Eles enfatizam a importância de um método claro e adaptável às realidades de cada instituição, indicando que a formação e a capacitação dos professores são essenciais para o sucesso dessa implementação. Além disso, destacam que a abordagem deve ser coletiva e inclusiva, envolvendo todos os educadores na criação de um ambiente pacífico e respeitoso. Angelica nos traz:

Modelos são importante, ano passado, criamos combinados aqui com os estudantes, inclusive focamos em tirar a palavra não da frente dos combinados, ou seja, o combinado não deveria ser: não pode fazer tal coisa. E sim: faça tal coisa. Eu acho que um modelo de atuação sempre é importante, comparo isso com um livro didático, ele está ali para me auxiliar, eu o uso todo? Não, mas ele está ali como uma base, eu não parto do zero, então ter um modelo para auxiliar na cultura da paz e no combate à violência considero bem importante.

Alguns educadores consideram que modelos como o iPEACE podem ser prejudiciais, pois acreditam que, para gerenciar uma sala de aula, é necessário flexibilidade, e consideram modelos prontos como inflexíveis, contudo destacam que qualquer abordagem deve ser adaptada à realidade da escola e incluir um processo contínuo de avaliação e ajuste.

6 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Iniciamos este capítulo provocando uma reflexão que pode ser considerada um paradoxo: o conflito dentro da escola deve ou não existir? O que um educador deve responder ao receber essa questão? É possível identificar, nos dados coletados nesta pesquisa, que, para alguns educadores, o conflito deve existir, enquanto para outros ele deve ser totalmente evitado. Contudo, precisamos reforçar que, de acordo com Lederach (2012), o conflito é inerente à vida humana e deve ser encarado como um potencializador da vida e um motor de mudanças. A maioria dos entrevistados concorda que o conflito faz parte das interações humanas, sobretudo no ambiente escolar, onde as diferenças de opinião e comportamento são comuns, especialmente entre alunos de diferentes contextos familiares e experiências. Na faixa etária dos anos iniciais, também ocorre o desenvolvimento e/ou aprimoramento das habilidades sociais.

Lederach (2012) apresenta a proposta de que, em vez de encarar o conflito como uma ameaça, devemos vê-lo como uma oportunidade de crescimento e aprofundamento da compreensão sobre nós mesmos, os outros e a estrutura social. Os conflitos nos relacionamentos, em todos os níveis, são uma maneira que a vida encontrou de nos fazer parar, avaliar e refletir. Nesse sentido, observando os dados apurados, vemos que os profissionais do colégio compreendem que o conflito pode contribuir para um maior entendimento da vida por parte dos estudantes, auxiliando-os a enfrentar e resolver problemas. Esses professores também enfatizam a importância do diálogo e da reflexão sobre as divergências. A Entrevistada 4, por exemplo, menciona que os conflitos devem servir para algo positivo e que uma gestão adequada pode ajudar os alunos a descobrirem e se responsabilizarem por suas ações. Os Entrevistados 1 e 2 afirmam que os conflitos podem ser oportunidades para que os alunos aprendam a lidar com as diferenças, desenvolvam empatia e cultivem o respeito mútuo, o que corrobora os ensinamentos de Lederach.

O Entrevistado 7 tem o mesmo objetivo de Lederach (2012) e de Cremin e Bevington (2017), que é manter a harmonia e a paz no ambiente, porém esse profissional tem um avesso ao conflito: *“sempre que eu posso tento fugir do conflito”*. Ele acredita que muitos conflitos são causados por *“bobajada”* e *“imaturidade”*, preferindo promover a harmonia por meio de pequenos gestos de paciência e atenção. O Entrevistado 7 relata, ainda, com fervor, que há muitas situações urgentes para as quais devemos direcionar nossa energia, como a falta de estrutura nos colégios. Ele observa que os conflitos podem surgir em situações em que não há estrutura adequada, como salas mal iluminadas, mas enfatiza a importância de manter um

ambiente pacífico e evitar envolvimento em conflitos por questões triviais. A busca por um espaço harmônico e saudável é claramente uma prioridade para ele.

Se retornarmos à codificação do Ciclo 1, observaremos que a categoria **Interação com Professor** é a mais frequente, com 34 evidências identificadas. Isso indica que a relação entre alunos e professores é central para a gestão de conflitos. A alta frequência dessa categoria sugere que a interação contínua pode ser um meio eficaz de transformar potenciais conflitos em oportunidades de aprendizado, refletindo a ideia de Lederach (2012) de que as relações interpessoais são fundamentais para a transformação.

Outro destaque que podemos elucidar é a categoria **Divergência**, que tem 21 menções, sendo a quinta mais citada na categorização do Ciclo 1. Essa característica é considerada pelos entrevistados como um dos principais fatores que geram conflitos. A categoria é importante, pois reflete as interações sociais entre estudantes e educadores, que são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades de transformação das relações e dos conflitos. Como já citamos, Lederach (2012) enfatiza que, em vez de ver o conflito como uma ameaça, precisamos entendê-lo como uma oportunidade para promover mudanças positivas. Isso sugere que a divergência observada nas entrevistas pode ser abordada como um ponto de partida para o diálogo e a construção de relações interpessoais mais saudáveis.

Ainda dentro da categorização do Ciclo 1, outra ênfase relevante é a evidência **Cuidado**, que teve 22 registros, Lederach (2012, p. 31) argumenta que “os conflitos nos relacionamentos de todos os níveis são o modo que a vida encontrou para nos ajudar a parar, avaliar e prestar atenção”. Isso implica que o cuidado demonstrado por um educador pode ajudar a moldar um ambiente onde os estudantes se sintam valorizados e respeitados, reduzindo a probabilidade de que os conflitos escalem para situações de violência.

Os resultados da codificação e categorização das entrevistas, conforme já descrito, revelam que a categoria de **Relação Interpessoal** emergiu como a mais central entre as evidências analisadas. Esse resultado está em consonância com os pensamentos de Lederach (2012) e Cremin e Bevington (2017), que reconhecem que as interações entre os estudantes e entre os estudantes e educadores são cruciais para a gestão de conflitos e a promoção de um ambiente escolar pacífico. Contudo, essa preocupação e importância atribuídas ao tema tornam-se contraditórias ao analisarmos que nenhum dos entrevistados possui algum curso ou especialização nessa temática e que as iniciativas do colégio, que poderiam ser sugeridas pelos entrevistados, são mínimas.

Como explicado anteriormente, durante as entrevistas, os educadores receberam um esclarecimento resumido sobre como funciona o modelo iPEACE, desenvolvido por Cremin e

Bevington (2017) e apresentado no referencial teórico deste trabalho. Vale lembrar que esse modelo enfatiza a construção e manutenção da paz em ambientes educacionais, abordando conflitos de maneira flexível e adaptativa. Ele é dividido em duas frentes principais: a responsiva e a proativa. A abordagem responsiva foca na resolução de conflitos já existentes, enquanto a abordagem proativa busca implementar uma cultura de paz antes que os conflitos se manifestem.

Ao falarmos de relações interpessoais, considerando as categorias **Interação e Empatia** e o modelo, podemos ressaltar que tanto a teoria iPEACE quanto os dados da pesquisa ressaltam a necessidade de uma comunicação aberta e respeitosa. A capacidade de um educador de interagir de forma empática com os alunos é crucial para a resolução de conflitos.

Em algumas respostas, os educadores falaram que teorias e modelos, como o iPEACE, poderiam funcionar se fossem flexibilizados. É importante lembrar que o modelo iPEACE defende a alfabetização em conflitos, isso significa que os educadores devem ser proficientes em diversas estratégias de resolução, considerando que os ambientes escolares possuem especificidades e particularidades. O modelo iPEACE pode ser compreendido como uma técnica a ser utilizada. Os dados indicam que o uso de técnicas de resolução de conflitos é essencial, mas muitas vezes subutilizado. Ainda sobre o iPEACE, seu modelo proativo enfatiza a importância de criar uma cultura de paz, o que se reflete nas práticas de respeito e diálogo observadas nas entrevistas. A ênfase na construção de relações interpessoais saudáveis pode ser vista como uma forma de aplicar essa teoria na prática diária.

Tanto a teoria de Cremin e Bevington (2017) quanto os educadores entrevistados indicam que o maior desafio de um modelo como o iPEACE é a sua implementação. A pesquisa destaca que a falta de engajamento e o desinteresse de alguns educadores, aliados à complexidade dos relacionamentos interpessoais entre os estudantes, podem dificultar a implementação de práticas de paz.

Por fim, mas não menos importante, precisamos retomar que um conflito mal gerenciado pode resultar em violência, que está presente nas relações entre os estudantes não somente durante um conflito. A discussão entre os dados coletados e a teoria de Johan Galtung sobre violência revela uma intersecção relevante entre a prática educacional e as dinâmicas de violência no ambiente escolar.

Quando voltamos nosso olhar para a coleta de dados e analisamos, através da codificação realizada, percebemos que as categorias identificadas se relacionam diretamente com a teoria de Galtung, especialmente em relação à violência direta e suas manifestações no ambiente escolar.

A frequência das menções à violência nas entrevistas, são 16 evidências, indica que este é um problema significativo no cotidiano escolar. Isso se relaciona diretamente com a teoria de Galtung, segundo a qual a percepção da violência direta pode se intensificar em contextos em que o diálogo e a resolução pacífica de conflitos não são priorizados. Para exemplificar, podemos trazer as falas da Entrevistada 1: “*as brincadeiras convidativas, inadequadas, muitas vezes vão do campo verbal para acabar em agressões físicas*”, e do Entrevistado 8: “*nesse tempo de colégio já presenciei agressões físicas, verbais, ações de humilhação e exclusão entre os alunos*”.

Os dados também sugerem a presença de violência estrutural dentro do ambiente escolar. A falta de recursos adequados, a desigualdade no tratamento de alunos e alguns relatos de ausência de apoio por parte da gestão escolar refletem essa forma de violência. A pesquisa indica que a estrutura física e organizacional da escola pode contribuir para a perpetuação de um ambiente hostil. “*Um aluno que é de periferia está em uma sala que não é a melhor, não é iluminada*” (Entrevistado 7). Esse tipo de ambiente prejudica o aprendizado, contribui para conflitos e demonstra, segundo Galtung (1996), uma violência estrutural.

Sobre a violência cultural, outra divisão dentro da explicação de Galtung (1996), podemos discorrer aqui sobre a normalização de comportamentos desrespeitosos e a falta de diálogo efetivo entre alunos e professores. Os resultados mostram que a empatia e o respeito são muitas vezes negligenciados, perpetuando uma cultura que pode tolerar ou até incentivar a violência.

A Entrevistada 1, em seu relato, discute o *bullying* citando como alguns alunos chamam outros por nomes pejorativos, o que é uma forma de violência cultural que perpetua comportamentos abusivos: “*Tem uma aluna que é evangélica, os colegas a chamam de Crente*”. O Entrevistado 2 fala sobre como os alunos utilizam palavrões e expressam desprezo em suas interações, o que pode ser visto como uma internalização de normas culturais que toleram ou incentivam o desrespeito e a violência verbal. Alguns educadores entrevistados atribuem essa forma de violência à estrutura familiar dos estudantes, considerando-a precária na atenção e nos exemplos transmitidos.

Esses exemplos demonstram a relação entre os dados coletados e nosso referencial teórico sobre violência no ambiente escolar. Eles confirmam que diferentes formas de violência se manifestam, refletindo não apenas conflitos interpessoais, mas também questões mais profundas que afetam a dinâmica educativa e social.

Figura 7 – Síntese das Categorias



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

A ilustração acima retoma a visualização das categorias desta pesquisa, demonstrando que a categoria **Relação Interpessoal**, nosso eixo central, possui 122 evidências e está presente em todas as entrevistas. Ou seja, os oito entrevistados trazem em suas respostas evidências que foram categorizadas como **Relação Interpessoal**, considerando, como já vimos, questões que abordaram conflitos, violência e paz. Nessa categoria, destacam-se as evidências dos códigos respeito, desrespeito, divergência e empatia, que aparecem em grande número.

A **Relação Interpessoal** é um elemento essencial no contexto escolar e na formação dos indivíduos. Nossa categoria central nos revela que a interação entre alunos e educadores não apenas facilita o aprendizado, mas também desempenha um papel crucial na gestão de conflitos. O desenvolvimento das habilidades sociais, presentes nessa categoria, como respeito e empatia, oportuniza as chances de os conflitos serem bem gerenciados, contribuindo diretamente para a diminuição das violências no espaço escolar.

A segunda categoria com mais evidências, que recebeu o nome **Figura do Professor**, está presente em todas as entrevistas realizadas, com 117 evidências registradas. Ela demonstra que o professor é personagem fundamental no ambiente escolar, não apenas como transmissor de conhecimento, mas também como mediador e facilitador de relações interpessoais. A interação entre alunos e professores é crucial para a gestão de conflitos, transformando potenciais desentendimentos em oportunidades de aprendizado e crescimento. Os dados revelam que, embora o conflito seja muitas vezes inevitável nas interações humanas, a forma como os professores gerenciam esses conflitos pode impactar significativamente a dinâmica da

sala de aula. A capacidade de um educador de interagir de maneira empática e cuidadosa é essencial para cultivar um ambiente escolar saudável.

Ainda observando a figura, percebemos outras duas categorias: **Estrutura de Trabalho**, que apareceu em 3 das 8 entrevistas, e **Família**, que foi registrada em 5 das 8 entrevistas. A estrutura de trabalho é fundamental para a atuação do professor, especialmente no que diz respeito à gestão de conflitos e à promoção de um ambiente escolar saudável. A pesquisa revela que a falta de uma estrutura adequada pode ser um dos fatores que contribuem para o surgimento de conflitos em sala de aula. Quando as condições físicas e organizacionais das escolas são deficientes, como em salas mal iluminadas ou com recursos inadequados, a dinâmica de ensino-aprendizagem é prejudicada, aumentando a tensão e os desentendimentos entre alunos e professores. Do mesmo modo, a colaboração entre a escola e a família é uma extensão importante da figura do professor. As interações familiares e a educação recebida em casa influenciam diretamente o comportamento dos alunos e a dinâmica em sala de aula. Portanto, o professor deve também ser um agente de comunicação entre a escola e as famílias, promovendo um diálogo que favoreça a resolução de conflitos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, ao explorar a dinâmica dos conflitos no ambiente escolar, revela-se a complexidade das interações interpessoais e a importância do papel do educador na mediação e transformação dessas relações. Partindo do entendimento de que o conflito é uma parte inerente da experiência humana e que, quando bem administrado, pode servir como catalisador para o crescimento pessoal e social dos estudantes, busca-se não fugir dos conflitos, mas utilizá-los como fonte de mudanças positivas no ambiente escolar, o que pode diminuir as violências e colaborar para uma educação para a paz.

Os conflitos não devem ser encarados como meras disfunções, mas como oportunidades valiosas de aprendizado e desenvolvimento. Através do conceito de transformação de conflitos, conforme proposto por Jonh Paul Lederach, a pesquisa sublinha que os conflitos podem promover uma compreensão mais profunda de nós mesmos e dos outros, além de fortalecer a capacidade de empatia e respeito mútuo. A figura do professor, nesse contexto, torna-se essencial, não apenas como transmissor de conhecimento, mas também como mediador e facilitador de um ambiente educativo saudável, no qual o diálogo e a comunicação aberta são priorizados.

Quando falamos de relações interpessoais no ambiente escolar, tivemos a revelação de que suas características, como comunicação, empatia, respeito e cuidado, são fundamentais para prevenir a escalada de conflitos e promover uma educação para a paz. No entanto, a pesquisa também destacou que muitos educadores carecem de formação específica em gestão de conflitos, o que pode comprometer a eficácia de suas intervenções. Este fator sugere a necessidade urgente de capacitação e desenvolvimento profissional contínuo para os educadores, a fim de que possam lidar efetivamente com as complexidades das interações em sala de aula.

Além disso, a influência da família nas dinâmicas escolares é um aspecto que não pode ser negligenciado. A colaboração entre escola e família é crucial para abordar e resolver conflitos de maneira eficaz. As expectativas familiares e a maneira como os pais lidam com situações de conflito têm um impacto direto no comportamento dos alunos e na dinâmica da sala de aula.

Conforme já refletido, não podemos deixar de citar, nesta conclusão, que, na implementação do modelo iPEACE, desenvolvido por Hilary Cremin e Terence Bevington, encontramos uma abordagem acessível para promover a paz no ambiente escolar. A pesquisa revelou que a interação contínua entre alunos e professores é crucial para a gestão eficaz de

conflitos, algo que o iPEACE enfatiza através de práticas de comunicação aberta e empatia. Contudo, a maior dificuldade na aplicação deste modelo parece residir na sua implementação prática, que requer engajamento ativo dos educadores e uma adaptação às especificidades do ambiente escolar.

Nesse contexto, entende-se que esta pesquisa traz à tona uma reflexão sobre a presença da violência no ambiente escolar, conforme discutido na teoria de Johan Galtung. A violência, em suas diversas formas, pode ser exacerbada pela falta de diálogo e pela ausência de estruturas adequadas para a mediação de conflitos. Assim, a criação de um ambiente escolar que priorize a cultura de paz e a transformação de conflitos é não apenas desejável, mas também necessária.

A formação de educadores, a promoção de habilidades sociais nos estudantes e a colaboração com as famílias são passos essenciais para a construção de uma educação que não apenas minimize a violência, mas também fomente o respeito, a empatia e a paz nas relações interpessoais. A transformação das relações no ambiente escolar é, portanto, um caminho promissor para o desenvolvimento de uma educação voltada para a paz e para a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa.

Considerando a busca pelo desenvolvimento pessoal e profissional e a continuidade desta pesquisa, seguirei estudando a temática, realizando um doutorado, no qual buscarei incluir a Internacionalização como um meio de desenvolvimento de habilidades sociais e das relações, visando colaborar no combate às violências escolares e favorecer a construção de uma educação para a paz.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília, DF: Missão Criança, 2006. Disponível em: https://miriamabramovay.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/05/violc3aancia-nas-escolas_13agosto.pdf. Acesso em: 30 jan. 2025.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violência na escola: América Latina e Caribe**. Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- ALMEIDA, M. C. G. O enfrentamento da violência escolar: suas repercussões sobre a aprendizagem do aluno e o ensino do professor nos anos iniciais do ensino fundamental. **Rebena: Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, Rio Largo, v. 6, p. 22-41, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/95/87>. Acesso em: 30 jan. 2025.
- ALVES, F. F. A.; DEMO, P.; SILVA, R. A. Ambiente escolar: a gestão e a resolução de conflitos. **Revista Educação**, Guarulhos, v. 18, n. 1, p. 31-44, 2023.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.
- ANTUNES, C. **Relações interpessoais e autoestima: a sala de aula como um espaço de crescimento integral**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARAÚJO, A. N. C. A.; ROCHA, G. O. R. A justiça restaurativa (JR) como possibilidade de resolução de conflitos escolares. **Peer Review**, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 284-303, 2023.
- ARCHANGELO, R. M. R. **Um olhar nas relações de convivência na escola: conflitos, violências, mediação e enfrentamentos**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/c2ae3979-14d8-4a7c-a520-e831ffdea25f/content>. Acesso em: 30 jan. 2025.
- ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARBOSA, T. A. **A violência no contexto escolar: representações de alunos do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/eab69dec-4d64-49b4-a6f6-4c8b11012e99/content>. Acesso em: 30 jan. 2025.
- BASSO, F. V.; SOUZA, C. E. L.; RODRIGUES, C. G. Violência na escola na percepção dos estudantes brasileiros: evidências do PIRLS e do PISA. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação**, Brasília, v. 9, p. 305-330, 2023. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5975/4352>. Acesso em: 30 jan. 2025.
- BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Famílias brasileiras do século XX: os valores e as práticas de educação da criança. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, p. 33-49, dez. 1997. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v5n3/v5n3a05.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016**. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 6 e 7 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei n. 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto n. 5.839, de 11 de julho de 2006 [...]. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 29 jan. 2025.

CARACIO, F. C. C. **Concepção de professores acerca dos conflitos interpessoais entre crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/6830ae45-bca3-4635-965f-4a382549eca2/content>. Acesso em: 30 jan. 2025.

CARDOZO-RUSINQUE, A. A. *et al.* Fatores psicossociais associados ao conflito infantil na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0189140, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mq3vgzzTpZbVSRKLnwhZNGF/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 30 jan. 2025.

CHARLOT, B. Violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2025.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, mar. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/TytpKNQ94yYRNYmhqBXTwxP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2025.

CENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E INFORMAÇÃO PARA A PAZ (CIIP). **O estado da paz e a evolução da violência**: a situação da América Latina. Tradução: Maria Dolores Prades. Campinas: UNICAMP, 2002.

COSTA, E. P. *et al.* A mediação de conflitos no Plano de Melhoria: um contributo em contexto escolar. **Campo Abierto**, Badajoz, v. 39, n. 2, p. 181-192, 2020. Disponível em: https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/11568/1/0213-9529_39_2_181.pdf. Acesso em: 30 jan. 2025.

CREMIN, H.; BEVINGTON, T. **Positive peace in schools: tackling conflict and creating a culture of peace in the classroom**. Abingdon: Routledge, 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIAS, G. R. U. **Gestão escolar e práticas de resolução dos conflitos**: a Justiça Restaurativa em questão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/35257/1/DISSERTAÇÃO%20Gueroliny%20Ruany%20Uchôa%20Dias.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

FACCHINI, J. **Por uma construção relacional de paz**: a intersubjetividade na transformação de conflitos de John Paul Lederach. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/28878/1/ConstrucaoRelacionalPaz.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

FANTE, C.; PEDRA, A. J. **Bullying escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERNANDES, E. P. **Construção coletiva de regras e resolução de conflitos**: contribuições para o enfrentamento da violência entre alunos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19923/2/Eliane%20Pinheiro%20Fernandes.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

FIGUEIREDO, J. T. **Reflexões acerca de conflitos escolares**: a compreensão de uma professora do ensino fundamental 1. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FLICKINGER, H. Johan Galtung e a violência escolar. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 433-448, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18593/r.v43i2.16095>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FOUNTAIN, S. **Peace education in UNICEF**. Nova Iorque: UNICEF, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GALTUNG, J. Cultural violence. **Journal of Peace Research**, Londres, v. 27, n. 3, p. 291-305, ago. 1990. Disponível em: <https://www.galtung-institut.de/wp-content/uploads/2015/12/Cultural-Violence-Galtung.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

GALTUNG, J. **Frieden mit friedlichen mitteln**. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften, 1998.

GALTUNG, J. **Peace by peaceful means**: peace and conflict, development, and civilization. Londres: Sage, 1996.

GALTUNG, J. Peace education and peace theory. In: BOASSON, C.; NUROCK, M. (ed.). **The changing international community**. Berlim: De Gruyter Mouton, 2018a. p. 213-228.

GALTUNG, J. Twenty-five years of peace research: ten challenges and some responses. **Journal of Peace Research**, Londres, v. 22, n. 2, p. 141-158, 1985. Disponível em: <https://www.transcend.org/galtung/papers/Twenty%20Five%20Years%20of%20Peace%20Research-Ten%20Challenges%20and%20Some%20Responses.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

GALTUNG, J. Violência, paz e pesquisa para a paz. **Organicom**, São Paulo, v. 15, n. 28, p. 33-56, 2018b.

GARCIA, R. L. **Método, métodos, contramétodo**. Rio de Janeiro: Cortez, 2003.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIORDANI, J. P. **Violência escolar**: formas de manifestação e fatores associados. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/140825/000991649.pdf?sequence=1&locale-attribute=es>. Acesso em: 30 jan. 2025.

JARES, X. R. El lugar del conflicto en la organización escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 15, p. 53-73, 1997. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1121/2120>. Acesso em: 30 jan. 2025.

JERONIMO, R. C. **Paz para estudar**: a mediação de conflitos na escola para uma cultura de paz. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019. Disponível em: <https://bdtd.ufmt.edu.br/bitstream/123456789/1096/1/Dissert%20Rossana%20C%20Jeronimo.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, Barra do Garças, v. 33, p. 123-145, maio/ago. 2021.

LEDERACH, J. P. **Preparing for peace**: conflict transformation across cultures. Nova Iorque: Syracuse University Press, 1995.

LEDERACH, J. P. **The little book of conflict transformation**: clear articulation of the guiding principles by a pioneer in the field. Nova Iorque: Good Books, 2014.

LEDERACH, J. P. **Transformação de conflitos**. São Paulo: Palas Athena, 2012. (Série Da reflexão à ação).

LEME, M. I. S. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/bXSgybrQjzXxHpNhQfYDGMS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MAIA, B.; FILPO, K.; Veríssimo, M. **Administração de conflitos no espaço escolar**: estudos interdisciplinares II. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

- MELO, A. L. P. S. Formação continuada para professores da educação básica como instrumento ao enfrentamento da violência escolar. *In*: CONEDU, 9., João Pessoa, 2023. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID23770_TB8562_10092023173308.pdf. Acesso em: 30 jan. 2025.
- MENDEL, G. **La descolonización del niño**. Ariel: Barcelona, 1974.
- MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.
- MICHELIS, S.; FENSTERSEIFER, D. P. Resolução de conflitos escolares: contribuições da conciliação. *In*: FRANKEN, M.; GINDRI, A. L. **Acta**: 27º Seminário de Integração em Pesquisa e Pós-graduação. Erechim: EdiFAPES, 2023. p. 54-60.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 30 jan. 2025.
- O QUE É transformação elicítiva de conflitos e por que usamos essa abordagem? **Paz & Mente**, [s.l.], 23 set. 2019. Disponível em: <https://www.pazemente.com.br/blog/transformacao-elicitiva-de-conflitos>. Acesso em: 30 jan. 2025.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial**. Brasília, DF: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368092>. Acesso em: 30 jan. 2025.
- PALHARES, M. F. S.; SCHWARTZ, G. M. **Não é só a torcida organizada: o que os torcedores organizados têm a dizer sobre a violência no futebol?** São Paulo: UNESP, 2015. *E-book*.
- PARDO, D. W. A.; NASCIMENTO, E. P. A moralidade do conflito na teoria social: elementos para uma abordagem normativa na investigação sociológica. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 117-139, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdgv/a/dvTBpdBnWM8WmP78J8sxnPQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2025.
- PEREIRA, E. A. C. **Espaço escolar na contradição: educação e violência – experiências de professores no contexto da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/26661/DIS_PPGEDUCAÇÃO_2022_PEREIRA_EDIMILSO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 30 jan. 2025.

PEREIRA, L. R. M. **Os conflitos em ambientes escolares: um olhar além da superfície**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/67ab80af-53c2-4351-964f-e36428e5abb0/content>. Acesso em: 30 jan. 2025.

PRIOTTO, E. P. **Violência escolar: políticas públicas e práticas educativas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/download/3700/3616/6055>. Acesso em: 30 jan. 2025.

PUEBLA, E. **Educar com o coração**. 5. ed. São Paulo: Fundação Peiropolis, 1997.

QUEIROZ, C. C. S. F.; VALENÇA, C. A. C. Escolar em prisões: um ambiente de escuta, mediações e resoluções de conflitos individuais e coletivos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 8, p. 2081-2100, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11031/4780>. Acesso em: 30 jan. 2025.

REDORTA, J. **Cómo analizar los conflictos: la tipología de conflictos como herramienta de mediación**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2004.

RIBEIRO, E. M. P. P. **Intervenção docente nos conflitos interpessoais de estudantes: formas e fatores de interferência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/701/2/INTERVENÇÃO%20DOCENTE%20NOS%20CONFLITOS%20INTERPESSOAIS%20DE%20ESTUDANTES%20-%20FORMAS%20E%20FATORES%20DE%20INTERFERÊNCIA%20%20versão%20final%20completa%20OK.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

RODRIGUES, N. C. A. O discurso sobre a violência no ambiente escolar. **Web Revista Discursividade: Estudos Linguísticos**, [s. l.], v. 1, n. 22, p. 136-146, 2023.

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

SALDAÑA, J. **Fundamentals of qualitative research**. New York: Oxford University Press, 2011. Disponível em: <https://global.oup.com/academic/product/fundamentals-of-qualitative-research-9780199737956?cc=br&lang=en&>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SALDAÑA, J. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. 2013. Disponível em: <https://emotrab.ufba.br/wp-content/uploads/2020/09/Saldana-2013-TheCodingManualforQualitativeResearchers.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SALLES, V. O. **Formação de professores em educação para paz: um caminho para a prevenção das violências escolares**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/31179/3/formacaoprofessoreseducacaopaz_prduto.pdf. Acesso em: 30 jan. 2025.

SANTOS, M. R.; PEREIRA, S. M. C.; SILVA, I. C. R. B. Violência no contexto escolar: fenômeno antigo, implicações atuais. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ENSINO*, 1., 2023, *online*. **Anais [...]**. Vitória da Conquista: UESB, 2023. p. 1-7.

SCHILLING, F. I. **Educação e direitos humanos**: percepções sobre a escola justa: resultados de uma pesquisa. São Paulo: Cortez, 2014a.

SCHILLING, F. I. Violência na escola: reflexões sobre justiça, igualdade e diferença. *In: HENNING, L. M. P.; ABBUD, M. L. M. (org.). Violência, indisciplina e educação*. Londrina: EDUEL, 2014b. p. 127-138.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/24527/15729>. Acesso em: 30 jan. 2025.

SILVA, E. C. S. A cultura da violência na escola: como lidar com um problema cada vez mais presente. **Gestão e Educação**, Conchas, v. 6, n. 5, 2023. Disponível em: <http://revista.faconnect.com.br/index.php/GeE/article/view/345/330>. Acesso em: 30 jan. 2025.

SILVA, J. L. *et al.* **Bullying** e habilidades sociais de estudantes em transição escolar. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 27, n. 1, p. 17-29, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/M4hsrs4pn9Fv6TDSMS8YbNq/?format=pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

SILVA, L. M. F. **Conflitos entre alunos de 8 e 9 anos**: causas, estratégias e finalizações. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/949217>. Acesso em: 30 jan. 2025.

SILVA, M. G.; SALES, L. M. M. Mediação pedagógica de conflitos na sala de aula no processo ensino aprendizagem. **Direito UNIFACS: Debate Virtual**, Salvador, n. 23, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/8122/4794>. Acesso em: 30 jan. 2025.

SOUZA, A. S.; OLIVEIRA, S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, Campinas, v. 20, n. 43, p. 64-83. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 29 jan. 2025.

SOUZA, C. V. **Os desafios na resolução de conflitos no ambiente escolar**: uma abordagem sobre as práticas restaurativas na educação. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Centro de Estudos Sociais da Universidade do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=89827>. Acesso em: 30 jan. 2025.

TAVARES, A. O. M. **Conflitos entre alunos de 13 e 14 anos**: causas, estratégias e finalizações. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/955937>. Acesso em: 30 jan. 2025.

- TOGNETTA, L. R. P.; LEME, M. I. S.; VICENTIN, V. F. **Quando os conflitos nos pertencem**: uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **É possível superar a violência na escola?** Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.
- TUVILLA RAYO, J. **Educação em direitos humanos**: rumo a uma perspectiva global. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- VASCONCELOS, C. E. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. São Paulo: Método, 2008.
- VICENTIN, V. F. Estilos de resolução de conflitos interpessoais: O que a escola pode fazer? In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Conflitos na instituição educativa**: perigo ou oportunidade? Contribuições da psicologia. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 229-264.
- VICENTIN, V. F. **Quando os conflitos nos pertencem**: uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/281307>. Acesso em: 30 jan. 2025.
- WAGNER, A. *et al.* Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 147-156, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/m9VCfMXMCcH8j6tQQVGhHZc/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2025.
- WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **World report on violence and health**. Geneva: WHO, 2002. Disponível em: www.who.int/publications/i/item/9241545615. Acesso em: 20 mar. 2024.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.
- ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 145-164, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/LcB3j3vkRWGw9YtcbFxrTwC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2025.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nós, Marcio Teixeira de Souza (mestranda em Educação) e Professor Dr. Alexandre Anselmo Guilherme (orientador), responsáveis pela pesquisa “Transformação das relações como fonte de mudanças positivas em busca da diminuição das violências escolares e da construção de uma educação para a Paz.” estamos fazendo um convite para você participar como voluntário neste estudo.

Esta pesquisa pretende investigar e compreender como a transformação das relações pode ser eficaz na redução das violências escolares e na promoção da paz na educação. Acreditamos que ela seja importante para qualificar as reflexões e o aprofundamento sobre a transformação de conflitos e construção da paz, trazendo um olhar prático para o cotidiano dos educadores.

Para sua realização será feito o seguinte: sistematização da fundamentação teórica; entrevista semiestruturada; realização da análise dos dados, utilizando os ciclos 1 e 2 de Saldaña. Os resultados decorrentes da análise das informações coletadas não conterão qualquer elemento que permita identificar a instituição ou os participantes da pesquisa. Caso a escola deseje, terá acesso aos resultados da pesquisa mediante solicitação.

A sua participação tem caráter voluntário e é muito importante para a efetivação do estudo. Fica, no entanto, assegurada total liberdade para interromper sua participação, a qualquer momento da pesquisa, se assim desejar. Fica também assegurado que a instituição será atendida caso manifeste a necessidade de apoio/esclarecimento a qualquer momento ao longo da pesquisa.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer informação sobre o estudo, bastando para isso entrar em contato, com: Marcio Teixeira de Souza no telefone (XXX); Alexandre Anselmo Guilherme (XXX), a qualquer hora.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma.

Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas, assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. **Ao assinar e rubricar todas as páginas deste documento, você, de forma voluntária e esclarecida, nos autoriza a utilizar todas as informações de natureza pessoal que constam em seu formulário, imagens e voz, para finalidade de pesquisa e realização deste estudo.** Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento, a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo, autorizando o uso, compartilhamento e publicação dos meus dados e informações de natureza pessoal para essa finalidade específica.

Assinatura do participante da pesquisa ou
de seu representante legal

Assinatura de uma testemunha

DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTVEU O CONSENTIMENTO

Expliquei integralmente este estudo ao participante (e/ou ao seu tutor). Na minha opinião e na opinião do participante (e/ou do tutor), houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Data: _____

Assinatura do Investigador

Nome do Investigador (letras de forma)



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 1 – Térreo
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (51) 3320-3513
E-mail: propesq@pucrs.br
Site: www.pucrs.br