

A mediação de conflitos como alternativa para prevenção e enfrentamento do *bullying* e da violência no contexto escolar

ANA CAROLINA REIS PEREIRA*

Resumo: O objetivo de investigar a justiça restaurativa deve-se ao fato de que esta proposta tem sido executada tendo em vista o arrefecimento das situações de *bullying* e violência nas escolas a partir de experiências de mediação de conflitos. Entretanto, o êxito dos processos restaurativos depende do modo como são planejados e executados, caso contrário, reproduzem os conflitos sob a forma de práticas pedagógicas autoritárias e coercitivas. Para que as técnicas de mediação de conflitos em âmbito escolar sejam bem-sucedidas, consideramos fundamental conhecer a percepção de professores que trabalham na rede de ensino de Campinas-SP e da Catalunha-ES, egressos de cursos formativos acerca desta temática, através de uma pesquisa qualitativa, com base em entrevistas individuais, gravadas e analisadas a partir da história oral de vida, sobre como as experiências desenvolvidas colaboraram para prevenção, enfrentamento e combate das situações de *bullying* e violência com as quais se defrontam nas escolas.

Palavras-chave: *Bullying*; Violência escolar; Mediação de conflitos.

Conflict mediation as an alternative for the prevention and fighting of bullying and violence in the school context

Abstract: The objective of investigating restorative justice is due to the fact that this proposal has been carried out with a view to reducing situations of bullying and violence in schools based on conflict mediation experiences. However, the success of restorative processes depends on how they are planned and executed, otherwise they reproduce conflicts in the form of authoritarian and coercive pedagogical practices. For conflict mediation techniques in schools to be successful, we consider it essential to know the perception of teachers who work in the teaching network of Campinas-SP and Catalonia-ES, graduates of training courses on this subject, through a qualitative research, based on individual interviews, recorded and analyzed from the oral history of life, on how the developed experiences collaborated to prevent, confront and combat situations of bullying and violence they face in schools.

Key words: Bullying; School violence; Conflict mediation.



* ANA CAROLINA REIS PEREIRA é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Professora Adjunta do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Introdução

Disseminada na sociedade brasileira, a crescente incidência e agravamento das situações de violência no contexto escolar justifica a realização de ações com o intuito de prevenir e combater os danos físicos e psicológicos que têm acarretado aos estudantes, professores e gestores que dela são vítimas, como também, por sua repercussão no processo de ensino e aprendizagem.

Não obstante existam situações nas quais a presença policial na escola é inevitável, tais como: atuação do narcotráfico, troca de tiros no entorno escolar e os arrombamentos seguidos de roubos ou furtos (RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006, p. 59), de uma maneira geral, a violência no ambiente educacional não será solucionada através pelo controle policial e repressivo, por programas e projetos pontuais, por grades e câmeras de vigilância, nem por punições e repreensões, o que, em regra, a escola sempre fez (GOMES, 2013; GUIMARÃES, 2003; FOUCAULT, 1997).

A iniciativa de analisar abordagens alternativas para o enfrentamento desta questão tem sua origem na investigação da história oral de vida de 17 professores da rede pública estadual do município de Campinas-SP, egressos da terceira edição do curso de formação continuada intitulada “Cultura Restaurativa e Suas Práticas”, realizada através de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), a Vara da Infância e Juventude de Campinas (Tribunal de Justiça – TJ/SP), e a Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC), entre os meses de agosto e dezembro de 2014, para professores e gestores da rede pública estadual.

À época de sua execução, o curso caracterizou-se como a materialização de uma política pública, por meio da parceria entre o Ministério da Justiça e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (PEREIRA, 2018). Para tanto, o projeto formativo incluiu recursos didáticos selecionados pela equipe responsável pelo seu ensino, que estabeleceu como critérios tanto os conceitos envolvidos nas referências bibliográficas e filmicas, como a funcionalidade das dinâmicas de comunicação não violenta e das práticas restaurativas para mediação dos conflitos em contexto escolar (PEREIRA, 2018). Destacamos que parcela expressiva dos professores indicou em suas histórias de vida desconhecer o que era a justiça restaurativa antes do curso, e sua inscrição nele foi voluntária, embora quase todos tenham sido indicados pela gestão da escola: ou porque tinham o perfil, ou porque se prontificaram, e até mesmo para conseguirem completar ou manter suas cargas didáticas.

Entretanto, se o uso das práticas restaurativas tem sido estimulado pela rede pública de educação do estado de São Paulo para prevenção da violência e para mediação dos conflitos no ambiente escolar, seja entre os alunos ou entre os alunos e os professores, de que maneira os professores fazem uso da justiça restaurativa em sua prática pedagógica? Atuando como intérpretes e mediadores de sentido, as implicações desta concepção que simultaneamente envolve os direitos humanos e uma concepção de justiça mediada pelo diálogo, não se apresentam muito claras.

Ademais, a escassez de investimentos e de políticas públicas para prevenção da violência escolar vem acarretando uma sensação de impotência, insegurança e

desânimo por parte do corpo docente e gestor face a esse cenário. Assim, a relevância de investigar esse tema consiste em ser a violência em âmbito escolar uma questão que tem mobilizado a comunidade educacional e a sociedade, não só tendo-se em vista a compreensão deste fenômeno social e de suas consequências no interior das instituições escolares, mas, sobretudo, pelo próprio conteúdo dessa política e a forma pela qual foi executada.

Algumas reflexões sobre os conceitos de violência e bullying

Segundo a definição de Bobbio, Matteucci e Pasquino (2009, p. 1291), “[...] por violência entende-se a intervenção física de um indivíduo ou grupo [...]”, com a intenção de coagir, ofender, destruir. Para esses autores, há violência em situações envolvendo agressão verbal ou física, tortura, morte, ou quando se impede ao outro o exercício de suas funções.

No que diz respeito às situações de violências praticadas em ambientes escolares, Charlot (2002) propõe uma distinção entre a violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *da* escola. Para ele, a violência *na* escola é produzida em seu interior, mas não necessariamente está vinculada às atividades aí desenvolvidas, pois são desprovidas de relação com o ambiente escolar (CHARLOT, 2002, p. 434).

Já a violência *à* escola é, sobretudo, praticada por alunos e seu objetivo é atingir a instituição, através de agressões ao patrimônio escolar, ou àqueles que a representam, tais como diretores, professores e funcionários em geral, estando diretamente relacionada às atividades desenvolvidas pela escola. A violência *à* escola também inclui comportamentos que interferem no processo educativo, como: inquietação,

tumulto, objeção em realizar as tarefas propostas e atitudes de falta de respeito em geral.

A violência *da* escola é caracterizada por Charlot (2002, p. 435) como “institucional” e “simbólica”; especificamente neste tipo, a escola é apontada como reprodutora das violências que ocorrem no contexto mais amplo da sociedade, por meio da distribuição desigual da herança cultural, que varia de acordo com os grupos e classes sociais; este tipo não envolve necessariamente a agressão física, mas pressupõe a violência simbólica. De acordo com essa concepção, a violência seria exercida através do uso de símbolos de autoridade e poder, “[...] que não necessitam do recurso da força física, nem de armas, nem do grito, mas que silenciam protestos.” (PEREIRA, 2009, p. 19).

O *bullying* é uma palavra de origem inglesa usada em âmbito internacional para identificar violências que ocorrem através de comportamentos intimidadores, que se perpetuam ao longo do tempo de forma repetitiva, humilhante e cruel. (FANTE, 2005). Conforme definição de Lopes Neto (2005, p. 165), o *bullying*

[...] compreende todas as atividades agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação aparente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executados dentro de uma relação desigual de poder. Essa assimetria de poder associada ao *bullying* pode ser consequente da diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou do maior apoio dos demais estudantes.

Como visto, o *bullying* é um tipo de violência, com características

específicas, dentre elas, o fato de que sua ocorrência geralmente se dá nas relações entre pares, com pessoas conhecidas, nas quais há um forte desequilíbrio de poder: alguém ocupando uma posição mais forte e o outro uma posição vulnerável. Esses lugares geralmente são assumidos em torno de características físicas, por exemplo, ou de personalidade. Esse aspecto do *bullying* aproxima-se do entendimento de Bergson (2001) em seu livro sobre o riso: sendo expressão de um gesto social que pune os considerados socialmente desajustados, pois seu comportamento representa um perigo à moral aceita, o riso colabora para o bom funcionamento da ordem e dos costumes na sociedade. Nesse sentido, ele afirma que

É preciso que cada um de seus membros [da sociedade] fique atento para o que o cerca, que se modele de acordo com o ambiente, que evite enfim fechar-se em seu caráter assim como numa torre de marfim. Por isso, ela faz pairar sobre cada um, senão a ameaça de correção, pelo menos a perspectiva de uma humilhação que, mesmo sendo leve, não deixa de ser temida. Essa deve ser a função do riso. Sempre um pouco humilhante para quem é seu objeto, o riso é de fato uma espécie de trote social”. (BERGSON, 2001, p. 101).

Para Bergson (2001), o riso é eficaz porque ao mesmo tempo em que corrige e pune os socialmente desajustados, com base em suas características físicas ou psicológicas, como etnias, a orientação sexual, um tique, sotaques regionais, classe social, entre outras, gera prazer para aquele que o produz, mas nunca para aquele que está sendo punido pelo riso (MONTEIRO, 2020). Perspectiva que encontra respaldo na pesquisa realizada pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo

(FM-USP), em 2019, com 2.702 adolescentes do nono ano do ensino fundamental, em 119 escolas públicas e privadas da capital paulista, que evidenciou a prevalência de vítimas por *bullying* e violência entre adolescentes que declararam orientação não heterossexual e informaram ter alguma deficiência; ademais, esta mesma pesquisa expôs que 29% dos jovens entrevistados já foram vítimas de *bullying*, 23% foram vítimas de violência, 15% relataram ter praticado *bullying* e 19% cometeram violência (BOEHM, 2020).

Destacamos que embora os primeiros estudos tenham sido realizados na década de 1970, na Noruega, é somente a partir de 2005 que as primeiras menções ao *bullying* são identificadas na literatura brasileira, especificamente nos estudos desenvolvidos por Lopes Neto (2005), Fante (2005) e Seixas (2005). Dez anos depois é que o enfrentamento ao *bullying* encontrará respaldo legal, no Brasil, através da promulgação da lei nº 13.185/2015, que institui o “Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*)”, que atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade em efetivar medidas para sua prevenção e combate.

Uma pesquisa: a violência e o bullying na percepção dos professores

Com o objetivo de capturar a percepção subjetiva dos professores acerca dos aspectos relacionados à consecução da justiça restaurativa em âmbito escolar, adotamos nesta investigação o referencial teórico-metodológico da história oral de vida, por considerarmos que esta proposta nos possibilita empreender análises e reflexões acerca dos processos de produção social, a partir das experiências de vida dos sujeitos participantes (MEIHY; HOLANDA, 2007).

Assim, com base em entrevistas gravadas e analisadas a partir da história oral de vida, buscamos mapear o lugar que os direitos humanos e a justiça têm na história oral de vida dos 17 professores entrevistados. Em suas narrativas, um percentual significativo de professores declarou já terem presenciado na escola situações de agressão física e verbal, indisciplina e *bullying*, como nos demonstra o professor Paulo¹ (informação verbal, 2018, p. 135):

Quando eu percebo que o aluno está sendo xingado: ‘Ó seu macaco! Ó seu preto! Ó seu não sei o que!’ Não só essa questão do racismo, mas a questão do homossexual, essa questão de ser obeso... Essa questão de ofender, de agredir, eu me incomodo com essa situação do aluno. Eu me incomodo. Poxa! Eu sou capaz de sentir, não o que ele está sentindo, mas já passei por algumas injustiças na vida e sei o quanto que a gente sofre, quando as pessoas começam a te taxar, te julgar, pela classe social que você tem, pela cor da sua pele, enfim... Então eu procuro meio que ser o defensor, ali. Pô, peraí, deixa dessa brincadeira. Ano passado eu fiz isso, na oitava série tinham uns alunos, era um grupo de amigos, eles se conheciam desde a quinta série, mas um menino ficava: ‘Ó seu macaco! Ó seu preto! Ó seu não sei o quê!’ Eu olhava para aquele menino assim: ‘eles eram amigos!’ E ele não abria a boca, e aquilo me incomodava. Ele não reage, nem xinga o nome do menino de outra coisa, nem

retruca. Como se fosse uma zoeira de adolescente. De boca fechada, cabisbaixo. Falei: ‘não, eu vou perguntar sim o porquê disso’, começou a me afetar. Ele chamava o outro de macaco e eu me colocava no lugar, me colocava na situação. Ai um dia eu chamei os dois, e falei: ‘você, faça o favor’, ‘você, vem cá. Porque você fica ofendendo seu colega? De macaco, de chipanzé, tal... ‘Eu não professor. É zoeira!’ ‘Zoeira?’ ‘Não, é zoeira!’ Eu perguntei ao outro, que era o ofendido, que era o agredido. ‘Como você se sente...quando ele fala essas coisas para você, macaco, chipanzé, seu preto? ‘Ah, não. É zoeira!’ ‘Mas isso não te incomoda? Você não se sente triste, ofendido, revoltado? Não sente nada?’ ‘Não, é zoeira!’ Tem certeza?’

As percepções dos professores entrevistados sobre a violência escolar encontram respaldo na pesquisa realizada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP, 2019). De acordo com os dados apresentados, ao serem interrogados sobre a existência de situações de violência nas escolas que frequentam, 90% dos professores informaram que sim (percentuais que eram de 85% em 2017 e de 84% em 2014), e 81% dos estudantes afirmaram terem conhecimento de episódios de violência em suas escolas no último ano (dados que eram de 80% em 2017 e 77% em 2014); os tipos de violência com maior incidência na rede pública paulista foram o *bullying* (70% dos professores e 62% dos estudantes relataram casos em suas escolas) e a discriminação (35% dos estudantes e 54% dos professores souberam de casos em suas escolas).

Nesse sentido, a *Pesquisa sobre preconceito e discriminação no*

¹ Por questões éticas, decidimos pela alteração da identidade de todos os professores participantes da pesquisa, de modo que seus nomes foram substituídos. As entrevistas completas encontram-se disponíveis em: <http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=1005289>

ambiente escolar, realizada em 2008, através da colaboração entre a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio de um teste piloto², nas seguintes áreas temáticas: étnico-racial, gênero, orientação sexual, geracional, territorial, pessoas com deficiência e socioeconômicas (MAZZON, 2009), revelou atitudes, crenças e valores que indicaram a presença do preconceito e da discriminação nas escolas públicas brasileiras. A pesquisa também apontou que as escolas que apresentaram os níveis de preconceito mais elevados, foram aquelas que apresentaram médias menores nas avaliações da Prova Brasil³, concluindo que o processo de escolarização faz discriminações, cujo impacto na aprendizagem desencadeia um baixo rendimento escolar (PEREIRA, 2018).

A presença de violência e *bullying* nas escolas públicas brasileiras também foi apontada por 70% dos jovens participantes do *Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens*, investigação realizada em 2016, por meio da parceria entre a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e o Ministério da Educação (MEC), em 7 capitais do País⁴. Nessa, um terço dos alunos

indicaram a discriminação dentre as situações de violência mais vivenciadas na escola, nas seguintes áreas: pessoas com deficiência física, gênero, classe social, território, étnico-racial, orientação sexual e religião (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA; CERQUEIRA, 2016, p. 34-40).

Donde se conclui que situações de violência e *bullying* têm se tornado cada vez mais habituais nas unidades escolares, cuja ocorrência promove, direta ou indiretamente, a exclusão de muitos indivíduos do legítimo usufruto de uma das prerrogativas asseguradas pela Constituição (1988) a todo cidadão: a educação. Mas não apenas estudantes são afetados pelo contato com a violência física ou verbal nesse *locus*: dados evidenciados por meio da Lei de Acesso à Informação (LAI) apontam que, por dia, 111 professores da rede estadual de São Paulo foram afastados por transtornos mentais ou comportamentais, totalizando 27 mil licenças médicas por esses motivos até o mês de agosto de 2019 (PAIXÃO, 2019).

Embora os episódios de violência e *bullying* tenham aparecido na história oral de vida dos professores, não foram vivenciados nem interpretados desse modo por esses sujeitos; excetuando-se as situações de violência doméstica vividas por dois professores, que presenciaram, na infância, as agressões verbais e físicas desferidas pelo pai contra a mãe, nos demais relatos, apenas 3 professores afirmaram terem vivido situações de discriminação por serem negros. Como exemplo dessa construção, destacamos a fala do professor Paulo (informação verbal, 2018, p. 134):

[...] E eu já passei por alguma situação, talvez não diretamente, mas já percebi, um ar de racismo,

² Em uma amostra de 12 escolas públicas, localizadas nos estados do Pará, da Bahia, de Goiás, de São Paulo e do Rio Grande do Sul (MAZZON, 2009, p. 12).

³ Que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

⁴ As 7 capitais que participaram dessa pesquisa foram: Maceió (AL), Fortaleza (CE), Vitória (ES), Salvador (BA), São Luís (MA), Belém (PA) e Belo Horizonte (MG).

preconceito... por ser negro. Uma vez eu fui ao banco com minha mãe, ela tinha a pele mais clara, branca. Meu pai que era negro. Eu acho tinha que quinze, dezesseis anos, ela falou: 'olha, vamos ao banco comigo, porque eu preciso resolver umas coisas', aí quando estava entrando no banco, o segurança do banco falou: "ah, você está acompanhando? O que você é? Porque você está entrando junto com ela? Quem você é?" 'Não, eu sou filho dela". Daí então, não sei, talvez se eu tivesse a mesma cor da minha mãe será que ele faria essa pergunta também? Poxa, um rapaz é negro, a mulher é branca, porque que ele está acompanhando ela entrando no banco? Mas assim, isso passou rapidamente. Depois eu pensei, eu fiz essa reflexão: 'pô, acho que ele fez essa pergunta porque eu sou negro'.

De uma maneira geral, os professores informaram em suas narrativas nunca terem sofrido violências, injustiças ou *bullying*; as situações desse tipo somente foram interpretadas enquanto violências à medida em que iam discorrendo sobre os episódios em suas histórias de vida que remetiam às circunstâncias de sua ocorrência. Essa percepção um tanto difusa acerca das situações de violências e *bullying* vivenciadas pelos professores remetem ao processo de naturalização da violência entre nós.

Segundo definição de Chauí (2011, p. 345), o processo de naturalização da violência no Brasil remete ao “mito da não-violência”, alegoria por meio da qual busca explicar o que define como nossa ideologia fundadora: assentada sobre a afirmação de que não somos um povo violento, mas sim, alegre, hospitaleiro, pacífico, generoso e desprovido de todos os tipos de

preconceitos; crença que tanto permite interpretar a violência como esporádica, e não como constitutiva da sociedade brasileira, como também obstaculiza a percepção de sua ocorrência, naturalizando-a mesmo sob o convívio cotidiano com uma violência real e sistemática.

Assim, de acordo com Chauí (2011, p. 349), a “matriz mítica da não-violência” é retroalimentada por meio da atualização de ideologias que, ressoando nosso passado escravocrata, expressam-se no autoritarismo da sociedade brasileira. Assim, caracterizada pela preponderância do espaço privado sobre o público, e estruturada de acordo com o modelo da família patriarcal, profundamente hierarquizada, as relações intersubjetivas são organizadas a partir das relações de mando e obediência que atravessam todos os âmbitos da vida social.

Analisando todos esses fatores, afirma Chauí (2014, p. 242) que a violência é tão cotidianamente praticada nas relações interpessoais, sociais, econômicas e políticas no Brasil, e é precisamente por que somos seus agentes e pacientes, que somente a notamos quando ela ultrapassa os limites do ordinário. O que nos ajuda a compreender porque os professores não conseguem identificar as situações de violência e *bullying* pelas quais passaram em suas histórias de vida, exceto quando estas extrapolaram o “costumeiro”.

Um outro discurso muito presente na narrativa dos professores foi a percepção de que um número significativo de violências vivenciadas na escola tem origem na chamada “desestruturação familiar”, que influencia não só o comportamento dos jovens, mas também sua trajetória

escolar. Por “família desestruturada”, os professores referem-se aos alunos provenientes de famílias pobres, pais ausentes e, em seu entendimento, violentas. Como exemplo, destacamos a fala da professora Dolores (informação verbal, 2018, p. 115):

Muitas vezes eu tento até conversar mais com os pais, porque eu observo que em casa está sem diálogo, sem fé, que a gente tem que ter uma fé, crível eu acho, sem uma família estruturada, está tudo assim... o pai não vê o filho, trabalha, a mãe sai cedo, quando chega o filho já está dormindo. Eles não têm quem os eduquem, tadinhos...

Em consonância com Dayrell e Jesus (2016), acreditamos que essa caracterização revela uma estigmatização da família por parte dos professores; tanto pela compreensão tradicional de estrutura familiar apresentada, que, orientada pela presença das figuras paterna e materna, desconsidera as mudanças ocorridas no perfil das famílias brasileiras nas últimas décadas, como também pela relação linear de causa e efeito que estabelecem ao associarem sua pobreza a violência e a marginalidade.

Na pesquisa realizada por Dayrell e Jesus (2016), intitulada *A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos cursando ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas*⁵, as respostas dos jovens subverteram a crença de que

suas famílias⁶ seriam “desestruturadas” e, portanto, deseducadoras, haja vista o esforço por elas empreendido para que deem continuidade aos estudos, mesmo nas condições as mais adversas; sua expectativa é de que, por essa via, superem as condições socioeconômicas nas quais encontram-se imersos há gerações. Sobre essa questão, afirmam os pesquisadores que

Ao se referirem às famílias, e em especial às mães, boa parte dos jovens entrevistados faz questão de salientar o apoio recebido para continuarem seus estudos. Mas também enfatizam a orientação que recebem para superarem as adversas condições de origem social, condições estas que teriam dificultado ou impedido a elasticidade da vida escolar de muitos dos membros mais velhos de suas famílias e que, vez ou outra, ameaçam a elasticidade de suas próprias trajetórias. (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 419, 420).

Para Thin (2006), para abandonar esse discurso, fortemente introjetado no coletivo escolar, de caracterizar as famílias populares pela negligência e pela “desestruturação”, faz-se necessário compreender as diferentes práticas socializadoras entre os sujeitos sociais envolvidos no processo de escolarização: de um lado, estão os professores, pertencentes ao que esse autor denomina como modo escolar de socialização; do outro, estão as famílias populares, procedentes de práticas socializadoras alheias ao modo escolar. Em seu entendimento, examinar as relações entre a escola e as famílias populares desde a perspectiva das diferenças de socialização e das

⁵ Realizada entre os anos 2012 e 2013, nas cidades de Belo Horizonte (MG), Brasília (DF), São Paulo (SP), Fortaleza (CE), Belém (PA) e Santana do Riacho (MG), através de uma parceria entre o Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

⁶ Os jovens dessa pesquisa informaram morar com, pelo menos, um dos genitores, geralmente com a mãe, ou até mesmo com outros parentes, como avós, tios e outros.

trajetórias sociais, consiste em analisar as desigualdades estruturais que separam essas lógicas de socialização e as tensões que daí são decorrentes.

Assim, no que diz respeito à execução da justiça restaurativa no município de Campinas-SP, é possível afirmar que professores formados não atendem à imparcialidade necessária à execução desta ação e tem dificuldade de se desprender das relações de poder e de controle que o lugar de professor lhe permite, comprometendo a horizontalidade do diálogo e o empoderamento dos estudantes em sua escolha e decisão. Do conjunto de entrevistas apresentado, a fala do professor Marcos (informação verbal, 2018, p. 86), demonstra isso ao dizer:

Então, a justiça restaurativa é a melhor forma de resolver; apesar da gente não conseguir colocar tudo em prática, é muito corrido, mas eu achei fundamental para mim, até pela formação como pessoa. Mas se eu tivesse que falar da justiça dentro da escola, eu diria que a justiça é punitiva, não só na escola, na sociedade, ela é muito punitiva, ela resolve as coisas reprimindo, às vezes até de forma autoritária. Para mim é justiça punitiva. A justiça restaurativa ainda é muito pequena. E como eu disse, a justiça é punitiva na sociedade em geral, no espaço social, não só na escola. Vou dar exemplos: o aluno chegou para o professor e foi malcriado com o professor, a medida é botar para fora, advertência, transferência compulsória, então é punitiva. Até os professores também, tem professores que são muito assim, coercitivos, mas não é só na relação professor/aluno, acho que em todas as relações. Tem essa relação de caráter assimétrico. As relações não são simétricas, como deveriam... Em uma sociedade

democrática você tem que ser igual, não é por que ele é aluno que eu vou tratar ele como inferior, não é por que eu sou professor, que o diretor... Mas é assim que funciona, sempre assimétrica, eu falo em tom superior, vou lá pegar lanche, corto os alunos, é sempre assim... Em alguns casos eu acho que a justiça restaurativa, ela consegue restaurar sim, em outros não. Muitas vezes, uma conversa ali não violenta, fazendo os acordos, você vê que deu resultado. O menino bateu no menino, vai lá fazer um acordo, você percebe que não tem mais, mas tem casos que não, depois de fazer o acordo você vê que volta a repetir, volta a fazer. Então tem casos que funcionam e tem casos que não. Eu vejo um espaço para essa proposta no ambiente escolar. Não.... Na verdade, não tem... o projeto é muito jogado, todo mundo trabalha muito, mediador trabalha muito, professor trabalha muito, então essas práticas... precisam de tempo, demandam tempo, do jeito que está, como o tempo é gerido, não. Você faz o que é possível, mas para funcionar precisaria ser melhor.

Ademais, os “pré-conceitos” e dificuldades provenientes das experiências pessoais desses professores, bem como questões relativas à logística (em termos de carga horária e incompatibilidade de agendas) e a ausência de intersetorialidade da atividade formativa, no sentido de que os encontros sistemáticos contassem com a presença de integrantes da rede de defesa, garantia e proteção de direitos, também se constituíram enquanto entraves diagnosticados pelos professores egressos do curso “Cultura restaurativa e suas práticas”.

Discutindo os resultados encontrados e traçando algumas considerações para o enfrentamento da violência e do *bullying* em contexto escolar

A iniciativa de trabalhar com o enfrentamento da violência e do *bullying* em contexto escolar surge no desenvolvimento da tese de doutorado, na qual investiguei a história oral de vida de 17 professores da rede pública de Campinas-SP, buscando compreender as concepções de direitos humanos e justiça que possuem, em que medida estas contribuem para a resolução dos conflitos no espaço escolar.

Assim, o que os diferentes tipos de violências identificados nas trajetórias de vida dos professores entrevistados revelam é que tais situações elas afetam tanto as vidas dos professores e dos alunos, como o próprio cotidiano das escolas. A escassez de políticas públicas, as inconsistências das poucas em curso e o expressivo aumento do número de casos envolvendo situações de *bullying* e violência evidenciam que ainda se constitui como um grande desafio para a instituição escolar erradicar violência e do *bullying* em seu interior, o que colabora para que a escola venha se configurando como um espaço do medo.

Entretanto, algumas ações bem-sucedidas revelam ser possível prevenir os episódios de *bullying* e violência nas escolas, como a mediação de conflitos, desenvolvida em Barcelona-Espanha e região metropolitana. Desde a década de 1990 que o governo da Catalunha investe na formação de mediadores de conflitos e produção de materiais didáticos (disponibilizados gratuitamente na internet), outorgando autonomia para que as escolas decidam o modo como vão realizar seu programa de “mediació escolar”, levando em

conta a sua especificidade local.

Nas nove entrevistas realizadas na pesquisa realizada em território espanhol, e isso também está previsto na legislação educacional consultada⁷, foi afirmado que para realização da “mediació escolar” todos: gestores, professores e alunos, são formados nas técnicas de mediação de conflitos, mas sua realização ocorre entre iguais, de modo que o protagonismo é assumido pelos alunos. Nesse sentido, destaco a narrativa da professora Laya (informação verbal⁸, 2021):

Os alunos que têm um conflito muitas vezes não contam diretamente a um professor, geralmente são seus amigos que avisam um tutor, ou é o chefe de estudos ou outro professor que detecta a situação. O pedido chega ao coordenador da mediação, decide-se se é mediável e, caso seja, falamos com os alunos envolvidos (normalmente tentamos limitar a 2 pessoas, excepcionalmente 4, é suficiente), se concordarem, envolvemos o aluno mediador e uma data é marcada para a mediação. Na minha opinião, se houver um professor que se envolve e se forma, que quer organizar o processo de mediação em um centro escolar, pode funcionar perfeitamente. [...] Os alunos respondem perfeitamente, e o fazem com grande entusiasmo, e a verdade é que o fazem muito bem. Frequentemente, eles valorizam a experiência como positiva e útil porque o conflito quase sempre é resolvido.

Portanto, não obstante as diferenças entre as culturas brasileira e espanhola,

⁷ Generalitat de Catalunya. *Projecte de Convivència i èxit educatiu*, 2020.

⁸ Entrevista recebida por carolina-reis@hotmail.com, em 21 set. 2021.

a produção de material didático, o investimento na formação continuada envolvendo todo o coletivo escolar, especialmente os alunos, para que a mediação seja protagonizada por eles, são técnicas restaurativas que já estão sendo colocadas em prática há algum tempo neste *locus* e apresentam características que nos permitem refletir sobre como a proposta da justiça restaurativa poderia se dar em outros termos entre nós, constituindo-se em método eficaz para a prevenção da violência e do *bullying* em contexto escolar.

Referências

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, A. P.; CERQUEIRA, L. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falas os jovens**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2016.
- APEOESP. **Pesquisa indica aumento de casos de violência nas escolas públicas de São Paulo**. São Paulo, 2019. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2019/pesquisa-indica-aumento-de-casos-de-violencia-nas-escolas-publicas-de-sao-paulo/>>. Acesso em: 23 dez. 2019.
- BERGSON, H. **O riso**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política – Volume I**. 13ª reimpr. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.
- BOEHM, C. SP: 29% dos jovens sofreram bullying em 2019 em escolas. **Agência Brasil**, São Paulo, 03 fev. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-02/sp-29-dos-jovens-sofreram-bullying-em-2019-em-escolas>>. Acesso em 23 set. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o “Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*)”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm>. Acesso em 23 set. 2020.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. In: **Sociologias**. ano 4, n. 8. Porto Alegre, 2002. p. 432-443.
- CHAUÍ, M. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.
- _____. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. In: **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, Campinas, 2016. p. 407-423. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00407.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2017.
- FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2ª ed. Campinas: Verus Editora, 2005.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 33ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- GENERALITAT DE CATALUNYA.. **Projecte de Convivència i èxit educatiu**. 2020. Disponível em: <http://xtec.gencat.cat/web/.content/centres/proj_educatiu/convivencia/documents/PdC.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.
- GOMES, C. B. Violência, poder e direitos humanos na escola. In: GOMES, Celma Borges (Org.). **Violência nas escolas: uma realidade a ser transformada**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 29-52.
- GUIMARÃES, A. M. **Vigilância, Punição e Depredação Escolar**. Campinas: Papyrus, 2003.
- LOPES NETO, A. *Bullying – comportamento agressivo entre estudantes*. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5, p. 164-172. Porto Alegre: 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/jped/a/gvDCjhggsGZCjttLZBZYtVq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 set. 2021.
- MAZZON, J. A. **Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar**. São Paulo: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Instituto Nacional de Pesquisas Econômicas, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2009.
- MEIHY, J. C. S. B. HOLANDA, F. **História**

oral: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MONTEIRO, G. A moral do riso em Bergson. **Revista Ideação**, n. 41, p. 280-297, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/5050>>. Acesso em: 23 set. 2021.

PAIXÃO, M. A cada dia, mais de 100 professores são afastados por transtornos mentais em São Paulo. **Brasil de Fato**, São Paulo, 15 outubro 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/especiais/a-cada-dia-mais-de-100-professores-sao-afastados-por-transtornos-mentais-em-sp>>. Acesso em 21 set. 2021.

PEREIRA, S. M. S. **Bullying e suas implicações no ambiente escolar**. São Paulo: Paulus, 2009.

PEREIRA, A. C. R. **História oral de vida de professores: direitos humanos, justiça restaurativa e violência escolar**. 2018. 1 recurso online (343 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sop

hia=1005289. Acesso em: 17 nov. 2021

RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SEIXAS, S. R. Violência escolar: metodologias de identificação dos alunos agressores e ou vítimas. **Análise psicológica**, v. 23, n. 2, p. 97-110, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/262742191_Violencia_escolar_Metodologias_de_identificacao_dos_alunos_agressores_eou_vitimas>. Acesso em: 27 set. 2017.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 211-225. Rio de Janeiro: 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a02v11n32.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2017.

Recebido em 2021-09-29
Publicado em 2022-05-01