



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**KESIA ÂNGELA DE SOUSA MACIEL**

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE MEDIAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DO PROJETO  
“ESCOLA MEDIADORA QUE PROMOVE A PAZ” (EMPAZ): UM ESTUDO NA  
ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CARLOS DA COSTA RIBEIRO, EM FORTALEZA/CE**

**FORTALEZA**

**2025**

KESIA ÂNGELA DE SOUSA MACIEL

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE MEDIAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DO PROJETO  
“ESCOLA MEDIADORA QUE PROMOVE A PAZ” (EMPAZ): UM ESTUDO NA  
ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CARLOS DA COSTA RIBEIRO, EM FORTALEZA/CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. David Moreno Montenegro.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- M138a Maciel, Kesia Ângela de Sousa.  
Avaliação da política de mediação escolar a partir do projeto “Escola Mediadora que Promove a Paz” (EMPAZ) : um estudo na Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro, em Fortaleza/CE / Kesia Ângela de Sousa Maciel. – 2025.  
89 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.  
Orientação: Prof. Dr. David Moreno Montenegro.
1. Mediação Escolar. 2. Cultura de Paz. 3. Avaliação de Políticas Públicas. 4. Políticas Educacionais. 5. Violência Escolar. I. Título.

CDD 320.6

---

KESIA ÂNGELA DE SOUSA MACIEL

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE MEDIAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DO PROJETO  
“ESCOLA MEDIADORA QUE PROMOVE A PAZ” (EMPAZ): UM ESTUDO NA  
ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CARLOS DA COSTA RIBEIRO, EM FORTALEZA/CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: 28/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. David Moreno Montenegro (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Rui de Deus e Mello Neto  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Abrahão Antonio Braga Sampaio  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me conceder sabedoria, força e perseverança para superar os momentos de fragilidade e concluir este trabalho.

Aos meus filhos, Pedro Paulo e Davi, por serem minha fonte de inspiração, motivação e apoio ao longo desta jornada acadêmica.

Aos meus pais Edmilson e Irismar, que são uma fonte permanente de amor, cuidado e afeto, na qual me inspiro todos os dias. Sempre incentivaram e apoiaram meus projetos de vida. Esta conquista também é deles.

Aos meus irmãos Cláudia e Júnior, e as sobrinhas Rita Iris e Raquel, por todo o amor, compreensão e amizade, sempre entusiasmados com minhas conquistas.

À querida Mariana, por todo o apoio, ajuda e incentivo. Sua contribuição foi fundamental nesta trajetória acadêmica.

Aos colegas do Mestrado, com os quais o destino me presenteou, expresso meu reconhecimento pela partilha de valiosos aprendizados e experiências, bem como pelos momentos de angústia e felicidade que marcaram esse percurso. Guardo com carinho as lembranças dessa convivência tão especial.

À colega Karla Bianca, meu reconhecimento especial pela liderança voluntária de nossa turma. Sua dedicação incansável e a prontidão em auxiliar cada colega individualmente foram exemplares e essenciais para manter o entrosamento e motivação do grupo ao longo deste Mestrado.

Ao orientador, professor Dr. David Moreno, e aos membros das bancas de qualificação e defesa, pelas contribuições fundamentais para o desenvolvimento deste estudo.

À gestão e aos professores da Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro, pelo acolhimento e pela dedicada contribuição de tempo e conhecimento, essenciais para o êxito da pesquisa.

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo avaliar a política pública de mediação escolar a partir da implementação do Projeto Escola Mediadora que Promove a Paz (EMPAZ) na Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro, localizada em uma área de alta vulnerabilidade social, no bairro Quintino Cunha, em Fortaleza/CE. A investigação orientou-se pela perspectiva da Avaliação em Profundidade, que compreende a análise crítica e multidimensional das políticas públicas, considerando os seguintes eixos: I) análise de conteúdo; II) análise de contexto; III) análise da trajetória institucional; e IV) análise do espectro temporal e territorial. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, desenvolvida por meio da estratégia de estudo de caso. O processo investigativo envolveu análise documental, observação direta e entrevistas com gestores e professores, realizadas no período de agosto a outubro de 2025. A análise dos dados foi conduzida com base na técnica de Análise de Conteúdo, articulada à triangulação metodológica. Os resultados revelam a relevância teórica do Projeto EMPAZ, em contraste com a fragilidade de sua efetivação prática. O projeto não apresenta a pertinência política necessária, além de possuir baixa visibilidade nas instâncias superiores. O modelo de gestão, prioritariamente orientado para resultados de aprendizagem, desconsidera que a violência escolar impacta outras políticas educacionais. Como consequência, o EMPAZ manifesta-se na escola de forma fragmentada e desarticulada, não conseguindo se consolidar como uma política efetiva de mediação de conflitos. O ativismo pedagógico dos profissionais é identificado como a principal barreira interna para sua efetivação. Contudo, a instituição demonstra uma compreensão consolidada acerca da importância do diálogo e da escuta ativa na resolução de conflitos escolares. A adoção da mediação escolar como alternativa para o enfrentamento dos conflitos requer, portanto, avanços significativos para se constituir como uma política pública eficiente.

**Palavras-chave:** mediação escolar; cultura de paz; avaliação de políticas públicas; políticas educacionais; violência escolar.

## ABSTRACT

This study aimed to evaluate public policy on school mediation based on the implementation of the Mediating School Project that Promotes Peace (EMPAZ) at the José Carlos da Costa Ribeiro Municipal School, located in an area of high social vulnerability in the Quintino Cunha neighborhood of Fortaleza, Ceará. The investigation was guided by the perspective of In-Depth Evaluation, which comprises the critical and multidimensional analysis of public policies, considering the following axes: I) content analysis; II) context analysis; III) analysis of the institutional trajectory; and IV) analysis of the temporal and territorial spectrum. This is a qualitative, exploratory study developed through a case study strategy. The case study was conducted in the municipality of Fortaleza, Ceará, and involved the analysis of the institutional trajectory of the EMPAZ project, as well as the analysis of the temporal and territorial spectrum of the project's implementation. The investigative process involved document analysis, direct observation, and interviews with administrators and teachers, conducted between August and October 2025. Data analysis was conducted using content analysis techniques, combined with methodological triangulation. The results reveal the theoretical relevance of the EMPAZ Project, in contrast to the fragility of its practical implementation. The project lacks the necessary political relevance and has low visibility in higher echelons. The management model, primarily oriented toward learning outcomes, disregards the fact that school violence impacts other educational policies. As a result, EMPAZ manifests itself in schools in a fragmented and disjointed manner, failing to consolidate itself as an effective conflict mediation policy. The pedagogical activism of professionals is identified as the main internal barrier to its implementation. However, the institution demonstrates a consolidated understanding of the importance of dialogue and active listening in resolving school conflicts. The adoption of school mediation as an alternative for addressing conflicts therefore requires significant advances in order to become an efficient public policy.

**Keywords:** school mediation; culture of peace; public policy evaluation; educational policies; school violence.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	- Relação entre os objetivos específicos e os eixos da Avaliação em Profundidade .....	17
Figura 1	- Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro, em Fortaleza/CE .....	19
Figura 2	- Triângulo da violência .....	25
Quadro 2	- Projetos que compõem o PROPAZ .....	53

## LISTA DE SIGLAS

ADPEC	Associação dos Defensores e Defensoras Públicas do Estado do Ceará
ALECE	Assembleia Legislativa do Ceará
AMS	Acesso Mais Seguro
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CCPHA	Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídio na Adolescência
CDVHS	Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza
CEI	Centro de Educação Infantil
CEMES	Célula de Mediação Social e Cultura de Paz
CICV	Comitê Internacional da Cruz Vermelha
CNV	Comunicação Não Violenta
COGEST	Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
EM	Escola Municipal
EMPAZ	Escola Mediadora que Promove a Paz
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
GBJ	Grande Bom Jardim
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH-B	Índice de Desenvolvimento Humano por Bairro
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
PROPAZ	Programa de Promoção da Cultura de Paz no Ambiente Escolar
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPE	Serviço de Psicologia Escolar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	10
<b>2</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>3</b>	<b>OBJETIVOS</b> .....	16
<b>3.1</b>	<b>Objetivo geral</b> .....	16
<b>3.2</b>	<b>Objetivos específicos</b> .....	16
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	17
<b>4.1</b>	<b>Perspectiva avaliativa da pesquisa</b> .....	17
<b>4.2</b>	<b>Tipologia do estudo</b> .....	18
<b>4.3</b>	<b>Local e período do estudo</b> .....	18
<b>4.4</b>	<b>Sujeitos do estudo</b> .....	21
<b>4.4.1</b>	<i>Critérios de inclusão</i> .....	21
<b>4.4.2</b>	<i>Critérios de exclusão</i> .....	21
<b>4.5</b>	<b>Coleta de dados</b> .....	21
<b>4.6</b>	<b>Análise dos dados</b> .....	22
<b>5</b>	<b>A VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR</b> .....	23
<b>5.1</b>	<b>Conceitos de violência</b> .....	23
<b>5.2</b>	<b>Expressões da violência em Fortaleza</b> .....	26
<b>5.3</b>	<b>A incidência da violência na instituição de ensino</b> .....	28
<b>5.4</b>	<b>Como a teoria de Saviani se relaciona com a violência na escola</b> .....	33
<b>6</b>	<b>A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS</b> .....	36
<b>6.1</b>	<b>Marcos históricos e fundamentos da educação para a paz</b> .....	36
<b>6.2</b>	<b>A cultura de paz no contexto escolar</b> .....	40
<b>6.3</b>	<b>Consonâncias entre a pedagogia de Paulo Freire e a cultura de paz</b> .....	41
<b>6.4</b>	<b>Práticas restaurativas na escola</b> .....	44
<b>6.5</b>	<b>A prática da Comunicação Não Violenta (CNV) na mediação de conflitos escolares</b> .....	47
<b>7</b>	<b>A MEDIAÇÃO ESCOLAR COMO POLÍTICA PÚBLICA</b> .....	49
<b>7.1</b>	<b>A mediação como instrumento para a cultura de paz nas escolas</b> .....	49
<b>7.2</b>	<b>A mediação escolar em Fortaleza</b> .....	51
<b>8</b>	<b>Resultados e discussões</b> .....	55
<b>8.1</b>	<b>Perfil dos/as participantes</b> .....	55

<b>8.2</b>	<b>Bloco 1- Mediação escolar nos documentos institucionais</b> .....	57
<b>8.2.1</b>	<i>Acesso a documentos institucionais do projeto EMPAZ</i> .....	57
<b>8.3</b>	<b>Bloco 2 - Condições de implementação</b> .....	58
<b>8.3.1</b>	<i>Fatores que dificultam ou facilitam a execução do projeto EMPAZ</i> .....	58
<b>8.3.2</b>	<i>Relevância da comunidade no Projeto EMPAZ</i> .....	61
<b>8.3.3</b>	<i>Presença da gestão na condução do Projeto EMPAZ</i> .....	63
<b>8.4</b>	<b>Bloco 3 - Desafios e avanços percebidos</b> .....	65
<b>8.4.1</b>	<i>Desafios na implementação do Projeto EMPAZ</i> .....	65
<b>8.4.2</b>	<i>Avanços ou melhorias no cotidiano escolar</i> .....	67
<b>8.4.3</b>	<i>Melhorias na abordagem e no tratamento dos conflitos a partir do início do projeto</i> .....	69
<b>8.4.4</b>	<i>Eficácia na formação continuada ou capacitação</i> .....	70
<b>8.5</b>	<b>Bloco 4 - Expressões do Projeto no cotidiano escolar</b> .....	72
<b>8.5.1</b>	<i>A presença do EMPAZ na escola</i> .....	72
<b>8.5.2</b>	<i>Situação concreta que ilustra a aplicação da mediação de conflitos no ambiente escolar</i> .....	73
<b>8.5.3</b>	<i>Como as práticas propostas pelo projeto são recebidas e vivenciadas pelos alunos</i> .....	74
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	76
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	78
	<b>APÊNDICE A - INSTRUMENTO DA COLETA DE DADOS</b> .....	85
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	88

## 1 APRESENTAÇÃO

A aproximação com a temática da mediação escolar surgiu a partir da experiência profissional como técnica da Célula de Mediação Social e Cultura de Paz do Distrito de Educação III, função que exerço desde 2019. No cotidiano das atividades, especialmente durante as visitas às unidades escolares, tornaram-se evidentes os impactos da crescente violência nas instituições de ensino. Professores, estudantes, familiares e demais servidores vivenciam uma atmosfera de medo e insegurança. A escola, antes símbolo de proteção, passa a ser associada ao risco e ao perigo.

Essa vivência profissional revelou diversas inquietações, sobretudo no que se refere ao papel dos currículos implementados, bem como dos projetos e programas educacionais existentes, diante das realidades sociais, políticas, econômicas e culturais vivenciadas pelos alunos. O Distrito de Educação III abrange 54 escolas patrimoniais, 23 creches conveniadas e 22 Centros de Educação Infantil (CEIs). Nesse cenário, a rotina de trabalho possibilitou maior aproximação com escolas situadas em áreas marcadas por elevados índices de vulnerabilidade social e violência, onde os conflitos frequentemente ultrapassam os muros da escola e comprometem o desenvolvimento da aprendizagem.

Destacam-se, nesse contexto, as escolas localizadas no bairro Quintino Cunha, que frequentemente demandam apoio da Polícia Militar, da Guarda Municipal e da própria Coordenação do Distrito. Como resposta institucional à violência, Fortaleza passou a integrar, em 2019, o Programa Acesso Mais Seguro (AMS), do Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV), por figurar entre as cidades brasileiras com maiores índices de violência urbana. As escolas do bairro estão entre aquelas que mais notificam ocorrências por meio da plataforma do AMS.

O bairro Quintino Cunha é marcado por processos históricos de exclusão social e apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de apenas 0,2225, um dos mais baixos da cidade. A “Favela do Sossego”, localizada nesse território, surgiu nos anos 1990 como resultado da luta de famílias sem moradia. A comunidade ainda enfrenta graves deficiências relacionadas à infraestrutura, ao planejamento urbano e ao transporte público. A violência, antes ausente, passou a integrar o cotidiano dos moradores e das instituições públicas que ali atuam.

É nesse território que se localiza a Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro, que oferta o ensino fundamental do 1º ao 9º ano. A escola atende estudantes oriundos de diversas comunidades adjacentes, muitas delas igualmente impactadas pela violência. Muitos pais e

responsáveis resistem à matrícula de seus filhos na unidade, seja por receio da insegurança, seja em razão da territorialização. Como consequência, a escola registra, em alguns anos e séries, a existência de vagas ociosas.

Os relatos das comunidades e da equipe escolar evidenciam uma realidade marcada por profundas dores: assassinatos de familiares, adolescentes ameaçados de morte, evasão escolar e envolvimento com práticas delituosas. Em situações extremas, jovens são inseridos em programas federais de proteção. Nesse contexto, alunos, professores e gestores convivem com traumas significativos e demandam apoio contínuo.

O protocolo de gestão do estresse do AMS é frequentemente acionado para acolher os profissionais após eventos traumáticos. Nos círculos de escuta, são recorrentes os relatos de medo, esgotamento emocional e sensação de abandono. Uma professora, por exemplo, compartilhou o impacto de um episódio violento ocorrido na calçada de sua residência, enquanto tentava proteger seu filho autista. Para aqueles que vivem no mesmo território em que lecionam, o sofrimento tende a ser ainda mais intenso.

A comunidade convive com toques de recolher e tiroteios frequentes. Em períodos de maior tensão, a saída dos professores das escolas chegou a ocorrer com escolta policial. Essa realidade, também vivenciada ao longo da minha trajetória como diretora escolar e coordenadora de Centro de Educação Infantil (CEI), evidenciou a ausência de instrumentos pedagógicos eficazes para a mediação de conflitos. Durante muito tempo, recorri a práticas repressivas e punitivas, próprias de uma cultura autoritária e excludente, sem alcançar transformações significativas.

A inserção na Célula de Mediação representou um marco fundamental em minha formação pessoal e profissional. Passei a conhecer e aplicar abordagens fundamentadas na responsabilização e na escuta ativa, como as práticas da Justiça Restaurativa. Participei de diversas formações promovidas pela Secretaria Municipal da Educação (SME) e concluí uma especialização em Mediação e Práticas Sistêmicas Restaurativas. Esse percurso transformou profundamente minha compreensão acerca dos conflitos escolares e das possibilidades de enfrentamento e resolução.

Este trabalho é fruto dessa trajetória. Busca avaliar a política pública de Mediação Escolar por meio do Projeto EMPAZ, implementado pela SME nas escolas de ensino fundamental II, com destaque para a experiência da Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro. Ademais, evidencia como a articulação intersetorial, envolvendo instituições como a Coordenadoria Especial de Políticas sobre Drogas (CPDrogas), o CAPS Infantil, os Conselhos Tutelares e a Rede Aquarela, é fundamental para a garantia dos direitos das crianças e dos

adolescentes e para o enfrentamento das múltiplas violências que atravessam o cotidiano escolar.

A experiência como técnica da Célula de Mediação demonstrou que a educação, isoladamente, não é capaz de responder a todas as demandas sociais. Institucionalizar a intersectorialidade configura-se, portanto, como um dos grandes desafios das políticas públicas educacionais comprometidas com o direito à aprendizagem, à dignidade e à construção de uma cultura de paz.

A pesquisa está estruturada em nove seções. A primeira seção apresenta a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, evidenciando os elementos que motivaram a escolha do objeto de estudo. A segunda seção aponta o problema de pesquisa e o contexto que o justifica, destacando a relevância da temática no cenário educacional contemporâneo. A terceira seção explicita os objetivos geral e específicos da investigação. A quarta seção descreve o percurso metodológico adotado, detalhando a abordagem, a perspectiva avaliativa e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

Na quinta seção, desenvolve-se uma reflexão teórica acerca dos conceitos de violência e de suas manifestações no ambiente escolar. A sexta seção aborda os fundamentos da cultura de paz e sua articulação com o contexto educacional. A sétima seção discute a mediação escolar como política pública, com destaque para o Projeto EMPAZ no município de Fortaleza. A oitava seção apresenta os resultados, acompanhados da análise e discussão dos achados da pesquisa. Por fim, a nona seção apresenta os apontamentos finais do estudo.

## 2 INTRODUÇÃO

Observa-se, nos cenários nacional e internacional, um aumento expressivo da violência que atinge adultos, jovens e crianças, muitas vezes desde a primeira infância. Essa realidade, que se manifesta tanto em espaços físicos quanto virtuais, tem adentrado diversos âmbitos das relações sociais, inclusive o ambiente escolar, interferindo profundamente em sua rotina e em sua função social. Para Abramovay (2003, p. 95), “[...] a escola não seria mais representada como um lugar seguro de integração social, de socialização; não é mais um espaço resguardado. Ao contrário, tornou-se cenário de ocorrências violentas”.

A escola, além de refletir a violência presente na sociedade, também produz formas próprias de violência, manifestadas nas práticas cotidianas da vida escolar. Essas práticas se expressam nas interações entre estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar (Abramovay, 2015).

No contexto de Fortaleza/CE, essa realidade é constantemente evidenciada por notícias veiculadas na mídia local e por relatos compartilhados entre moradores. Crianças e adolescentes, que deveriam estar na escola construindo sua formação cidadã e contribuindo para uma sociedade mais justa, frequentemente se veem envolvidos em situações de violência. Segundo dados da Associação dos Defensores e Defensoras Públicos do Estado do Ceará (ADPEC), com base em relatórios do Observatório de Indicadores dos Direitos Humanos (OISOL), Fortaleza foi, em 2023, a cidade com o maior número de casos de violações de direitos humanos envolvendo crianças e adolescentes no estado, totalizando 4.961 registros.

O Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (CCPHA) esclarece que os homicídios de adolescentes ocorrem de forma desigual na cidade: 44% das mortes aconteceram em apenas 17 dos 119 bairros. Quase um terço dos homicídios atingiu moradores de apenas 52 comunidades, onde vive cerca de 13% da população da capital, distribuída em uma área que representa apenas 4% do território de Fortaleza. A maioria desses adolescentes foi morta no próprio bairro, evidenciando como a precariedade da infraestrutura urbana e a ausência de serviços públicos aprofundam a vulnerabilidade social e potencializam a violência letal (Cada Vida Importa, 2023).

Um estudo realizado em setembro de 2022 pelo Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza (CDVHS), em parceria com pesquisadores da Universidade Federal do Ceará, e divulgado pelo jornal Diário do Nordeste em 22 de maio de 2023, revelou os impactos da violência no desempenho escolar de jovens em Fortaleza. A pesquisa, realizada com quase 500 estudantes do ensino médio da rede pública, apontou que 42,5% dos entrevistados reconhecem

que a violência no entorno escolar prejudica sua formação acadêmica. A investigação abrangeu estudantes de 12 escolas do Grande Bom Jardim (GBJ), incluindo os bairros Bom Jardim, Granja Lisboa, Granja Portugal, Canindezinho e Siqueira. Para a maioria dos participantes, a violência cotidiana rompe a sensação de paz, compromete o bem-estar emocional e amplia o medo. Embora o estudo tenha se concentrado no GBJ, seus achados são representativos de outros contextos urbanos da cidade e demandam atenção rigorosa.

O bairro Quintino Cunha, foco desta pesquisa, apresenta características semelhantes às das áreas mencionadas. Uma matéria do jornal O Povo indicou, em outubro de 2024, que o bairro figurava entre os mais atingidos por disputas entre facções criminosas, com 12 homicídios registrados em um período de cinco meses. Essa realidade interfere diretamente na dinâmica escolar da região. Dados do Sistema de Gestão Escolar (SGE) demonstram que, na Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro, lócus deste estudo, há queda significativa na frequência estudantil durante períodos de maior violência, o que impacta diretamente a aprendizagem e a convivência entre os alunos, além de gerar um clima generalizado de medo.

A escola, nesse contexto, reflete a cultura de violência que atravessa a sociedade. Relações permeadas por intolerância, preconceito e exclusão tornam-se frequentes no cotidiano escolar. Contudo, essa cultura não é imutável. É possível promover uma cultura de paz por meio de estratégias de gestão de conflitos que privilegiem a empatia, a escuta sensível e a cooperação. A mediação de conflitos, a Justiça Restaurativa e a Comunicação Não Violenta (CNV) figuram entre os instrumentos que contribuem para essa transformação.

Diante do agravamento da violência nas escolas de Fortaleza, a SME implantou, em 2013, uma política pública voltada à mediação escolar como estratégia de pacificação. Trata-se de um recurso alternativo de resolução de conflitos que estimula o diálogo e a construção coletiva de soluções. Em 2017, foi lançado o Projeto Escola Mediadora que Promove a Paz (EMPAZ), idealizado pela Célula de Mediação da SME, com o objetivo de formar equipes escolares para atuar com a mediação de conflitos e com processos circulares como estratégia preventiva da violência (Fortaleza, 2017).

Apesar das ações articuladas entre a SME, os Distritos de Educação, os Conselhos Tutelares, o Instituto Terre des Hommes e o Ministério Público Estadual, ainda se identificam lacunas quanto aos efeitos concretos dessas iniciativas no cotidiano escolar. Embora a escola seja reconhecida como espaço de socialização, formação de identidades e construção de saberes, também é evidente que abriga práticas de violência em suas múltiplas formas.

Para Abramovay (2003, p. 102–103):

[...] a violência é experimentada pelos jovens como fenômeno não excepcional, cotidiano, mas ao mesmo tempo é concebida como prática anormal e condenável, e por isso não naturalizada, porque ultrapassa os limites do que para eles é visto como forma aceitável de relacionamento entre as pessoas, em especial quando resulta em agressão física.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível que as políticas e ações voltadas ao enfrentamento da violência escolar estejam fundamentadas em pesquisas científicas, reflexões críticas e experiências bem-sucedidas. Para Melo (2021), é a partir do conhecimento sistematizado que se tornam possíveis intervenções eficazes e sustentáveis.

Nesse contexto, destaca-se a implantação do Projeto EMPAZ na Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro, situada em um território marcado por diversas expressões de violência. A experiência da pesquisadora como técnica da Célula de Mediação Escolar (CEMES), que atua diretamente no acolhimento das demandas relacionadas à violência nas escolas do Distrito de Educação III, motivou a realização desta pesquisa. As unidades escolares frequentemente recorrem à Célula em busca de apoio diante de situações envolvendo violência física, verbal e psicológica, bullying, cyberbullying, assédio e vandalismo (fenômenos que impactam severamente o bem-estar, a saúde mental e o desempenho escolar de estudantes e profissionais da educação).

Diante da contextualização apresentada, esta pesquisa busca responder às seguintes questões: como tem sido implementada a política de mediação escolar por meio do Projeto Escola Mediadora que Promove a Paz (EMPAZ) na Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro, em Fortaleza/CE? Quais documentos institucionais validam o Projeto EMPAZ? Como o Projeto é utilizado no cotidiano escolar? Qual é a percepção de professores e gestores acerca do Projeto?

Assim, a investigação propõe compreender as estratégias e concepções que orientam a atuação da escola por meio do Projeto EMPAZ, ao mesmo tempo em que busca produzir saberes que contribuam para a formulação de novas políticas públicas ou para o fortalecimento das já existentes, com vistas à promoção de um ambiente escolar mais seguro, inclusivo e pacífico.

Diante do agravamento da violência nas escolas, torna-se urgente ampliar as possibilidades de enfrentamento por meio da apropriação de conhecimentos, experiências e evidências que orientem a prática pedagógica e a gestão educacional. É nesse horizonte que esta dissertação pretende oferecer contribuições teórico-práticas às secretarias de educação, gestores escolares e demais atores comprometidos com a construção de uma escola que, de fato, promova a paz.

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo geral**

Avaliar a política pública de mediação escolar a partir da implementação do Projeto Escola Mediadora que Promove a Paz (EMPAZ) na Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro, localizada em área de alta vulnerabilidade social no bairro Quintino Cunha, em Fortaleza/CE.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Identificar os aspectos da mediação escolar presentes nos documentos institucionais que orientam o Projeto EMPAZ.
- Compreender as condições sociais, políticas e institucionais que influenciaram a implementação do Projeto EMPAZ na Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro.
- Investigar os principais desafios enfrentados e os avanços percebidos por gestores e professores ao longo do processo de implementação do Projeto EMPAZ na escola.
- Analisar de que modo o Projeto EMPAZ se expressa no cotidiano escolar e nas práticas desenvolvidas pelos profissionais da escola.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção tem por objetivo apresentar, de forma detalhada, os aspectos metodológicos que orientam esta pesquisa, incluindo a perspectiva avaliativa adotada, a tipologia do estudo, a unidade de análise, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e a forma de análise.

### 4.1 Perspectiva avaliativa da pesquisa

Esta pesquisa adotou como base a perspectiva da Avaliação em Profundidade, compreendida como uma abordagem processual, multidimensional e interdisciplinar, voltada à compreensão ampliada e crítica das políticas públicas, especialmente aquelas de caráter social (Rodrigues, 2008, 2016).

A Avaliação em Profundidade propõe abarcar, de maneira articulada, as dimensões longitudinal (histórica) e latitudinal (abrangente), buscando compreender não apenas os efeitos das políticas públicas, mas também os sentidos atribuídos a elas por diferentes atores sociais ao longo de seus processos de formulação, implementação e recepção (Rodrigues, 2008, 2016).

Segundo Rodrigues (2008), a Avaliação em Profundidade é composta por quatro dimensões analíticas fundamentais. Essas dimensões foram consideradas na formulação dos objetivos específicos deste estudo, conforme apresentado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Relações entre os objetivos específicos e os eixos da Avaliação em Profundidade

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Eixo da Avaliação em Profundidade</b>	<b>Fonte de evidência</b>
Identificar os aspectos da mediação escolar presentes nos documentos institucionais que orientam o Projeto EMPAZ.	Análise de conteúdo.	Pesquisa bibliográfica e documental.
Compreender as condições sociais, políticas e institucionais que influenciaram a implementação do Projeto EMPAZ na Escola José Carlos da Costa Ribeiro.	Análise de contexto.	Entrevistas com gestores e professores.
Investigar os principais desafios enfrentados e os avanços percebidos por gestores e professores ao longo do processo de implementação do Projeto EMPAZ na escola.	Análise da trajetória institucional.	Entrevistas com gestores e professores.
Analisar de que modo o Projeto EMPAZ se expressa no cotidiano escolar e nas práticas desenvolvidas pelos profissionais da escola.	Análise do espectro temporal e territorial.	Observação em reuniões pedagógicas e entrevistas com gestores e professores.

Fonte: elaborado pela autora (2025), com base em Rodrigues (2008, 2016).

Ao adotar a Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008, 2016) como referencial teórico-metodológico, esta pesquisa assume uma postura crítica em relação aos modelos avaliativos tradicionais, reconhecendo a complexidade dos fenômenos sociais e a necessidade de abordagens que privilegiem o contexto, a trajetória institucional e os significados atribuídos às políticas públicas pelos sujeitos envolvidos.

## **4.2 Tipologia do estudo**

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que busca compreender o fenômeno social a partir da subjetividade dos sujeitos envolvidos e das relações que estabelecem entre si (Minayo, 2012). A opção por essa abordagem justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que envolve a compreensão das experiências, percepções e significados construídos pelos sujeitos no processo de implementação da política de mediação escolar (Flick, 2009). Nesse sentido, a abordagem qualitativa possibilita uma análise aprofundada das práticas cotidianas e das relações estabelecidas no contexto da escola investigada.

No que se refere aos fins, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, pois parte de uma realidade específica e busca compreender como a política de mediação escolar é vivenciada no contexto investigado. A pesquisa exploratória permite explorar, identificar e compreender conceitos, fenômenos e relações ainda pouco estudados, sendo especialmente útil para o diagnóstico de situações e para o levantamento de alternativas ou novas ideias (Gil, 2019).

Quanto aos procedimentos, adotou-se como estratégia metodológica o estudo de caso, caracterizado por uma abordagem empírica voltada à análise de um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, especialmente em situações nas quais as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidas (Yin, 2015). Trata-se, portanto, da avaliação do Projeto EMPAZ no contexto da Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro, situada em Fortaleza/CE. A adoção desse método requer a utilização de múltiplas fontes de evidência, tais como pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas e observação.

## **4.3 Local e período do estudo**

A unidade de análise desta pesquisa foi a Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro, localizada no bairro Quintino Cunha, em uma área popularmente conhecida como Comunidade do Sossego, no município de Fortaleza, estado do Ceará. A instituição oferta matrículas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, funcionando nos turnos manhã e tarde, e

atende predominantemente estudantes oriundos da comunidade local. A coleta de dados foi realizada no período de agosto a outubro de 2025.

Figura 1 - Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro, em Fortaleza/CE



Fonte: Acervo Pessoal (2025).

A escolha da instituição justifica-se pela experiência da pesquisadora como técnica da Célula de Mediação Social e Cultura de Paz do Distrito de Educação III, função exercida desde 2019. No âmbito dessas atividades, evidenciaram-se elevados níveis de violência que impactam diretamente a rotina escolar. Demandas recorrentes de apoio à Polícia Militar, à Guarda Municipal e à coordenação do Distrito indicam a gravidade do contexto vivenciado pela escola.

Além disso, destaca-se a adoção da metodologia do Acesso Mais Seguro (AMS), proposta pelo Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV) e implementada no município em 2018, como resposta ao quadro de violência que posicionava Fortaleza entre as cidades mais violentas do Brasil.

Fortaleza caracteriza-se por elevada densidade populacional e pela presença de extensas áreas de vulnerabilidade social, fatores que contribuem para seus elevados índices de criminalidade. Embora detenha o maior Produto Interno Bruto (PIB) da Região Nordeste, o município enfrenta desafios significativos na articulação entre políticas de segurança pública e a efetivação dos direitos sociais.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), Fortaleza possui área territorial de 312,252 km<sup>2</sup> e população estimada em 2.428.708 habitantes, figurando como a capital brasileira com maior densidade demográfica, a cidade mais populosa do Ceará e a quarta mais populosa do país. No cenário econômico, apresenta o maior PIB da Região Nordeste e o oitavo maior entre as capitais brasileiras, consolidando-se como relevante polo comercial e turístico.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Fortaleza é de 0,754, classificando o município como de alto desenvolvimento humano. Contudo, esse indicador não capta as profundas desigualdades socioespaciais existentes internamente. O Índice de Desenvolvimento Humano por Bairro (IDH-B) evidencia disparidades expressivas: enquanto o bairro Meireles apresenta IDH de 0,963 (o mais elevado da cidade), bairros da Regional III ocupam posições entre o 14º e o 120º lugar no ranking municipal.

A Regional III, composta por treze bairros, inclui o Quintino Cunha, o mais populoso da região. Localizado na zona oeste da cidade e fazendo fronteira com o município de Caucaia, do qual é separado pelo rio Maranguapinho, o bairro sintetiza muitos dos desafios enfrentados pela gestão pública no que se refere à violência urbana e às condições precárias de vida.

O território caracteriza-se pela fragmentação espacial e pela disputa entre grupos criminosos, que impõem barreiras físicas e simbólicas à circulação e ao convívio comunitário. Os moradores enfrentam não apenas a violência direta, mas também processos de estigmatização em abordagens policiais e em processos seletivos no mercado de trabalho. As escolas da região relatam episódios envolvendo crianças que presenciam crimes, mães assassinadas e adolescentes aliciados por organizações criminosas.

A Comunidade do Sossego constitui um dos espaços de maior vulnerabilidade do bairro, sendo subdividida em territórios controlados por facções rivais. A Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro, inserida nesse contexto, exemplifica os desafios enfrentados pelas políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação.

Inaugurada em 2004, a escola integra um complexo educacional implantado com o objetivo de centralizar a oferta do ensino fundamental na localidade. Até então, crianças e

adolescentes frequentavam unidades anexas, posteriormente desativadas por não atenderem às normas do Conselho Municipal de Educação. A decisão, comunicada de forma tardia à comunidade, gerou mobilizações e protestos, culminando em negociações entre a Prefeitura e lideranças comunitárias para a elaboração de um plano emergencial de atendimento educacional.

#### **4.4 Sujeitos do estudo**

Os sujeitos deste estudo foram gestores e professores atuantes na Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro que participam das ações do Projeto Escola Mediadora que Promove a Paz (EMPAZ). A escolha desses participantes justifica-se por sua inserção no cotidiano escolar e por seu envolvimento direto nas práticas relacionadas à mediação escolar, foco central desta investigação.

##### ***4.4.1 Critérios de inclusão:***

Ser professor(a) efetivo(a) ou temporário(a) em exercício na escola durante o período de coleta de dados; Integrar a equipe gestora (diretor/a, coordenador/a pedagógico/a ou função equivalente); Ter atuado diretamente nas ações do Projeto EMPAZ; Concordar em participar voluntariamente da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

##### ***4.4.2 Critérios de exclusão:***

Profissionais que se encontrarem afastados de suas funções por motivo de licença médica, licença maternidade/paternidade ou outras licenças legais durante o período de coleta de dados; Professores ou gestores recém-ingressos na escola que não tenham participado de nenhuma ação vinculada ao Projeto EMPAZ; Profissionais que não autorizarem sua participação no estudo por meio da assinatura do TCLE.

#### **4.5 Coleta de dados**

A coleta de dados foi composta por dados primários, obtidos por meio de entrevistas e observação, e por dados secundários, provenientes de pesquisa bibliográfica e documental.

Para a obtenção dos dados primários, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, as quais favorecem tanto a descrição quanto a explicação dos fenômenos sociais, ampliando a compreensão de sua totalidade. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), essa modalidade de entrevista possibilita uma interação flexível entre pesquisador e participantes, ao mesmo tempo em que preserva a intencionalidade e a consciência do pesquisador ao longo do processo investigativo.

A observação direta também foi utilizada, com o objetivo de acompanhar os sujeitos em seu ambiente natural e captar informações no contexto em que o fenômeno ocorre. Essa técnica exige uma postura analítica e interpretativa por parte do pesquisador, indo além da mera percepção empírica dos acontecimentos (Marconi; Lakatos, 2010).

No que se refere aos dados secundários, a pesquisa bibliográfica abrangeu obras acadêmicas, como livros e artigos científicos, que fundamentam teoricamente o estudo. Já a pesquisa documental incluiu a análise de documentos institucionais vinculados ao Projeto EMPAZ, tais como planos de ação, relatórios, regimentos, diretrizes e outros registros oficiais pertinentes à política de mediação escolar.

#### **4.6 Análise dos dados**

Neste estudo, a análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (2016), que abrange três fases:

I) Pré-análise: etapa destinada à organização e sistematização das entrevistas, observações e documentos institucionais. Nessa fase, realizou-se a leitura flutuante do material empírico, com o objetivo de promover uma aproximação crítica ao conjunto de informações, possibilitando a formulação de categorias analíticas delineadas a partir dos objetivos específicos da pesquisa, em articulação com os eixos da Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008, 2016).

II) Exploração do material: fase de identificação, codificação e classificação sistemática dos núcleos de sentido presentes nas falas dos participantes, nos registros de observação e nos documentos analisados.

III) Tratamento dos resultados e interpretação: etapa final, na qual os dados categorizados foram submetidos à inferência crítica, articulando os resultados empíricos ao referencial teórico adotado. Nesse momento, a análise integrou diferentes níveis de evidência, constituindo um processo de triangulação metodológica (Yin, 2015), o que contribuiu para assegurar a validade e a fidedignidade dos achados da pesquisa.

## 5 A VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

### 5.1 Conceitos de violência

A violência é uma construção histórica (Saviani, 2013) e configura-se como um fenômeno social complexo e multifacetado, que atinge distintos grupos sociais, populações e instituições. Trata-se de um fenômeno dinâmico, em constante transformação, influenciado por fatores sociais, ambientais, culturais, econômicos e políticos. Embora seja evidente que a violência sempre tenha integrado a história humana, suas manifestações diversificaram-se ao longo do tempo, assumindo novos contornos em sua expressão. No Brasil, a violência apresenta-se como elemento recorrente em diferentes períodos históricos e contextos sociais, inclusive no ambiente escolar.

Não há consenso entre especialistas quanto à definição de violência. Abramovay e Rua (2002) reconhecem tratar-se de um fenômeno heterogêneo e de difícil delimitação, especialmente no contexto escolar, onde as relações de poder e o lugar social de quem fala influenciam diretamente sua caracterização.

A violência pode ser compreendida como qualquer ato de agressão física, moral, psicológica ou institucional, exercido sobre o outro ou sobre si mesmo (Paixão, 2018). Encontra-se intrinsecamente associada às desigualdades econômicas e socioculturais, refletindo aspectos subjetivos e comportamentais diversos nas diferentes sociedades. Dessa forma, sua concepção é histórica e culturalmente situada, sofrendo alterações conforme a dinâmica sociocultural local (Berleise *et al.*, 2017).

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022) define violência como o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, outra pessoa, grupo ou comunidade, que resulte — ou possa resultar — em sofrimento, morte, dano psicológico, prejuízo ao desenvolvimento ou privação. Essa definição amplia a compreensão da violência para além de sua dimensão física, ressaltando a relação entre intenção e ação, bem como suas múltiplas expressões e impactos na vida social.

Debarbieux (2002, p. 41) afirma que a definição de violência exige a escuta da vítima, uma vez que esta pode relatar “[...] incidentes múltiplos e causadores de estresse que escapam à punição quanto a agressões brutais e caóticas”. O autor critica a busca por um conceito absoluto de violência, argumentando que:

É um erro fundamental, idealista e histórico crer que definir a violência, ou qualquer outro termo, seja uma questão de se aproximar o máximo possível de um conceito

absoluto. As palavras não evoluem em relação a um contexto externo, mas constituem, juntamente com o contexto, um universo mental no qual são simultaneamente ferramentas e produtos do pensamento (Debarbieux, 2002, p. 64).

Charlot (2002, p. 436) contribui para o debate ao conceber a violência como o exercício da força, do poder e da dominação, caracterizado pela “vontade de destruir, de aviltar, de atormentar”. O autor diferencia violência, agressividade e agressão: a agressividade corresponderia a uma disposição biopsíquica que pode gerar angústia; a agressão, ao ato físico ou verbal de brutalidade; e a violência, ao uso intencional da força ou da dominação com o objetivo de subjugar o outro.

Gilberto Velho (1996) amplia essa compreensão ao afirmar que a violência não se restringe ao uso efetivo da força física, incluindo também a capacidade ou a ameaça de utilizá-la. Para o autor, violência e poder se entrelaçam quando um sujeito impõe sua vontade ou seu projeto de vida sobre outro.

Nessa mesma perspectiva, Marilena Chauí (1999) propõe uma leitura crítica da violência, associando-a à ruptura da ética e da racionalidade. Segundo a autora, a violência reduz seres humanos (dotados de linguagem e liberdade) à condição de coisas, configurando relações intersubjetivas e sociais pautadas na opressão, na intimidação, no medo e no terror. Assim, a violência emerge de profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais.

De modo convergente, Arendt (1973, p. 132) argumenta que:

Poder e violência se opõem; onde um domina completamente, o outro está ausente. Destaca que é preciso distingui-los conceitualmente, se o objetivo é controlá-la, mitigá-la ou erradicá-la. A violência emerge onde o poder está ameaçado, mas seu predomínio resulta no desaparecimento do próprio poder.

Arendt (1994, p. 35) acrescenta que:

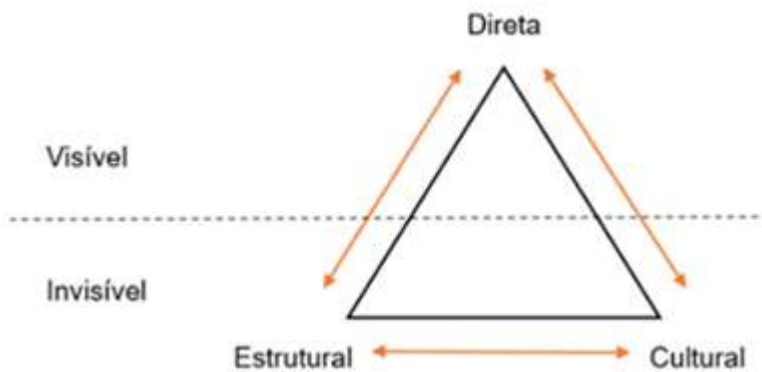
O poder, mesmo que possa ser eventualmente questionado em seu sentido ou ação, é amparado, em maior ou menor grau, por algum nível de consenso grupal. Na violência, ao contrário, estamos submersos no campo da arbitrariedade onde o direito e a lei, baluartes da civilização, estão banidos. Ou, em outras palavras, a forma extrema de poder é todos contra um, a forma extrema de violência é do um contra todos (Arendt, 1994, p. 35).

Foucault (1990) oferece outra perspectiva ao compreender a violência como manifestação das relações de poder que permeiam todas as esferas da vida social (no trabalho, na educação, na vida familiar e comunitária. Para o autor, o poder é capilarizado e circulante, não se encontrando centralizado, mas atravessando múltiplos espaços sociais). Assim, cada indivíduo pode tanto exercer poder sobre outros quanto ser objeto desse poder.

Silva e Salles (2010) reforçam que a violência se caracteriza essencialmente pelo desrespeito e pela violação dos direitos humanos, sendo potencializada por fatores como miséria, exclusão social, corrupção, desemprego, concentração de renda, autoritarismo e desigualdade estrutural (elementos historicamente presentes na sociedade brasileira).

Na contemporaneidade, a violência assume um caráter multifacetado, com dimensões estruturais e culturais que atravessam suas manifestações. Galtung (1969), sociólogo norueguês e referência nos Estudos para a Paz, apresenta uma concepção abrangente ao estruturar a violência em três dimensões interligadas: direta, estrutural e cultural. Para ilustrar essa inter-relação, propõe o Triângulo da Violência, no qual essas dimensões se conectam e se retroalimentam.

Figura 2 – Triângulo da violência



Fonte: Azzolini (2024).

No Triângulo da Violência, observa-se que a violência cultural legitima a violência estrutural, que, por sua vez, favorece a violência direta. Esse fluxo, evidenciado por Galtung e retomado por Azzolini (2024), reforça que os atos violentos visíveis constituem apenas a face mais aparente de um processo mais profundo, sustentado por estruturas sociais injustas e por sistemas de crenças que naturalizam a opressão.

A violência estrutural está associada a sistemas sociais que perpetuam sofrimento e desigualdade. Trata-se de uma modalidade menos evidente, pois não depende de um agente específico. Manifesta-se por meio de condições sociais que produzem opressão, como pobreza, discriminação e desigualdade de oportunidades (Galtung, 1969). Na prática, é responsável pela negação de recursos econômicos, poder político e direitos fundamentais a grupos socialmente vulnerabilizados. Sua característica central reside no fato de se originar e se perpetuar em estruturas sociais que operam independentemente da intenção individual (Azzolini, 2024).

A violência cultural refere-se aos sistemas de crenças, simbologias e normas que legitimam as violências direta e estrutural, naturalizando hierarquias e desigualdades sociais. Já a violência direta envolve ações físicas ou verbais que causam danos imediatos, como agressões e homicídios (Galtung, 1969). Conforme Azzolini (2024), há um fluxo causal que se inicia na violência cultural, atravessa a violência estrutural e culmina na violência direta, evidenciando a interdependência entre essas dimensões.

## **5.2 Expressões da violência em Fortaleza**

A expansão de grupos criminosos, popularmente conhecidos como “facções”, nos bairros populares da capital cearense tem provocado crescente preocupação, especialmente no que se refere à relação entre abandono escolar e exposição de jovens à violência letal. Como observa Cerqueira (2016), a escola, enquanto importante elemento de proteção para crianças, adolescentes e jovens, tem sido historicamente negligenciada no âmbito das políticas públicas brasileiras, sobretudo naquelas relacionadas à segurança pública.

De acordo com os dados apresentados no Atlas da Violência 2020, as vítimas de homicídio no Brasil, em sua maioria, possuem baixa escolaridade. Esse padrão sugere que níveis mais elevados de escolarização reduzem a probabilidade de jovens, de ambos os sexos, serem vítimas de homicídio no país. Assim, a educação formal e institucionalizada apresenta potencial para atuar como um instrumento de proteção da vida de jovens em diferentes cidades e regiões do Brasil, ao evidenciar um papel social que, frequentemente, é obscurecido quando os debates sobre crime e violência ganham centralidade (Mato *et al.*, 2021).

Impulsionada pela dinâmica do crime e da violência, a cidade de Fortaleza vivenciou transformações significativas nas últimas décadas, gerando impactos diretos sobre a permanência escolar e a convivência comunitária de jovens residentes em áreas periféricas.

A ascensão das facções criminosas trouxe profundas consequências para a vida dos moradores dos bairros mais vulnerabilizados, afetando diretamente o cotidiano, sobretudo das juventudes. A expansão e o fortalecimento desses grupos resultaram no controle territorial de diversos bairros, restringindo a mobilidade e a circulação das pessoas. Consequentemente, muitos jovens passaram a ser impedidos de acessar áreas da cidade controladas por grupos rivais, o que afetou diretamente sua trajetória escolar e sua mobilidade urbana. Mesmo aqueles sem qualquer envolvimento com o crime passaram a vivenciar um clima constante de medo e ameaça, resultando em restrições de circulação e, em alguns casos, em expulsões de suas

próprias residências. Esse cenário reflete as disputas territoriais e os mecanismos de controle impostos por grupos criminosos juvenis.

Em análises sobre os homicídios em Fortaleza, Freitas *et al.* (2012) ressaltam que, embora os registros de homicídios ocorram majoritariamente nas periferias da cidade, o fenômeno da violência apresenta dinâmicas complexas e não pode ser explicado exclusivamente pela condição de pobreza ou por uma polarização simplista entre centro e periferia. Os autores propõem uma correlação não direta entre pobreza e violência, mas entre violência e desigualdade social.

Nessa perspectiva, Madail (2021) desenvolve a hipótese de que o Brasil não é um país pobre, mas um país com muitos pobres. O autor sustenta que os elevados níveis de pobreza que afligem a sociedade brasileira têm como principal determinante a estrutura desigual do país, marcada por uma perversa distribuição de renda e de oportunidades de inclusão econômica e social.

Freitas *et al.* (2012) afirmam que a permanência de adolescentes na escola é um fator central para mitigar o risco de envolvimento com a criminalidade. Em contextos de baixa escolaridade, acesso restrito à cultura e elevado desemprego, a perspectiva de obtenção rápida de renda e ascensão social pode tornar-se sedutora, levando muitos jovens ao abandono escolar.

Mariano e Moreno (2017, p. 1) destacam de forma contundente a relação entre abandono escolar e crime organizado entre jovens:

Dados preliminares de um estudo que será lançado pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), no próximo mês, apontam que 70% dos jovens brasileiros entre 14 e 19 anos que são vítimas ou autores de homicídios estão fora da escola há pelo menos dois anos.

Nesse sentido, o abandono dos estudos pode se configurar como um caminho direto para o envolvimento com atividades criminosas. Embora a educação seja um direito assegurado por lei, conforme estabelece o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, ao defini-la como direito de todos e dever do Estado e da família, tal garantia é reafirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, que dispõe:

Art. 4º: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Entretanto, essa prerrogativa não se concretiza de forma igualitária para todos os brasileiros, especialmente para os grupos socialmente marginalizados e vulnerabilizados.

O Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (CCPHA), criado em 2016 pela Assembleia Legislativa do Ceará (ALECE), atualmente denominado Comitê de Prevenção e Combate à Violência, em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), desenvolveu, no mesmo ano, um estudo com 224 famílias de adolescentes assassinados no estado (Ceará, 2016). Os dados indicam que o distanciamento de crianças e jovens do ambiente escolar potencializa significativamente sua vulnerabilidade ao homicídio, sendo os jovens do sexo masculino, negros, com idade entre 15 e 29 anos e baixa escolaridade as principais vítimas (Matos *et al.*, 2021).

O Ceará tem enfrentado um aumento expressivo no abandono escolar, especialmente em Fortaleza, influenciado por disputas territoriais entre grupos criminosos em áreas periféricas. Esses territórios tornaram-se zonas de conflito pelo controle do tráfico de drogas, comprometendo diretamente a segurança e o direito de crianças e adolescentes à frequência escolar.

A prevenção da criminalidade deve considerar, de forma central, a redução da evasão escolar, aspecto frequentemente negligenciado no Brasil quando o tema é segurança pública (Rolim, 2026). Nessa perspectiva, “a educação é um verdadeiro escudo contra os homicídios no Brasil” (Cerqueira; Coelho, 2015, p. 20).

A ausência do Estado na vida de jovens cearenses, segregados em espaços urbanos marcados pela escassez de equipamentos públicos e pela fragilidade de políticas sociais voltadas ao enfrentamento da violência, torna essa população particularmente vulnerável à criminalidade.

Diante desse fenômeno complexo e profundamente nocivo, a educação e a escola apresentam-se como caminhos potentes para o enfrentamento não apenas das desigualdades estruturais, mas também da vulnerabilidade juvenil à violência letal e aos homicídios (Matos, 2021).

### **5.3 A incidência da violência na instituição de ensino**

Compreendida em suas múltiplas dimensões, a violência está cada vez mais presente no cotidiano escolar. A escola, espaço de formação intelectual e desenvolvimento humano, é suscetível às tensões e desigualdades sociais que atravessam a sociedade. Repercute-se, com intensidade crescente, a ideia de que as instituições escolares vêm se tornando territórios de agressões e conflitos (Abramovay, 2002). A seguir, abordam-se as especificidades da violência no ambiente escolar, seus impactos e os desafios impostos à educação.

A violência atravessa diferentes estratos sociais e manifesta-se em múltiplas formas e contextos. A escola, que em sua concepção deveria ser um ambiente solidário e garantidor do direito à educação, independentemente das diferenças individuais, não permanece imune a essa dinâmica. Marcada por distintas visões de sociedade, a instituição educacional tanto sofre quanto, em certas circunstâncias, reproduz práticas violentas.

Segundo Abramovay e Rua (2003, p. 54), a presença da violência no ambiente escolar

[...] preocupa porque afeta diretamente agressores, vítimas e testemunhas dessa violência e, principalmente, contribui para romper com a ideia da escola como um lugar de conhecimento, de formação do ser, da educação, como veículo por excelência do exercício e aprendizagem da ética e da comunicação por diálogo e, portanto, antítese da violência.

Na contemporaneidade, a violência escolar configura-se como um dos principais desafios enfrentados pela educação. Trata-se de um fenômeno complexo, que permanece como desafio para pesquisadores, em razão de sua amplitude e de suas especificidades (Sposito, 2004). Como destaca a autora:

A análise das causas e das relações que geram condutas violentas no interior da instituição escolar[...] demanda tanto o reconhecimento das especificidades das situações como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea (Sposito, 2004, p. 163).

Nessa direção, compreender a violência escolar exige também analisar sua relação intrínseca com a estrutura social e com o papel histórico da escola. Saviani, um dos principais teóricos da educação brasileira, dedicou sua trajetória à defesa da escola pública e emancipadora, evidenciando que a violência não pode ser compreendida apenas como um conjunto de comportamentos individuais, mas como expressão das desigualdades sociais, da marginalização e da violência simbólica.

Para Camacho (2000), a vulnerabilidade social, refletida na vivência escolar, reduz a força socializadora da escola, interferindo no ambiente relacional e permitindo que os alunos passem a construir a violência como uma forma habitual de experiência escolar. Assim, a violência escolar é, ao mesmo tempo, causa e consequência de múltiplas problemáticas sociais que atravessam esse espaço de convivência cotidiana.

Nesse cenário mais amplo de desigualdade estrutural, torna-se inviável compreender a violência escolar sem considerar as formas contemporâneas de violência urbana que impactam diretamente a vida de crianças, adolescentes e jovens, especialmente em

territórios marcados por pobreza, vulnerabilidade e disputas armadas. Segundo Cerqueira (2016), a escola, como elemento de proteção para crianças, adolescentes e jovens, não tem recebido a devida atenção no Brasil, o que reflete a baixa prioridade conferida ao tema nas políticas de segurança pública.

Com base nos dados do Atlas da Violência (2020), observa-se que as vítimas de homicídio no Brasil, em sua maioria, apresentam baixa escolaridade. Isso sugere que, quanto maior o nível de escolarização, menor a probabilidade de jovens, de ambos os sexos, serem vítimas de homicídios no país. Nessa chave analítica, a educação formal e institucionalizada tem o potencial de atuar como instrumento protetivo da vida de jovens, revelando um papel social muitas vezes ofuscado quando os debates sobre crime e violência entram em pauta (Matos Júnior; Santiago Neto; Lopes, 2021). Freitas *et al.* (2012) afirmam que a permanência de adolescentes na escola é crucial para mitigar o risco de serem seduzidos pela criminalidade. Em cenários de baixa escolaridade, acesso restrito à cultura e elevado desemprego, a perspectiva de ascensão social rápida pode se tornar tentadora, levando muitos jovens ao abandono dos estudos.

No passado, a violência escolar era predominantemente marcada por castigos corporais e disciplina rígida, voltadas ao controle e à punição explícita. Contudo, hoje ela se diversificou e adquiriu contornos específicos, como indica Charlot (2002) ao analisar o contexto escolar: em primeiro lugar, o surgimento de formas mais dramáticas do que as do passado (homicídios, agressões com armas, estupros); em segundo, a recorrência de ataques e afrontas de alunos contra professores, e, por vezes, também no sentido inverso; em terceiro, o aumento de invasões externas; por fim, a instalação de um estado emocional de permanente sobressalto entre os adultos que constituem a escola.

Historicamente, a violência esteve presente na sociedade brasileira e, conseqüentemente, na escola, em diferentes períodos. A literatura nacional reúne relatos que retratam o ambiente escolar como abusivo desde o final do século XIX e início do século XX (Carvalho, 2019), muitas vezes por meio de narrativas ficcionais inspiradas em vivências reais de seus autores.

A obra *O Ateneu* (1863–1895), de Raul Pompéia, publicada em 1888, é considerada um marco da literatura brasileira. Nela, o ambiente escolar da época é descrito como hostil e opressivo: “[...] visto de fora ostenta uma aparência austera, digna, respeitável. Sob o seu teto, porém, Sérgio aos poucos descobre a real face, aquela que se esconde ao primeiro olhar. Todas as mazelas sociais estão ali presentes: a hipocrisia e a opressão, mais que todas” (Carvalho; Carvalho, 2008, p. 2).

De acordo com Charlot (2002), registros históricos do século XX apontam a existência de conflitos violentos em escolas de 2º grau, inclusive com episódios de encarceramento. As relações entre estudantes eram bastante agressivas, especialmente em instituições de ensino profissional nas décadas de 1950 e 1960. Embora não se trate de um fenômeno recente, a violência escolar vem assumindo novas formas de expressão ao longo do tempo.

Atualmente, ainda que casos graves como homicídios, estupros e agressões com armas sejam relativamente raros, sua ocorrência provoca sensação generalizada de insegurança, gerando perplexidade e angústia social. Insultos e agressões físicas contra professores têm se tornado mais frequentes, evidenciando o enfraquecimento de limites nas relações escolares. Observa-se, também, a participação de estudantes cada vez mais jovens em atos violentos. Soma-se a isso a ocorrência de invasões às escolas motivadas por disputas oriundas da comunidade local ou por desentendimentos internos.

Diante da complexidade do fenômeno, pesquisadores das áreas da Sociologia, Psicologia e Educação vêm buscando distinções conceituais que auxiliem na compreensão da violência escolar em seus diferentes níveis. Tais classificações permitem identificar causas, consequências e orientar estratégias de prevenção e enfrentamento mais eficazes.

Charlot (2002) propõe três categorias: violência na escola, à escola e da escola. A violência na escola refere-se àquela que ocorre dentro do ambiente escolar, mas que não está diretamente relacionada às atividades pedagógicas, ou seja, a escola é apenas o espaço onde a violência se manifesta. A violência à escola é direcionada à instituição e aos seus representantes, como nos casos de incêndios provocados, agressões ou insultos a professores. Esses atos simbolizam uma ruptura com as normas e valores escolares, constituindo formas de contestação à autoridade institucional. Já a violência da escola é produzida pela própria instituição, manifestando-se por meio de práticas discriminatórias, estereótipos e abusos de poder.

A gravidade da violência escolar se intensifica quando atinge crianças e adolescentes, para quem a escola constitui o primeiro grande espaço de socialização fora do núcleo familiar. Nesse estágio do desenvolvimento, as interações escolares são fundamentais para a formação de vínculos e para a construção de valores sociais e culturais. Contudo, a diversidade de origens, valores e práticas culturais pode também gerar conflitos, tensões e práticas de exclusão, reproduzindo desigualdades no interior do ambiente escolar.

Os profissionais da educação também sofrem os efeitos da violência, frequentemente sentindo-se desmotivados e impotentes diante dessas situações. A crescente

onda de violência tem transformado a atuação docente. Além de suas responsabilidades educacionais diárias, professores veem-se diante da tarefa adicional de proteger seus alunos, ao mesmo tempo em que precisam cuidar de sua própria segurança (Yonn; Barton, 2008).

Como sintetiza Abramovay (2003, p. 95): “[...] a escola não seria mais representada como um lugar seguro de integração social, de socialização; não é mais um espaço resguardado. Ao contrário, tornou-se cenário de ocorrências violentas”.

Para Abramovay (2002), a violência escolar compreende ações agressivas e antissociais, muitas vezes praticadas por membros da própria comunidade escolar ou por pessoas externas, que resultam em danos materiais, emocionais e simbólicos no ambiente de ensino. Assim, ainda que a escola seja um espaço de aquisição de conhecimento e de aprendizagem mútua, pode também tornar-se palco de disputas e agressões. Nessa conjuntura, a violência tende a se naturalizar como recurso legítimo de resolução de conflitos, agravando ainda mais o problema.

De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), entre 2022 e 2023 foram registrados 23 ataques ou tentativas de ataques violentos a escolas no Brasil. Esses eventos foram, em grande parte, motivados por discursos de ódio, bullying, racismo, misoginia e intolerância étnica e religiosa. A gravidade desses episódios exige resposta urgente do poder público, capaz de considerar a complexidade do fenômeno e de se basear em evidências e pesquisas.

A violência escolar, incluindo agressões físicas, violência sexual e bullying, manifesta-se em diferentes países, independentemente do contexto socioeconômico. Segundo relatório da UNESCO (2019), entre as principais causas estão normas sociais e de gênero, além de fatores estruturais mais amplos, como desigualdade de renda, exclusão social, marginalização e situações de conflito.

Estudos realizados na Europa, nos Estados Unidos e na Austrália apontam o bullying como a forma mais prevalente de violência nas escolas (UNESCO, 2019). Trata-se de grave violação de direitos fundamentais de crianças e adolescentes, especialmente do direito à educação e à saúde. As consequências são profundas, afetando o desempenho escolar, a saúde mental e o bem-estar das vítimas. Além disso, também atingem agressores e testemunhas, produzindo um ambiente escolar permeado por medo, ansiedade e insegurança — incompatível com o processo de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que, em muitos casos, as instituições escolares não conseguem responder de maneira eficaz a essas situações. Medidas punitivas isoladas, como a expulsão de agressores, frequentemente apenas deslocam o problema, sem enfrentá-lo em sua

origem. Torna-se, portanto, urgente implementar políticas públicas integradas e estratégias pedagógicas que promovam ambientes escolares seguros, acolhedores e não violentos. Como destaca a UNESCO (2019), combater a violência e o bullying nas escolas é condição fundamental para garantir o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes em todas as suas dimensões.

#### **5.4 Como a teoria de Saviani se relaciona com a violência na escola**

Dermeval Saviani é um dos principais teóricos da educação no Brasil. Ao longo de sua trajetória, dedicou-se à construção de um projeto educacional voltado à defesa do ensino público, gratuito e de qualidade para a classe trabalhadora, com vistas à autonomia dos indivíduos. Sua teoria estabelece relação direta com a compreensão da violência na escola ao analisar a educação como reflexo das desigualdades estruturais da sociedade, resultantes da marginalização social, da violência simbólica e do uso da escola como aparelho ideológico do Estado (AIE).

Saviani (2008) identifica duas vertentes teóricas no campo educacional: uma que atribui à educação o papel de equalização social e outra que a compreende como mecanismo de discriminação. Esta última articula-se à noção de violência simbólica, definida por Bourdieu (1998) como formas invisíveis e silenciosas de dominação presentes nas práticas culturais e escolares. Para Bourdieu, a educação atua como uma instituição que reproduz e legitima as estruturas sociais existentes, contribuindo para a perpetuação dos privilégios de determinados grupos sociais.

No que se refere ao uso da escola como AIE, Saviani (2008) dialoga com Althusser (1985) ao reconhecer que, em determinados contextos, a escola pode utilizar seus instrumentos pedagógicos (como o currículo e o livro didático) como mecanismos de controle ideológico. Tal processo visa moldar as subjetividades dos indivíduos de acordo com os interesses das classes dominantes. Dessa forma, a escola reproduz hierarquias sociais, legitima desigualdades e contribui para a manutenção das relações de poder. A ausência de um currículo articulado à realidade dos estudantes intensifica processos de desinteresse, tédio e marginalização, podendo favorecer a emergência de comportamentos violentos. Nessa perspectiva, a violência escolar é compreendida como um fenômeno histórico, estrutural e ideológico, e não como um fato isolado (Saviani, 2008).

O autor também se dedica à análise do que denomina marginalidade, conceito utilizado para descrever o cenário educacional dos anos 1970, quando “cerca de 50% dos alunos

desertavam das escolas em condições de semianalfabetismo ou de analfabetismo potencial na América Latina” (Tedesco, 1981, p. 67). Além disso, muitos estudantes em idade escolar sequer tinham acesso à escola, encontrando-se marginalizados desde o início de sua trajetória educacional.

A função da escola e da sociedade nesse período é analisada por Saviani (2008) a partir da classificação das teorias educacionais em dois grupos. O primeiro compreende as teorias que concebem a educação como instrumento de equalização social e superação da marginalidade. O segundo grupo reúne aquelas que entendem a educação como mecanismo de discriminação social. Nessa perspectiva,

“[...] a sociedade é concebida como essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam com base na força” (Saviani, 2008, p. 2). Assim, “[...] a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura geradora da marginalidade, cumprindo a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização” (Saviani, 2008, p. 4).

Desse modo, a educação não se configura como instrumento de superação da marginalidade; ao contrário, pode produzir marginalidade cultural e, especialmente, escolar. A escola, nesse contexto, mostra-se incapaz de implementar políticas e práticas que promovam, de fato, a igualdade de oportunidades.

Com base nesse cenário educacional, Saviani (2008) analisa a violência simbólica como o exercício de poder e dominação que, mesmo sem o uso da força física, impõe o pensamento e os interesses da classe dominante. Nesse processo, a educação pode ser utilizada como instrumento de reprodução social desses interesses. Como afirma o autor, “[...] a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais; pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social” (Saviani, 2008, p. 17).

Cabe destacar que o conceito de violência simbólica foi introduzido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu para designar formas disfarçadas e silenciosas de opressão presentes nas interações sociais e culturais. Para Bourdieu (1998), a violência simbólica constitui um poder invisível que atua com a cumplicidade daqueles que a sofrem, manifestando-se por meio da manipulação da opinião pública, da arte, da literatura, da propaganda, da moda e também da educação escolar e familiar. Nessa perspectiva, a educação legitima e reproduz as estruturas sociais vigentes, perpetuando desigualdades e privilégios.

Ao aprofundar o diálogo com Althusser, Saviani retoma a compreensão da escola como aparelho ideológico do Estado (AIE), responsável por moldar subjetividades conforme os interesses das classes dominantes, por meio da ideologia. Tal processo configura-se como

forma de controle social e, em última instância, como fonte de conflitos. Conforme afirma Althusser (1985, p. 71), “o aparelho ideológico do Estado que assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras [...] é o aparelho ideológico escolar”. Nessa mesma direção, Ferraro (2014, p. 8) observa que “a inculcação de uma ideologia, ou de um arbitrário cultural, passa pela estruturação de um sistema educativo baseado nos modos de produção capitalista”.

Saviani (2008) ressalta ainda que a ausência de um currículo que dialogue com a realidade dos estudantes pode conduzi-los ao desinteresse, ao tédio e à marginalização, fatores que contribuem para a eclosão da violência. Assim, a violência escolar não deve ser compreendida como um evento pontual, mas como um fenômeno intrinsecamente ligado às dinâmicas sociais, ideológicas e estruturais, sendo a escola um dos espaços privilegiados de manifestação dessas contradições.

Ao analisar historicamente o papel da escola, Saviani reconhece a educação como espaço de conflito e disputa. Em resposta a esse cenário, e com o objetivo de construir um projeto educacional comprometido com a classe trabalhadora, elabora a Pedagogia Histórico-Crítica. Conforme sintetizam Batista e Lima (2013, p. 208):

A pedagogia histórico-crítica tem sua origem na necessidade de uma teoria da educação que possibilite aos educadores a análise crítica da educação, inserindo-a na sociedade em que vivemos. Trata-se de um importante instrumento no processo de emancipação humana, sobretudo das camadas subalternas, fundamentado na visão crítica da sociedade capitalista.

Saviani propõe, assim, uma teoria educacional orientada para a transformação social. Nessa perspectiva, o conhecimento não é apenas transmitido, mas socializado coletivamente, a partir da problematização da realidade e da vivência crítica dos conteúdos. O resultado é uma educação comprometida com a formação de sujeitos históricos, críticos e capazes de se tornarem protagonistas de suas próprias trajetórias.

## 6 A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS

### 6.1 Marcos históricos e fundamentos da educação para a paz

A história revela a fragilidade de uma paz sustentada apenas por acordos e tratados, uma vez que as causas profundas dos conflitos tendem a permanecer inalteradas. Como destaca Milani (2003, p. 31), “quando a cultura, em seus diversos aspectos econômicos, políticos, sociais, emocionais e morais, mantém valores de violência, dominação e conflito, a paz é apenas o intervalo entre as guerras”. Assim, a verdadeira paz ultrapassa a simples ausência de guerra, configurando-se como um bem positivo, um estado de serenidade e segurança que possibilita acolher as diferenças e conviver com elas.

Para Ricoeur (2006), a paz consiste na ausência de temor e na tranquilidade necessária para aceitar o outro. Jares (2002, p. 131) complementa essa compreensão ao afirmar que a paz é um “fenômeno amplo e complexo que exige uma compreensão multidimensional”. Dessa forma, não pode ser entendida apenas como a suspensão de conflitos, mas como um processo contínuo, que requer colaboração, planejamento e diálogo. O respeito mútuo e a empatia constituem, nesse sentido, pilares fundamentais para a construção de uma cultura de paz.

[...] a expressão cultura de paz envolve a mudança de mentalidades e a construção de valores envolvendo a não violência, a responsabilidade ética, a compaixão, a solidariedade, a paz entre os seres vivos, o desapego, o respeito à vida em todas as suas manifestações, a honestidade, a construção de uma fé que dialoga antes, que exclui a dignidade e, finalmente o respeito ao espaço público e à cidadania (Mendonça, 2006, p. 5).

Nesse contexto, estudiosos de diferentes áreas do conhecimento têm se dedicado a investigar e produzir saberes sobre a Cultura de Paz, com o propósito de fomentar relações mais pacíficas e menos violentas no ambiente escolar (Catzoli-Robles, 2016; Muñoz, 2001; Saucedo, 2015). As bases teóricas da Educação para a Paz estão alicerçadas em uma concepção transformadora de educação, que compreende o processo educativo como instrumento de mudança social.

Por meio do conhecimento, os indivíduos tornam-se capazes de atuar criticamente na sociedade, com vistas à construção de um mundo mais justo e solidário. Jares (2002) insere a Educação para a Paz no paradigma sociocrítico, entendendo-a como um processo dinâmico, contínuo e permanente. Segundo o autor, a Educação para a Paz estrutura-se, a partir do século

XX, em quatro marcos geradores (por ele denominados “ondas”) que se sobrepõem e se multiplicam de forma não linear.

O primeiro marco refere-se ao Movimento da Escola Nova, cujos ideais educacionais estavam alinhados às reflexões internacionais sobre a prevenção de guerras. Considerado “a primeira iniciativa sólida de reflexão e ação educativa pela paz” (Jares, 2002, p. 27), esse movimento de renovação pedagógica não colocava a paz como objetivo explícito, mas como consequência de sua proposta formativa. Ao valorizar a formação de cidadãos críticos, autônomos e responsáveis, a Escola Nova contribuía, ainda que indiretamente, para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e pacífica. Como sintetiza Saviani (2010, p. 244): “a nova educação, fundando-se sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, forma para a cooperação e a solidariedade entre os homens”.

O segundo marco histórico da Educação para a Paz foi fortemente influenciado pelo término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Nesse contexto, destacam-se a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 24 de outubro de 1945, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 4 de novembro de 1946. Essas instituições ampliaram os espaços destinados à pesquisa e às ações voltadas aos estudos da paz, possibilitando abordagens mais amplas, interdisciplinares e diversificadas, que fomentaram novas iniciativas de promoção da paz.

Um dos marcos mais relevantes desse período foi a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948, que afirma o respeito à vida e o direito à paz como fundamentos universais. Conforme observa Abreu (2023), ambas as instituições foram fundamentais no período do pós-guerra e continuam desempenhando papel central na educação para a paz.

Em 1999, a UNESCO lançou um movimento com o objetivo de prevenir situações que ameaçassem a paz e a segurança internacionais. Em 13 de setembro daquele ano, foi aprovada a Resolução nº 53/243 da ONU, que instituiu a Declaração e o Programa de Ação sobre a Cultura de Paz. Esse documento estabelece, em seus artigos 1º, 3º e 4º, os princípios fundamentais da Cultura de Paz:

Artigo 1º Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados em a) Respeito à vida, fim da violência e promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; b) [...] c) [...] d) Compromisso com a resolução pacífica dos conflitos;  
 Artigo 3º O desenvolvimento pleno de uma Cultura de Paz está integralmente ligado a: a) Promover a resolução pacífica de conflitos, o respeito e a compreensão mútuos e a cooperação internacional;

Artigo 4º A educação, em todos os níveis, é um dos meios fundamentais para construir uma Cultura de Paz. Neste contexto, a educação sobre os direitos humanos é de particular relevância.

Em 2000, a UNESCO declarou o Ano Internacional da Cultura de Paz, mobilizando movimentos e organizações em uma aliança global com o objetivo de transformar os princípios da cultura de paz em ações concretas. Na sequência, a ONU proclamou o período de 2001 a 2010 como a Década Internacional para a Promoção de uma Cultura de Paz e Não Violência em benefício das crianças do mundo, atribuindo à UNESCO a liderança e coordenação dessas ações.

Contudo, como destaca a própria UNESCO (2010), apesar da redução dos conflitos armados tradicionais, os investimentos em segurança e armamentos de alta tecnologia permanecem elevados, enquanto os recursos destinados às políticas sociais são frequentemente reduzidos. Assim, “a violência persiste com uma nova face” (UNESCO, 2010, p. 11).

Mesmo diante da predominância de uma cultura de guerra em muitos países, não se observa, nesse cenário, uma crítica direta a essas nações. Ainda assim, torna-se evidente que a paz constitui condição essencial para a construção de um novo paradigma social, fundamentado na justiça, na dignidade e na liberdade entre os povos. Nesse processo, a educação desponta como um dos principais caminhos para o fortalecimento dos fundamentos da Cultura de Paz.

O terceiro marco histórico da Educação para a Paz relaciona-se à valorização da educação em direitos humanos e, posteriormente, ao desarmamento. Essa fase emerge como resposta aos horrores da Segunda Guerra Mundial e busca fomentar uma sociedade mais pacífica e equitativa. De modo didático, desenvolveram-se atividades que abordavam a história e a diversidade dos povos, valorizando suas contribuições para a humanidade e promovendo valores como solidariedade, cooperação, democracia, liberdade e igualdade (Jares, 2002).

Mohandas Karamchand Gandhi (1869–1948) é amplamente reconhecido como um dos grandes sistematizadores dessa perspectiva. Embora não fosse educador em sentido formal, defendia que a escola deveria “estar aberta e integrada a seu meio”, pois a educação não poderia ser responsabilidade exclusiva da instituição escolar; toda a comunidade deveria participar desse processo (Jares, 2002, p. 71). A filosofia da não violência defendida por Gandhi exerceu profunda influência sobre os estudos da paz (Guimarães, 2005), ao inspirar gerações a adotarem práticas de resistência pacífica, vida simples e compromisso ético com o trabalho e com o coletivo.

Gandhi organizou sua proposta a partir de dois princípios fundamentais: satyagraha (firmeza na verdade) e ahimsa (ação sem violência). Em sua concepção, esses princípios são

indissociáveis, pois a recusa à violência deve ser coerente com os meios utilizados na resolução dos conflitos (Jares, 2002).

Essa dimensão histórica reforça a necessidade de resistir à violência por meios não violentos. Educar para a paz implica, portanto, formar para a desobediência crítica e pacífica, promovendo a reflexão sobre a legitimidade das ações, mesmo quando amparadas pela legalidade, e incentivando a construção de um caráter ético, crítico e solidário.

O quarto marco histórico consolida-se a partir da década de 1950, com a institucionalização dos estudos sobre a paz como campo científico. Impulsionados pelo contexto da Guerra Fria e pela ameaça nuclear, esses estudos passaram a adquirir contornos metodológicos mais sistemáticos. Para Jares (2005, p. 81), essa fase “modificará substancialmente a concepção dos estudos sobre a paz e os conflitos e, portanto, as próprias formulações da Educação para a Paz”.

Nesse período, a Educação para a Paz transforma-se em uma nova disciplina, denominada Pesquisa para a Paz (PP) ou Investigação para a Paz (IP). Nos Estados Unidos, surgem os primeiros centros de pesquisa, como o Center for Research on Conflict Resolution, fundado na Universidade de Michigan em 1959, e a revista *Journal of Conflict Resolution*, lançada em 1957 por Angell e Kenneth Boulding (Jares, 2002).

Na Europa, destaca-se o trabalho do sociólogo norueguês Johan Galtung (1930–2024), considerado o principal fundador dos Estudos para a Paz e Conflito. Em 1959, Galtung fundou o Instituto de Investigação Social em Oslo, onde liderou o departamento de estudos sobre conflitos. Conforme Jares (2002, p. 81), “esse autor logo se converterá em referência obrigatória quando se fala em Pesquisa para a Paz”.

Galtung (1985) contribuiu de forma decisiva para a redefinição dos conceitos de paz e violência, estabelecendo as bases teóricas desse campo. Sua concepção da Pesquisa para a Paz é apresentada como “uma disciplina normativa, carregada de juízos de valor, não neutra, aberta e dinâmica, interdisciplinar e com clara intencionalidade de intervenção social” (Jares, 2002, p. 82).

Entre suas contribuições mais conhecidas, Galtung distingue paz negativa e paz positiva. A paz negativa refere-se à ausência de violência direta, isto é, à inexistência de guerra. Já a paz positiva ultrapassa essa condição, sendo definida pela eliminação de todas as formas de violência, incluindo a violência estrutural e a violência cultural (Galtung, 1969; Jares, 2000). Essa ampliação conceitual possibilita uma compreensão mais profunda da paz e fortalece a articulação entre teoria e prática na promoção de uma sociedade mais justa.

Esse período foi decisivo para a consolidação das bases teóricas e metodológicas dos estudos para a paz, permitindo que esse campo avançasse para além da mera prevenção da guerra, em direção a uma concepção mais ampla, complexa e transformadora da construção da paz.

## **6.2 A cultura de paz no contexto escolar**

A crescente onda de violência no Brasil desencadeou uma mobilização social em prol da paz, especialmente a partir do momento em que a criminalidade passou a atingir também as classes socialmente mais privilegiadas (Milani, 2003). Esse cenário intensificou o interesse da opinião pública (incluindo lideranças políticas, religiosas e representantes da sociedade civil) por ações que promovam a paz como valor central do novo milênio.

Nesse contexto, amplia-se o debate sobre o papel da escola e do educador na promoção da paz, destacando-se a importância de suas competências para enfrentar, de maneira positiva e criativa, situações antagônicas à paz, como a violência e a desumanização (Jares, 2002). A escola, por sua própria natureza, constitui-se como um espaço privilegiado de socialização e formação cidadã. Mesmo vivenciando cotidianamente diversas formas de violência (simbólica, verbal, estrutural ou física), permanece como um território estratégico para o desenvolvimento de uma Cultura de Paz.

Enquanto instituição formadora de sujeitos, a escola congrega múltiplas vozes, opiniões, valores e experiências, criando condições para a reflexão crítica acerca das causas da violência e para a construção coletiva de alternativas pacíficas e solidárias. Nessa direção, torna-se urgente promover debates e práticas pedagógicas que contemplem valores morais, éticos e culturais, frequentemente negligenciados no contexto contemporâneo (Nascimento; Salles Filho, 2013).

A incorporação da Cultura de Paz no âmbito escolar exige a adoção de estratégias múltiplas, articuladas e contínuas. Segundo Milani (2003, p. 39), esse processo envolve:

[...] uma relação educador-educando fundamentada no afeto, respeito e diálogo; um ensino que incorpore a dimensão dos valores éticos e humanos; processos decisórios democráticos, com a efetiva participação dos alunos e de seus pais nos destinos da comunidade escolar; implementação de programas de capacitação continuada de professores; aproveitamento das oportunidades educativas para o aprendizado do respeito às diferenças e a resolução pacífica de conflitos; abandono do modelo vigente de competição e individualismo por outro, fundamentado na cooperação.

Esses princípios indicam que a promoção da Cultura de Paz vai além de ações pontuais ou projetos isolados, exigindo uma reorientação profunda das práticas educativas. Nesse processo, os valores da empatia, da solidariedade e do diálogo devem assumir um papel estruturante. Para Jares (2007, p. 35), o sentido de um programa de Educação para a Paz reside na “[...] tomada de consciência das diferentes formas de violência para eliminá-las, em maior ou menor medida”.

Dessa forma, a escola desempenha um papel estratégico na formação de sujeitos comprometidos com a transformação social. Ao favorecer práticas pedagógicas fundamentadas no respeito às diferenças, na escuta ativa e na resolução pacífica de conflitos, contribui para a construção de um novo paradigma educativo, capaz de enfrentar a lógica da violência a partir dos fundamentos da paz.

### **6.3 Consonâncias entre a pedagogia de Paulo Freire e a cultura de paz**

Paulo Freire, nascido no Brasil em 1921, foi um dos mais importantes teóricos da educação. Reconhecido por suas contribuições à pedagogia crítica e à educação popular, embora sua obra não se concentre especificamente na temática da Cultura de Paz, suas concepções de educação - entendida como prática de liberdade, voltada à superação da opressão, à conscientização e à transformação social - estão profundamente alinhadas aos princípios da promoção da paz e da resolução não violenta dos conflitos.

[...] o mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas sou sujeito igualmente, no mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (Freire, 2014, p. 76-77).

Freire (1992, 2011, 2014) propõe uma educação popular fundamentada na conscientização, no diálogo, na participação e na responsabilidade social e política dos sujeitos envolvidos. Para o autor, o surgimento de conflitos e violências decorre, em grande medida, da negação do diálogo nos espaços de convivência e da imposição de relações verticalizadas de poder.

Nesse sentido, educar é conscientizar para que o sujeito assuma seu papel na transformação social. Educar é possibilitar que o educando diga sua palavra, coloque-se como protagonista no mundo e na história. Ao retirar o sujeito da inércia e da passividade, Freire

afirma, de forma categórica, que educar é empoderar as pessoas, promovendo sua emancipação (Cardoso; Silva, 2013).

O diálogo ocupa lugar central no pensamento freiriano, sendo compreendido como um processo de comunicação horizontal e igualitário, que permite a troca de saberes e a construção coletiva do conhecimento crítico. Para Freire, o diálogo está diretamente vinculado à forma como o indivíduo se posiciona e é interpelado no mundo. Dizer a palavra é o direito de participar da decisão de transformar a realidade (Freire, 2011). Assim, “o diálogo não nivela, não reduz um ao outro. [...] implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados [...]” (Freire, 1992, p. 118).

É fundamental que o diálogo seja assumido como uma exigência existencial, um caminho indispensável para a busca da verdade, da emancipação e da liberdade humana. Ao fomentar a consciência crítica dos indivíduos sobre sua condição histórica e social, o diálogo possui potencial transformador da realidade.

Na perspectiva freiriana, a Educação para a Paz fundamenta-se na dialogicidade, na consciência do inacabamento humano e na compreensão da história como uma construção aberta. Freire propõe uma abordagem pedagógica que visa conscientizar os sujeitos acerca da realidade social e política em que vivem, estimulando a reflexão crítica e a ação transformadora.

Outro elemento central dessa perspectiva é a solidariedade, concebida por Freire como componente fundamental de uma ética universal e da práxis pedagógica. A solidariedade vai além da ajuda pontual ou assistencialista, manifestando-se na consciência crítica e na ação transformadora. Ela envolve o respeito à alteridade, a compreensão do sofrimento do outro e o compromisso concreto com sua superação, sendo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Paulo Freire convoca à solidariedade como um imperativo ético-estético da pedagogia crítica. Esse chamado reforça a compreensão do compromisso educativo como um ato político de libertação, orientado para a superação de todas as formas de exploração, dominação e violência. Tal vivência exige uma pedagogia capaz de conduzir os sujeitos à consciência do mundo, pois é por meio dessa consciência (modo existencial de ser e estar no mundo) que se alcança a conscientização.

Se o que caracteriza os oprimidos é sua subordinação à consciência do amo, como afirma Hegel, a verdadeira solidariedade supõe que se combata a seu lado para transformar a realidade objetiva que fez deles “seres-para-o-outro”. O opressor não é solidário com os oprimidos senão quando deixa de olhá-los como uma categoria abstrata e os vê como pessoas injustamente tratadas, privadas de suas palavras, de quem se abusou ao venderem seu trabalho; quando cessa de fazer gestos piedosos, sentimentais e individualistas e arrisca um ato de amor. A verdadeira solidariedade

não se encontra senão na plenitude deste ato de amor, em sua realização existencial, em sua práxis (Freire, 1979, p. 31).

A força da solidariedade reside no compromisso que ela gera: o de formar, educar e inspirar esperança. Isso implica uma responsabilidade individual e coletiva em relação aos sujeitos mais vulnerabilizados, sobretudo no que diz respeito às condições materiais de existência. Tal prioridade é fundamental, pois remete à base concreta da vida humana. Nessa direção, Papa Francisco (2015, § 58), na Encíclica *Laudato Si'*, afirma:

Nas condições atuais da sociedade mundial, onde há tantas desigualdades e são cada vez mais numerosas as pessoas descartadas, privadas dos direitos humanos fundamentais, o princípio do bem comum torna-se imediatamente, como consequência lógica e inevitável, um apelo à solidariedade e uma opção preferencial pelos mais pobres.

Ao se constituir como campo de reflexão e intervenção, a solidariedade pode assumir diferentes expressões nos âmbitos individual, social, institucional e político-pedagógico. No contexto escolar, ela se afirma como ação central, desafiando modelos educativos excludentes e competitivos. Esse processo pode dar origem a uma nova cultura escolar e a metodologias pedagógicas inovadoras, capazes de formar sujeitos que reconheçam que:

[...] o opressor não é solidário com os oprimidos senão quando deixa de olhá-los como uma categoria abstrata e os vê como pessoas injustamente tratadas, privadas de suas palavras, de quem se abusou ao venderem seu trabalho; quando cessa de fazer gestos piedosos, sentimentais e individualistas e arrisca um ato de amor. A verdadeira solidariedade não se encontra senão na plenitude deste ato de amor, em sua realização existencial, em sua práxis (Freire, 1979, p. 31).

O cuidado e o compromisso com o outro, que Freire denomina “radicalidade amorosa”, conferem sentido de pertencimento a um mesmo espaço de vida. É nesse horizonte, sustentado pela solidariedade, que todas as formas de vida são incluídas e acolhidas. A solidariedade freiriana constitui, assim, uma lente a partir da qual se opera o pensamento crítico, configurando-se como elemento fundamental de diálogo com a paz. Essa paz é concebida duplamente: como objetivo do processo formativo e como fundamento de uma Cultura de Paz.

Nessa perspectiva, a Educação para a Paz, no sentido freiriano, confunde-se com uma educação para a cidadania plena, o que exige o enfrentamento de todas as formas de violação dos direitos humanos. A busca pela paz é compreendida como um processo dinâmico, que pode gerar conflitos ao tensionar o status quo opressor. Para Freire, a paz é empoderamento e se manifesta nas relações sociais, sendo construída a partir da vivência de valores como justiça, respeito, diálogo, solidariedade e fraternidade.

#### 6.4 Práticas restaurativas na escola

A construção de uma cultura de paz torna-se viável quando são adotadas estratégias de gestão de conflitos fundamentadas na empatia, na escuta ativa e na cooperação. Nesse contexto, a mediação de conflitos, a Justiça Restaurativa e a CNV configuram-se como importantes catalisadores de transformação das relações interpessoais e institucionais.

A Justiça Restaurativa ganhou visibilidade no Ocidente como um movimento em busca de um novo paradigma de justiça no início da década de 1970, a partir da experiência de um programa de reconciliação entre vítima e ofensor, implementado em Ontário, no Canadá. Inicialmente, tratava-se de iniciativas comunitárias voltadas à reparação dos danos após a decisão judicial (Achutti, 2014).

A partir desse período, práticas restaurativas disseminaram-se em países como Estados Unidos, Inglaterra, Nova Zelândia e Austrália. Conforme aponta Achutti (2014), essas ações eram, em muitos casos, iniciativas isoladas e nem sempre identificadas sob a nomenclatura “Justiça Restaurativa”. O termo consolidou-se no meio acadêmico a partir de estudos que abordavam temas como a informalização da justiça, a criminologia da pacificação e o abolicionismo penal, entre outros.

No Brasil, a Justiça Restaurativa foi introduzida formalmente em 2004, por meio do Ministério da Justiça, via Secretaria da Reforma do Judiciário, com a elaboração do projeto Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro. Em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), foram apoiados três projetos-piloto, entre eles o desenvolvido na Vara da Infância e da Juventude da Comarca de São Caetano do Sul, no Estado de São Paulo (Ednir, 2007).

Embora tenha sido concebida inicialmente para o campo da justiça criminal, a Justiça Restaurativa oferece uma lente analítica relevante para o tratamento dos conflitos de modo geral, especialmente a partir dos aportes da teoria moderna do conflito (Houssais, 2001; Morineau, 1998; Robbins, 2005), que o compreende como parte inerente da vida em sociedade. No contexto escolar, a adoção de uma perspectiva restaurativa na gestão dos conflitos possibilita estimular a responsabilização por meio de processos colaborativos, da empatia com a vítima e, sobretudo, da reparação dos danos.

A implementação da Justiça Restaurativa no ambiente escolar brasileiro passou a ocorrer de forma mais sistemática com a celebração do acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em novembro de 2023.

Esse acordo tem como objetivo promover a cultura de paz no contexto escolar por meio da adoção de práticas restaurativas.

O referido acordo busca transformar a cultura institucional das escolas, com foco na convivência justa e ética; no fortalecimento da democracia na gestão escolar; na articulação com a comunidade; na gestão positiva dos conflitos, por meio de metodologias pautadas no diálogo; na construção de responsabilidades individuais e coletivas; no atendimento das necessidades dos envolvidos; na reparação dos danos e na harmonização das relações (MEC, 2023).

Desse modo, a Justiça Restaurativa constitui-se como uma metodologia orientada à transformação das relações humanas, fundamentada nos direitos humanos. Ela emerge como resposta ao enfraquecimento dos laços interpessoais e como alternativa à dificuldade da sociedade contemporânea em conviver pacificamente com as diferenças.

De acordo com a Política Nacional de Justiça Restaurativa, instituída pelo Conselho Nacional de Justiça por meio da Resolução nº 225/2016, a Justiça Restaurativa é definida como um conjunto estruturado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades que visa, primordialmente, à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais que motivam conflitos e violências (CNJ, 2016).

Por meio desse conjunto de práticas, busca-se a resolução estruturada de conflitos que resultam em danos, sejam eles concretos ou simbólicos. Para Howard Zehr (2015), Justiça Restaurativa pode ser percebida como uma abordagem que visa promover justiça e que envolve, tanto quanto possível, todos aqueles que têm interesse em uma ofensa ou dano específico, em um processo que identifica e trata, de forma coletiva, os danos, as necessidades e as obrigações decorrentes da ofensa, com o objetivo de restabelecer as pessoas e reparar as situações, na medida do possível.

Fundamentada no princípio de que o dano gera a obrigação de reparação (Zehr, 2015) e baseada em processos inclusivos e cooperativos com os legítimos interessados, a Justiça Restaurativa alinha-se à construção de um paradigma de paz e de uma cultura consensual, tornando-se especialmente relevante no contexto escolar.

Os princípios que orientam a Justiça Restaurativa podem ser sistematizados em três eixos (Carvalho, 2005, p. 218):

- (i) empoderamento do ofensor por meio do desenvolvimento de sua capacidade de assumir responsabilidade sobre seus atos e de fazer suas escolhas;
- (ii) reparo de danos, ou seja, contrariamente à Justiça estritamente retributiva, que se atém exclusivamente ao ofensor, a Justiça Restaurativa enfoca também a vítima, seu grupo familiar e suas necessidades a serem reequilibradas;

(iii) e, por fim, resultados integrativos, restaurando a harmonia entre os indivíduos, restabelecendo o equilíbrio e identificando e provendo, por meio de soluções duradouras, necessidades não atendidas.

A Justiça Restaurativa se concretiza por meio das chamadas práticas restaurativas. Não há um modelo único ou superior, sendo todos passíveis de adaptação ao contexto específico. A essência dessas práticas reside no favorecimento do diálogo e da tomada de decisões coletivas, especialmente por meio dos Círculos Restaurativos, que proporcionam um ambiente seguro para a expressão da verdade individual (Pranis, 2011).

A implementação de círculos no contexto escolar fundamenta-se na compreensão de que essa metodologia possui raízes históricas e sistêmicas na humanidade, sendo tradicionalmente utilizada como forma de resolução de problemas por meio do diálogo.

Os círculos partem do pressuposto de que existe um desejo humano universal de se conectar aos outros de maneira positiva. Os valores que os sustentam derivam desse impulso básico, de modo que princípios como respeito, pertencimento e corresponsabilidade constituem seu fundamento (Pranis; Watson, 2011).

Há, portanto, diferentes tipos de círculos que podem ser implementados, cuja escolha deve considerar a finalidade pretendida. De acordo com Pranis e Watson (2011), a nomenclatura desses círculos reflete seus objetivos, abrangendo modalidades como: círculos de conversa ou diálogo, de compreensão, de restabelecimento ou reparação, de sentenciamento, de apoio ou suporte, de construção do senso comunitário, de resolução de conflitos, de reintegração, de celebração ou reconhecimento e de paz.

O trabalho em círculo visa criar um ambiente no qual os participantes desenvolvam consciência e competência emocional, bem como a prática da atenção plena. Conforme destaca Pranis (2017), o círculo constitui uma estrutura que possibilita a liberdade de expressar a verdade pessoal, abandonar máscaras e defesas, estar presente como sujeito integral, reconhecer erros e temores e agir de acordo com valores fundamentais.

Dessa forma, a Justiça Restaurativa, aplicada por meio da mediação e dos círculos restaurativos, revela-se uma potente ferramenta pedagógica e social, capaz de transformar conflitos em oportunidades de aprendizado, fortalecimento de vínculos, respeito mútuo e consolidação da comunidade escolar.

## 6.5 A prática da Comunicação Não Violenta (CNV) na mediação de conflitos escolares

A comunicação é essencial para a sobrevivência humana e constitui um avanço significativo para a convivência social. No entanto, o uso inadequado dessa habilidade é recorrente, revelando falhas importantes nos processos de diálogo e interação interpessoal (Gonçalves; Rocha; Lima, 2022).

Diante desse cenário, a CNV emerge como uma alternativa fundamental para enfrentar as fragilidades e os usos inadequados da comunicação. Trata-se de um recurso relevante no campo da mediação de conflitos, especialmente no contexto escolar, ao promover uma comunicação eficaz, respeitosa e empática, mesmo em situações marcadas por tensões e divergências.

Conforme Rosenberg (2006), a CNV fundamenta-se em habilidades de linguagem e comunicação que ampliam a capacidade de manter a humanidade e a empatia diante de circunstâncias adversas. A CNV aprimora a percepção sobre a forma como nos expressamos e como escutamos os outros, transformando a linguagem em um instrumento de diálogo pautado na honestidade, no respeito e na empatia. Seu foco consiste em favorecer a expressão clara das necessidades, bem como a identificação cuidadosa dos comportamentos envolvidos nas situações de conflito.

A CNV também qualifica a maneira como os indivíduos se comunicam e se escutam mutuamente, baseando-se na compaixão como elemento central para o fortalecimento das relações humanas em diferentes contextos do cotidiano (Monteiro *et al.*, 2020). Embora existam diversas formas de transmitir uma mesma mensagem, torna-se fundamental refletir sobre como e com quais palavras a informação será comunicada. Nesse sentido, Batista e Moretti (2020) destacam que o cuidado na verbalização é indispensável para a construção de relações mais saudáveis e respeitosas.

Marshall Rosenberg (2006) estruturou a CNV em quatro componentes essenciais:

- I) Observação: consiste em descrever o que foi dito ou feito em determinada situação, sem emitir julgamentos, críticas ou avaliações.
- II) Sentimento: refere-se à expressão sincera dos sentimentos e sensações despertados pela observação do fato, como tristeza, alegria, frustração ou irritação.
- III) Necessidade: corresponde ao reconhecimento da necessidade subjacente relacionada ao sentimento experimentado.
- IV) Pedido: trata-se da solicitação clara e objetiva de uma ação concreta, com o intuito de contribuir para a resolução da situação ou do conflito vivenciado.

A aplicação desses quatro componentes favorece, entre as partes envolvidas, a disposição para se colocar no lugar do outro, reduzindo o uso de palavras ofensivas ou agressivas e promovendo uma comunicação mais consciente e respeitosa (Monteiro *et al.*, 2020).

Desse modo, em qualquer tipo de relação interpessoal, torna-se essencial que divergências e discordâncias sejam tratadas sem ódio, ofensas ou agressividade. Ao praticar a CNV, os indivíduos desenvolvem a capacidade de se expressar de maneira honesta e assertiva, ao mesmo tempo em que aprimoram a habilidade de ouvir e acolher as necessidades alheias.

Gigoski *et al.* (2024) afirmam que a implementação da CNV no ambiente escolar atua como um instrumento transformador, promovendo múltiplos benefícios para a convivência educativa. A CNV estimula a construção de relações mais saudáveis e empáticas entre os membros da comunidade escolar e, ao desenvolver habilidades de comunicação baseadas na compreensão mútua, contribui para a criação de um clima favorável à convivência pacífica e colaborativa.

Rosenberg (2015) sustenta que os benefícios da CNV no contexto escolar extrapolam a promoção de interações positivas. Ao integrar seus princípios, a escola passa a se constituir como um espaço em que a empatia e o respeito à diversidade tornam-se elementos estruturantes da convivência. Essa cultura de compreensão mútua é fundamental para a consolidação de um ambiente inclusivo, no qual estudantes se sintam aceitos e valorizados. A segurança para expressar sentimentos e necessidades fortalece a autoconfiança e a autoestima, favorecendo a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e contribuindo para a melhoria do clima escolar.

Nesse sentido, a CNV emerge como uma ferramenta potente para fomentar a convivência pacífica e a resolução de conflitos no ambiente escolar. Ao promover uma cultura de diálogo aberto, empatia e colaboração, a CNV não apenas qualifica as relações interpessoais, mas também contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral dos estudantes. No campo educacional, a mediação de conflitos apresenta resultados expressivos quando fundamentada nos princípios da CNV.

## 7 A MEDIAÇÃO ESCOLAR COMO POLÍTICA PÚBLICA

### 7.1 A mediação como instrumento para a cultura de paz nas escolas

Com a redemocratização do Brasil, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, os cidadãos passaram a recorrer com maior frequência ao Poder Judiciário para a resolução de suas demandas, amparados pelo princípio da inafastabilidade da jurisdição. Tal princípio, previsto no artigo 5º, inciso XXXV, da Carta Magna, assegura que nenhuma lesão ou ameaça a direito pode ser excluída da apreciação judicial. Esse avanço normativo impulsionou o crescimento do número de ações judiciais, consolidando a busca por soluções formais para os conflitos. No entanto, diante desse novo cenário, o sistema de Justiça revelou-se incapaz de responder, com sua estrutura tradicional, às demandas apresentadas, sobretudo em razão do elevado volume de processos, dos altos custos e da excessiva burocracia.

Diante da crise de efetividade do Judiciário, emergiram alternativas voltadas à resolução consensual de conflitos, com foco na promoção de soluções mais céleres e eficazes. Um marco importante nesse processo foi a sanção da Lei nº 13.140/2015, conhecida como Lei da Mediação, que, em articulação com o novo Código de Processo Civil, conferiu maior protagonismo aos métodos alternativos de resolução de controvérsias. O artigo 1º da referida lei dispõe sobre “a mediação como meio de solução de controvérsias entre particulares e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública”. Em seu parágrafo único, a mediação é definida como “atividade técnica exercida por terceiro imparcial, sem poder decisório, que, escolhido ou aceito pelas partes, as auxilia e estimula a identificar ou desenvolver soluções consensuais para a controvérsia”.

A mediação configura-se, portanto, como um instrumento voluntário que oferece às partes envolvidas a oportunidade e o espaço adequados para a construção de soluções satisfatórias, capazes de contemplar os interesses de todos. Por meio da atuação do mediador (responsável por facilitar o diálogo e promover a escuta ativa), as partes podem expressar suas posições e chegar, de forma cooperativa e construtiva, a um acordo.

Na perspectiva de Warat (2004), a mediação de conflitos constitui um modelo de justiça compassiva, solidária e sensível, capaz de promover a transformação dos sujeitos envolvidos. A partir da escuta e do reconhecimento mútuo, os participantes encontram em si mesmos as respostas para as divergências, tendo como objetivo central a restauração do diálogo e a preservação dos vínculos interpessoais.

A mediação de conflitos apresenta-se como uma metodologia eficaz ao agregar celeridade, simplificação dos procedimentos e ampliação da participação dos envolvidos. Ao atuar tanto na prevenção quanto na resolução de conflitos latentes, contribui para a redução da tensão social e oferece respostas mais adequadas aos interesses dos cidadãos. Sua aplicabilidade é ampla, incluindo o contexto escolar, no qual se mostra especialmente promissora para prevenir e solucionar desentendimentos de maneira dialógica e educativa.

Os conflitos são inerentes à convivência humana e, portanto, inevitáveis. Contudo, quando mediados com base no diálogo e no respeito às diferenças, podem ser ressignificados como oportunidades de aprendizado e crescimento (Abramovay, 2002). No ambiente escolar, a adoção da mediação como forma de lidar com as disputas contribui para a construção de um espaço no qual o conflito é compreendido como elemento natural das relações sociais. Essa compreensão favorece o protagonismo dos sujeitos envolvidos e promove valores como solidariedade, liderança e equidade (Morgado; Oliveira, 2009).

“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, art. 2º). Para que tais finalidades sejam alcançadas, torna-se imprescindível a adoção de práticas que estimulem a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar.

Nesse sentido, a mediação constitui um instrumento capaz de transformar a cultura do conflito e influenciar positivamente o convívio escolar. Segundo Laursen (2006), não existe um padrão único ou um estilo fixo para a resolução de conflitos; as estratégias adotadas variam conforme as especificidades das relações envolvidas. Assim, a forma como os conflitos se manifestam e são solucionados depende diretamente do contexto e das características das interações sociais em que se inserem.

Como método alternativo de resolução de disputas, a mediação tem demonstrado efetividade na gestão de conflitos interpessoais ao permitir que as próprias partes construam, com o apoio do mediador, soluções mutuamente satisfatórias. Nesse processo, o mediador atua como facilitador do diálogo e esclarecedor das posições e interesses de cada parte, sem impor decisões.

No contexto escolar, a mediação contribui para a pacificação das relações e para a democratização da escola. Os estudantes tornam-se mais participativos, passam a utilizar o diálogo como instrumento de resolução de conflitos e desenvolvem competências emocionais, ampliando seu senso de responsabilidade social e sua inserção cidadã. Conforme Iungman (1996, p. 12), os objetivos da mediação escolar incluem:

1. Construir um sentido mais forte de cooperação e comunidade com a escola;
2. Melhorar o ambiente na aula por meio da diminuição da tensão e da hostilidade.
3. Desenvolver o pensamento crítico e habilidades para a solução de problemas;
4. Melhorar as relações entre os estudantes e os professores;
5. Aumentar a participação dos alunos e desenvolver habilidades de liderança;
6. Resolver as disputas menores entre as pessoas que interferem no processo de educação;
7. Favorecer o aumento da autoestima dos membros da comunidade escolar;
8. Facilitar a comunicação e as habilidades para a vida cotidiana.

Dessa forma, o papel da mediação escolar é essencialmente educativo, pois busca transformar o conflito em uma oportunidade de crescimento pessoal e coletivo. Espera-se que os(as) mediandos(as) também vivenciem um processo de transformação, levando consigo a cultura de paz para outros espaços de convivência e fortalecendo, assim, suas relações pessoais e interpessoais.

## **7.2 A mediação escolar em Fortaleza**

A educação possui um potencial transformador capaz de modificar o modo de pensar e agir das pessoas, tornando possível a construção de novas formas de lidar com os conflitos. Nesse contexto, a mediação, enquanto instrumento pedagógico, apresenta-se como uma estratégia eficaz de pacificação do ambiente escolar, alinhada à consolidação de uma Cultura de Paz.

Reconhecendo a relevância dessa cultura no âmbito educacional, a SME instituiu, por meio do Decreto nº 13.200, de 20 de agosto de 2013, a Célula de Mediação Social e Cultura de Paz (CEMES), vinculada à Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar (COGEST). Trata-se de uma política pública voltada à promoção da Cultura de Paz, por meio da prática da mediação escolar e da justiça restaurativa, com o objetivo de reduzir os impactos da violência urbana no cotidiano das escolas. Para tanto, são desenvolvidas ações articuladas entre as unidades escolares, os Distritos de Educação, a SME e demais setores estratégicos da sociedade.

A atuação da CEMES estrutura-se em três eixos fundamentais – articulação, prevenção e resolução de conflitos –, buscando contribuir para a construção de um clima escolar favorável ao processo de ensino-aprendizagem. A equipe é composta por um(a) gerente, técnicos(as) lotados(as) na SME e profissionais distribuídos nos Distritos de Educação. A mencionada Célula compreende a mediação escolar como:

[...] um conjunto de saberes, comportamentos, habilidades, técnicas e procedimentos que tem como objetivo prevenir a violência no contexto escolar, promover a Cultura de Paz e a resolução pacífica dos conflitos escolares, de modo a criar um ambiente pedagógico seguro, acolhedor, com clima positivo, propício ao crescimento intelectual, humano e social de todos os atores envolvidos no processo educativo (Fortaleza, 2024, p. 16).

O(a) técnico(a) mediador(a) da CEMES atua pautado(a) em princípios éticos e profissionais, bem como no equilíbrio emocional, conforme preconiza a Ciência da Mediação. Diferentemente de profissionais como juízes, advogados, investigadores ou psicólogos, o mediador ocupa o papel de *tertium genus* (uma terceira pessoa imparcial) que facilita o diálogo entre os sujeitos em conflito. Seu objetivo é contribuir para a superação do impasse e, sempre que possível, restaurar a convivência social, orientando sua atuação pelos princípios da cordialidade, imparcialidade, confidencialidade, credibilidade e visão sistêmica.

O Decreto nº 15.924, de 7 de março de 2024, estabelece formalmente as competências da CEMES. O artigo 31 elenca as seguintes atribuições:

Art. 31 - Compete à Célula de Mediação Social e Cultura de Paz (CEMES):

- I. Apoiar as escolas no processo de fortalecimento da Cultura de paz;
- II. propor, acompanhar e fortalecer projetos, programas e ações que promovam a construção da Cultura de Paz e a redução das manifestações de violência no ambiente escolar;
- III. desenvolver o processo de formação continuada com foco na disseminação e fortalecimento da Cultura de Paz e da Proteção a vida, pela Metodologia do Acesso Mais Seguro na Rede de Ensino;
- IV. oferecer suporte técnico-operacional aos gestores escolares, no que se refere à prevenção, mediação e resolução dos conflitos escolares;
- V. fortalecer a articulação entre escolas e a Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente;
- VI. monitorar as manifestações de violência no ambiente escolar, buscando estratégias pertinentes de intervenções;
- VII. capacitar, acompanhar e orientar a composição e atuação das Comissões de Proteção e Prevenção à Violência Contra a Criança e o Adolescente, de acordo com a Lei 17.253/2020; 07 Caderno de Procedimentos da Mediação Escolar: diretrizes para promoção da Cultura de Paz
- VIII. gerenciar a plataforma digital do Acesso Mais Seguro para qualificar as ocorrências e responder às solicitações de apoio das unidades de ensino;
- IX. realizar atividades de promoção da saúde emocional da comunidade escolar por meio do serviço de psicologia escolar
- X. desempenhar suporte psicoeducacional à comunidade escolar por meio de ações de capacitação, orientação e suporte psicológico por meio do serviço de psicologia escolar;
- XI. promover ações de amparo emocional às vítimas de violência armada, violência sexual e estresse no trabalho, por meio do serviço de psicologia escolar e do grupo de Gestão de Estresse do Acesso Mais Seguro;
- XII. articular, capacitar e acompanhar a formação e atuação dos Orientadores Educacionais com foco na promoção da Cultura de Paz e da saúde emocional na escola;
- XIII. construir uma rede de apoio com as demais secretarias do município e instituições parceiras para encaminhamento de casos recebidos por meio do serviço de psicologia escolar que extrapolam a esfera da educação;
- XIV. desempenhar outras atividades estabelecidas pela coordenação.

Para atender às finalidades previstas, a CEMES desenvolve ações estruturadas fundamentadas nos eixos da prevenção, articulação e resolução de conflitos. De acordo com o Caderno de Procedimentos da Mediação Escolar (2024), essas ações compreendem:

- Programa Acesso Mais Seguro (AMS);
- Orientação Educacional (OE);
- Comissões de Proteção e Prevenção à Violência contra a Criança e o Adolescente;
- Serviço de Psicologia Escolar (SPE);
- Programa de Promoção da Cultura de Paz no Ambiente Escolar (PROPAZ).

O Programa Acesso Mais Seguro (AMS) é uma metodologia elaborada pelo Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV), baseada em mais de 160 anos de experiência em contextos de guerra. Essa metodologia foi oferecida a alguns dos municípios mais violentos do Brasil, entre eles Fortaleza, e “promove mudanças no conhecimento, no comportamento e na postura de profissionais e gestores frente à convivência com riscos relacionados à violência armada, permitindo que sejam gerenciados de forma eficaz, eficiente e coerente” (CICV Fortaleza, 2019).

Regulamentado pela Lei Municipal nº 11.312/2022, o AMS está presente em quatro secretarias que prestam serviços essenciais no município. O programa tem como finalidade proteger vidas, fomentar comportamentos mais seguros e fortalecer a resiliência dos profissionais que atuam em territórios afetados pela violência armada (Fortaleza, 2024).

A Orientação Educacional (OE) busca contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo sua participação institucional e social (Fortaleza, 2024). Já o Serviço de Psicologia Escolar (SPE), criado em 2020 durante a pandemia da COVID-19, oferece suporte à comunidade escolar por meio de ações coletivas voltadas à promoção da saúde emocional. Segundo o Caderno de Procedimentos da Mediação Escolar (2024), o SPE também realiza acolhimentos individuais a estudantes e familiares em situações de automutilação, ideação ou tentativa de suicídio, luto e vivências traumáticas decorrentes de violência, acidentes fatais ou tentativas de homicídio.

O Programa de Promoção da Cultura de Paz no Ambiente Escolar (PROPAZ), lançado em 2022, tem como propósito fortalecer práticas educativas que favoreçam a manutenção de um clima escolar saudável e propício ao aprendizado, por meio da mediação de conflitos.

Quadro 2 - Projetos que compõem o PROPAZ

PROJETO	OBJETIVO
---------	----------

Escola Vive EMPAZ	Auxiliar na transformação positiva dos conflitos escolares por meio da Cultura de Paz, possibilitando o atendimento específico das demandas das unidades escolares.
Embaixador da Paz	Voluntários que atuam na articulação e mobilização de ações voltadas à prevenção da violência e à promoção da paz.
Educ EMPAZ	Programa de formação permanente destinado aos professores da rede municipal, fundamentado em metodologias de educação para a paz.
Família Vive EMPAZ	Fortalecer o vínculo entre família e escola a partir dos princípios e valores da Cultura de Paz.
Projeto EMPAZ	Formar mediadores escolares para atuar entre seus pares e desenvolver ações preventivas à violência no ambiente escolar, utilizando os princípios da Comunicação Não Violenta (CNV), da Mediação de Conflitos e dos Círculos de Construção de Paz.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Desse modo, a mediação escolar, enquanto política pública da SME Fortaleza, consolida-se como uma estratégia fundamental para a construção de relações mais justas, dialógicas e colaborativas no ambiente educacional, fortalecendo a Cultura de Paz e contribuindo para a qualificação das práticas pedagógicas e da convivência escolar.

## 8 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 8.1 Perfil dos/as participantes

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos a partir da coleta de dados da pesquisa, organizados em dois eixos principais: (1) a caracterização dos(as) participantes quanto ao perfil sociodemográfico e aos dados profissionais; e (2) as categorias de análise que evidenciam a percepção dos(as) participantes acerca do Projeto EMPAZ.

Participaram da pesquisa quatro sujeitos em pleno exercício de suas funções na Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro, todos vinculados efetivamente à Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF).

A Participante 1 tem 50 anos, é do gênero feminino, possui Licenciatura em Letras e especialização, com 22 anos de vínculo efetivo com a PMF, onde atua como professora. Há três anos exerce o cargo de gestora escolar na referida unidade, cumprindo uma carga horária de 200 horas mensais. Sua renda mensal é superior a R\$ 5.000,00. Reside nas proximidades da escola, possui veículo próprio e relata alto grau de satisfação com a atividade docente.

A Participante 2 tem 61 anos, é do gênero feminino, graduada em Pedagogia, com especialização, e possui 15 anos de vínculo efetivo com a PMF, exercendo a função de orientadora educacional. Há três anos atua como coordenadora na Escola José Carlos, cumprindo carga horária mensal de 200 horas. Sua renda mensal é superior a R\$ 5.000,00. Reside distante da escola, possui veículo próprio e relata sentir-se plenamente satisfeita com a atividade docente.

O Participante 3 tem 45 anos, é do gênero masculino, licenciado em Matemática, com especialização, e possui nove anos de vínculo efetivo com a PMF, atuando como professor. Há três anos exerce suas atividades na Escola José Carlos, com carga horária mensal de 200 horas. Sua renda mensal é superior a R\$ 5.000,00. Reside próximo à escola, possui veículo próprio e relata sentir-se “mais ou menos satisfeito” com a atividade docente.

O Participante 4 tem 42 anos, é do gênero masculino, graduado em Educação Física, com titulação de mestre, e possui 14 anos de vínculo com a PMF, onde exerce a função de professor. Atua há três anos na Escola José Carlos, cumprindo carga horária mensal de 200 horas. Sua renda mensal é superior a R\$ 5.000,00. Reside nas proximidades da escola, possui veículo próprio e relata sentir-se pouco satisfeito com a atividade docente.

No que se refere às variáveis sociodemográficas e laborais, observa-se que dois participantes são do gênero feminino e dois do gênero masculino. Quanto à faixa etária, dois participantes situam-se entre 40 e 50 anos e dois entre 50 e 65 anos.

Em relação às condições de mobilidade, todos os participantes afirmaram possuir veículo próprio, sendo que três deles residem próximos à escola. Quanto à formação acadêmica, todos possuem especialização, e um deles possui título de mestrado. Identifica-se ainda que 100% dos participantes estão lotados na unidade escolar há um período entre um e cinco anos e mantêm vínculo efetivo com a PMF.

No tocante ao tempo de vínculo com a Prefeitura Municipal de Fortaleza, os participantes distribuem-se da seguinte forma: um participante possui entre cinco e dez anos de vínculo; dois participantes entre dez e quinze anos; e um participante entre vinte e vinte e cinco anos. Destaca-se que todos cumprem uma carga horária mensal de 200 horas na mesma unidade escolar, o que favorece maior conhecimento da comunidade escolar, aproximação com os estudantes e redução de deslocamentos entre diferentes locais de trabalho.

Quanto à renda mensal, ao agrupar os valores no intervalo entre R\$ 3.501,00 e acima de R\$ 5.000,00, observa-se que os quatro participantes declararam receber rendimentos superiores a R\$ 5.000,00. Em relação ao nível de satisfação com a atividade docente, um participante declarou estar pouco satisfeito, um relatou estar mais ou menos satisfeito, um afirmou estar muito satisfeito e um declarou estar plenamente satisfeito.

Não se observa, portanto, uma tendência homogênea de satisfação ou insatisfação no grupo investigado. A distribuição equilibrada entre diferentes níveis de satisfação sugere a presença de fatores diversos que podem influenciar a percepção dos profissionais sobre o trabalho docente, tais como condições de infraestrutura, exigências burocráticas, carga de trabalho, relações interpessoais no ambiente escolar e reconhecimento profissional.

## **8.2 Bloco 1- Mediação escolar nos documentos institucionais**

### ***8.2.1 Acesso a documentos institucionais do Projeto EMPAZ***

As falas dos participantes indicam que a maioria desconhece o conteúdo dos documentos institucionais que orientam o Projeto EMPAZ. Esse desconhecimento aparece de forma explícita nos relatos: “Tenho os documentos guardados, mas nunca li” (P1); “Tive acesso somente aos módulos do Projeto. Nunca tive acesso aos documentos de elaboração da política” (P3).

Tal realidade configura-se como um ponto de vulnerabilidade da política pública, uma vez que impede que os sujeitos envolvidos compreendam com clareza a finalidade, os fundamentos e os aspectos normativos que estruturam o Projeto EMPAZ. A ausência desse conhecimento compromete a consolidação da política no cotidiano escolar, fragilizando sua institucionalidade. Sem diretrizes organizacionais apropriadas, as ações de mediação tendem a ocorrer de forma pontual, fragmentada e pouco sistematizada.

Outro participante atribui o desconhecimento dos documentos à dinâmica exaustiva da rotina escolar e ao excesso de demandas emergenciais, que frequentemente alteram o planejamento diário: “Nunca tive acesso aos documentos devido ao excesso de demandas, nunca procurei conhecê-los” (P2).

A observação de campo inicial reforça essa percepção. Foi possível identificar uma gestora em intensa e quase simultânea movimentação, lidando com um volume significativo de solicitações. Esse acúmulo de demandas foi justificado pela ausência de dois dias da escola, motivada por uma viagem institucional organizada pela SME, realizada em conjunto com uma equipe escolar, com o objetivo de conhecer um projeto de destaque em desempenho escolar em outro município cearense. Tal situação corrobora a fala da participante e evidencia a sobrecarga cotidiana da gestão escolar.

Segundo Libâneo (2006), o ativismo pedagógico tende a reduzir a educação a práticas imediatistas e pragmáticas, dissociadas de uma perspectiva crítica e transformadora da realidade social. Nesse sentido, a dificuldade de acesso e apropriação dos documentos institucionais do Projeto EMPAZ pode ser compreendida como expressão dessa lógica, na qual as urgências do cotidiano se sobrepõem ao planejamento e à reflexão coletiva sobre a política educacional implementada.

Apesar do desconhecimento, os participantes reconhecem, em suas falas, a importância dos documentos norteadores do Projeto EMPAZ, compreendendo-os como fundamentais para conferir legitimidade jurídica e pedagógica à política, além de orientar e organizar as ações da instituição. “Pela formação, entendi que os documentos dizem como trabalhar a mediação na escola” (P1).

A pesquisadora, por sua vez, relata ter hesitado em verificar a existência desses documentos na escola, receosa de gerar constrangimentos junto à equipe gestora, o que também revela a sensibilidade do tema no contexto investigado.

Todos os participantes demonstram compreender que documentos institucionais como o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), responsáveis por estabelecer normas de funcionamento, identidade institucional e proposta educacional da escola, devem

estar articulados à proposta de Cultura de Paz expressa no Projeto EMPAZ, sendo compreendidos como complementares. “Eles se complementam” (P2).

Foi mencionado por todos que a escola se encontra em processo de reelaboração do PPP, com a participação da comunidade escolar. Entretanto, nenhum dos participantes relatou se, nos encontros de discussão do documento, têm sido incorporadas ações específicas do Projeto EMPAZ alinhadas à proposta pedagógica da escola. Tampouco ficou explícita a concepção de educação adotada pela instituição, que, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), deve estar voltada à formação integral do estudante em suas dimensões física, emocional, social e cultural, visando à construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

Quando questionados sobre a presença da mediação escolar nos documentos norteadores da escola, as respostas mostraram-se evasivas, evitando tratar diretamente da questão. Esse silêncio discursivo suscita dúvidas quanto à centralidade atribuída à resolução pacífica dos conflitos no cotidiano institucional, especialmente sob a perspectiva defendida por Warat (2004), que valoriza o sujeito, suas emoções e o diálogo como elementos centrais da mediação. Um dos participantes expressa essa fragilidade de forma contundente: “A escola não tem PPP, foi tirado um sábado para isso, mas não teve continuidade. Só existe para tirar a foto, uma imagem que não condiz com a realidade” (P4).

Nas observações de campo, durante uma reunião pedagógica cuja pauta central eram os resultados das avaliações do primeiro semestre, a coordenadora solicitou que os professores sugerissem temas a serem trabalhados no segundo semestre com vistas à melhoria da aprendizagem. O primeiro tema mencionado pelo coletivo docente foi a Cultura de Paz, evidenciando que, apesar das fragilidades institucionais identificadas, os professores percebem a urgência de implementar políticas públicas integradas e estratégias pedagógicas capazes de promover ambientes escolares seguros, acolhedores e favoráveis ao processo educativo, conforme destaca a UNESCO (2019).

## **8.3 Bloco 2 - Condições de implementação**

### ***8.3.1 Fatores que dificultam ou facilitam a execução do Projeto EMPAZ***

A implementação do Projeto EMPAZ constituiu-se como uma etapa marcada por desafios significativos, especialmente no que se refere à transformação de seus objetivos em ações concretas e condizentes com a realidade escolar. Tal desafio foi intensificado pela

crescente complexidade da violência que atravessa os muros da escola e impacta diretamente o cotidiano institucional, ao mesmo tempo em que se busca garantir um espaço educativo no qual as experiências formativas sejam alicerçadas em uma pedagogia dialógica e emancipatória (Freire, 2003).

A percepção dos participantes acerca da implementação do EMPAZ revela um distanciamento entre a formulação da política pública em nível operacional e sua efetiva aplicabilidade junto ao público destinatário, isto é, a comunidade escolar. Esse descompasso evidencia fragilidades no processo de institucionalização do Projeto, sobretudo no que diz respeito à sua incorporação ao cotidiano pedagógico.

Dois participantes não responderam de forma objetiva à pergunta sobre os fatores que facilitaram ou dificultaram a implantação do EMPAZ, mas suas falas revelam elementos importantes para a análise. Um deles destaca a multiplicidade de projetos desenvolvidos na escola, aliada à ausência de acompanhamento sistemático e à curta duração das formações, como entraves à implementação cotidiana do Projeto: “A escola tem muitos projetos. Como o EMPAZ não tem acompanhamento, a formação é de curta carga horária, fica mais difícil desenvolvê-lo, aplicá-lo no dia a dia” (P1).

Outro participante problematiza a fragmentação da dinâmica escolar, apontando dificuldades estruturais e organizacionais que limitam a abrangência do Projeto. Destaca-se, em sua fala, a ausência de comunicação entre os diferentes segmentos da escola, a falta de compartilhamento das ações por parte da gestão e a sensação de descontinuidade dos projetos institucionais:

Dada a importância do Projeto com essa temática, deveria ser incorporado por todos. Incluindo aí alunos, professores e funcionários. Posso até ter participado de alguma ação, mas que não foi dito que era relacionada ao Projeto. Por ser uma escola grande com duas coordenações, com rotinas diferentes dos anos iniciais e finais, dois trabalhos apartados, os professores não se encontram, são práticas diferentes, pode até ter acontecido nos anos iniciais e os demais não tiveram conhecimento. Muitas ideias são omitidas, a gestão acumula coisas, não compartilha, quando o professor vai saber já passou. Eu queria ver os projetos funcionarem (P4).

A fala de outro participante reconhece a relevância do EMPAZ enquanto política pública, mas evidencia a dificuldade de sua operacionalização diante da sobrecarga de trabalho docente e da ausência de um profissional dedicado exclusivamente ao Projeto:

Eu acredito que o EMPAZ é muito interessante, porque assim, a gente sabe que tem uma política pública que está preocupada com esse tipo de situação, que é real. Mas, infelizmente o Projeto não é entendido como deveria, não está como deveria. Na minha opinião deveria ter um profissional para se dedicar somente ao Projeto. Você sabe que o professor tem uma demanda muito grande de trabalho. Eu disse para a

diretora que não sabia como dar conta de tanta coisa. Inclusive rejeitei projetos remunerados, mas que eu não tinha condições de aceitá-los (P3).

Outro depoimento aponta limitações relacionadas à abrangência do Projeto e à fragilidade do acompanhamento por parte da SME:

O projeto ainda não contempla todas as demandas de combate à violência na escola. A Embaixadora da Paz ainda não consegue compreender o Projeto na sua totalidade, ela até fez alguns trabalhos com o prof. Henrique, mas foram pontuais. Faltou acompanhamento por parte da SME. Faltou um trabalho mais efetivo (P2).

A partir das falas analisadas, foi possível identificar as principais dificuldades mencionadas, relacionadas direta ou indiretamente à execução do Projeto EMPAZ:

1. Rotina escolar fragmentada, com pouca interação entre os professores;
2. Ausência de um profissional dedicado exclusivamente ao Projeto;
3. Projeto insuficiente para contemplar todas as demandas de enfrentamento à violência;
4. Grande número de projetos simultâneos na escola;
5. Falta de acompanhamento sistemático por parte da SME e dos Distritos de Educação;
6. Formação inicial com carga horária reduzida.

Diante desse cenário, torna-se perceptível a necessidade de resgatar e reatualizar os objetivos do Projeto EMPAZ à luz dos desafios de gestão e operacionalização interna, bem como das limitações relativas à sua abrangência e ao suporte externo.

Dentre os desafios elencados, destaca-se de forma recorrente a ausência de um profissional dedicado exclusivamente ao Projeto, fator que compromete significativamente sua implementação. O EMPAZ não se caracteriza como uma ação pontual, mas como uma proposta que articula prevenção e resolução de conflitos sob a perspectiva da Cultura de Paz. Para que esse propósito se concretize, faz-se necessário um esforço contínuo de acompanhamento, integração e mobilização de todos os segmentos da comunidade escolar. Nesse sentido, a presença de um profissional exclusivo configura-se como um importante fator facilitador, capaz de garantir maior profundidade, continuidade e efetividade às ações do Projeto.

Essa necessidade converge com o que preconiza a UNESCO (2019), ao destacar a valorização social do papel do educador e o fortalecimento da autoestima profissional como elementos centrais para o êxito de programas e projetos educacionais. Tal constatação também se aproxima da análise de Minayo (2004), ao afirmar que os desafios da implementação de políticas públicas extrapolam a dimensão dos recursos materiais, estando profundamente relacionados à complexidade dos processos político-sociais e às dinâmicas de gestão.

Ainda segundo Minayo (2004), a implantação de uma política pública exige constante avaliação e correção de rumos, sobretudo em áreas críticas como a violência e a

desigualdade social, nas quais as soluções são complexas e demandam acompanhamento permanente. Nesse contexto, chama atenção o fato de que nenhum dos participantes apontou fatores internos que tenham facilitado a implementação do Projeto EMPAZ, o que reforça a percepção de fragilidade institucional e a necessidade de reestruturação das condições de execução da política no âmbito escolar.

### ***8.3.2 Relevância da comunidade no Projeto EMPAZ***

Diante do contexto de alta vulnerabilidade social e dos elevados índices de criminalidade no entorno da escola, todos os participantes reconhecem a necessidade de implementação de políticas escolares voltadas à minimização da violência no ambiente educacional. Entretanto, chama atenção o fato de que, ao abordarem essa necessidade, os sujeitos não fazem referência direta ao Projeto EMPAZ, o que evidencia um desconhecimento ou uma frágil apropriação dessa política pública específica, implementada pela SME na escola investigada.

As falas dos participantes revelam, de forma recorrente, a centralidade do vínculo afetivo e da relação de confiança estabelecida entre professores, estudantes e comunidade como elementos fundamentais para a convivência escolar. Um dos docentes destaca a importância do afeto e da comunicação no trabalho pedagógico, especialmente em um território marcado pela violência:

Eu geralmente tenho um carinho muito grande por meus estudantes. A gente tem um elo. Isso facilita determinados trabalhos. A comunidade agora está mais calma, melhorou bastante nos últimos dias a questão territorial. Mas é uma comunidade delicada, precisa de afeto, de uma comunicação que a gente percebe que não tem. Quando a gente dá uma atenção maior para determinado estudante, você até fica incomodado dele lhe contar coisas que como servidor preciso passar adiante. A confiança deles em nós é muito grande. Tenho muita facilidade de me comunicar com meus estudantes (P3).

Esse depoimento evidencia que, mesmo na ausência de uma apropriação consciente do EMPAZ enquanto política pública, práticas cotidianas baseadas no cuidado, na escuta e no diálogo já se fazem presentes na escola, revelando um capital relacional importante entre educadores e estudantes. A confiança construída, embora potente, também expõe os profissionais a dilemas éticos e institucionais, sobretudo quando informações sensíveis extrapolam os limites da relação pedagógica.

Outro participante reforça a relevância desse vínculo comunitário ao relatar situações concretas em que a violência externa atravessa o espaço escolar, exigindo mediações que extrapolam o âmbito pedagógico:

Esse elo com a comunidade e os estudantes é muito bom. Isso me ajudou a aceitar o Projeto. A violência de fora, às vezes chega na escola. Tem aluno de um território, e outro de outro território na mesma sala de aula. Já tivemos que parar as atividades porque tentaram invadir a escola. Tivemos que sentar-nos com o pai e a mãe, e dizer que para a própria segurança do adolescente, matriculasse ele em outra escola, era uma forma de preservá-lo, assim como os outros alunos também (P4).

A fala revela a complexidade do contexto em que a escola está inserida e demonstra como os conflitos territoriais impactam diretamente o direito à educação, exigindo decisões extremas que tensionam o papel protetivo da instituição escolar. Nessas situações, a comunidade aparece como parte indissociável da dinâmica da violência e, ao mesmo tempo, como elemento essencial para a construção de estratégias de proteção.

Outros participantes reconhecem que a escolha da escola para implementação do EMPAZ está diretamente relacionada ao contexto de violência do território: “Acredito que a escola foi escolhida pela SME por estar em um território violento. E tudo que vem para ajudar a tornar a escola menos violenta, mais pacífica, é bem-vindo” (P1).

Apesar desse reconhecimento, observa-se que o Projeto não é claramente identificado como política estruturante, mas percebido como mais uma iniciativa pontual. Esse aspecto é explicitado na fala de um dos participantes, que problematiza o formato do EMPAZ enquanto projeto:

Acredito que por ser um projeto, já tem começo, meio e fim. Deveria ser uma política continuada, pois a cada dia a violência impacta mais a escola. O que acontece na comunidade respinga na escola. Quantas vezes deixamos de trabalhar porque a comunidade estava em guerra. Os estudantes não entendem a realidade deles (P3).

Faz-se relevante evidenciar a fala do participante (P3), pois evidencia uma compreensão crítica acerca dos limites das políticas públicas implementadas sob a forma de projetos temporários. A percepção de que a violência é um fenômeno permanente no território reforça a necessidade de ações contínuas e estruturadas, sob pena de descontinuidade e agravamento dos problemas enfrentados pela escola.

Nesse sentido, faz-se pertinente dialogar com a observação de Borba *et al.* (2022), ao afirmarem que a função social da escola não se restringe à transmissão de saberes sistematizados, mas envolve a formação integral do sujeito. A escola configura-se como um espaço no qual os valores vividos e mediados cotidianamente assumem relevância equivalente

aos conteúdos curriculares. Assim, todos os elementos educativos presentes no contexto escolar (relações, afetos, conflitos e práticas) influenciam diretamente a aprendizagem e a construção de um ambiente de paz.

Dessa forma, os resultados indicam que, embora a comunidade seja reconhecida como elemento central no enfrentamento da violência escolar, essa relação ainda não se articula de maneira consciente e estruturada ao Projeto EMPAZ. Tal desarticulação reforça a necessidade de fortalecer o diálogo entre escola, comunidade e política pública, de modo que as práticas já existentes possam ser potencializadas e integradas a uma estratégia institucional contínua de promoção da Cultura de Paz.

### ***8.3.3 Presença da gestão na condução do Projeto EMPAZ***

A partir da fala dos participantes, há evidência de que a gestão escolar não atribuiu ao Projeto EMPAZ a centralidade e a prioridade compatíveis com o contexto de alta vulnerabilidade social em que a escola está inserida. Considerando que a violência constitui um dos principais fatores de fragilização da comunidade atendida, a condução do Projeto demandaria uma atuação gestora mais estratégica, articuladora e comprometida com a promoção da Cultura de Paz como eixo estruturante da ação educativa.

Os depoimentos revelam expectativas claras em relação ao papel da gestão enquanto liderança pedagógica e institucional. Para um dos participantes, a ausência dessa liderança compromete a efetividade do Projeto:

A gestão teria que ser de fato uma liderança frente aos projetos institucionais. Liderança de motivação, execução, de oferecer ao corpo docente como realizar da melhor forma. Mas infelizmente também estão no ativismo, sofrem pressão, muitas vezes com atividades que nem são da competência delas e tem que dar conta. Não sei como aguentam. De tanto conviver com a violência a gestão banaliza ao omitir os casos. E a gente, ao conviver diariamente naquela rotina, acaba banalizando também (P4).

Outros participantes reconhecem esforços pontuais da gestão, embora insuficientes para consolidar o Projeto de forma contínua e estruturada. “Teve várias tentativas, mas que poderiam ser mais vezes” (P2), indica uma percepção de iniciativas esporádicas, sem a regularidade necessária para gerar mudanças significativas. De modo semelhante, P1 destaca a intenção da gestão em buscar parcerias internas para enfrentar a violência: “Buscando a parceria de professores e funcionários, diante de um cenário tão violento, na busca da redução da violência dentro do espaço escolar” (P1).

Há ainda uma fala que relativiza as críticas à gestão, enfatizando a aceitação inicial do Projeto e os limites concretos enfrentados no cotidiano: “Desde a escolha. Porque se a escola não quisesse abraçar, não tinha aceitado o Projeto. Independente das dificuldades, com tempo ou sem tempo, junto com a gestão foi feito o que era possível, o que estava ao alcance” (P3).

As observações de campo realizadas pela pesquisadora corroboram as falas dos participantes ao evidenciar que a gestão escolar se encontra constantemente sobrecarregada por demandas administrativas e operacionais. A maior parte do tempo é consumida por tarefas imediatas (burocracia, problemas de infraestrutura, conflitos disciplinares e solicitações externas) em detrimento de ações estratégicas voltadas à função social da escola. Esse cenário limita a capacidade da gestão de planejar, acompanhar e avaliar projetos que exigem continuidade, reflexão e envolvimento coletivo, como o EMPAZ.

Além disso, o foco predominante em conteúdos avaliáveis e em resultados mensuráveis contribui para a marginalização de iniciativas formativas relacionadas à cidadania, à convivência democrática e à Cultura de Paz. Esse fenômeno, característico do que se convencionou chamar de “ativismo pedagógico”, compromete o desenvolvimento de dimensões fundamentais da formação humana, ao reduzir a ação educativa a respostas imediatas e pragmáticas.

Essa realidade dialoga com a reflexão de Perrelli e Alencar (2022), ao problematizarem a gestão escolar orientada por resultados alinhados aos interesses da classe dominante, em oposição ao princípio constitucional da gestão democrática. Nessa perspectiva, a gestão passa a operar sob a lógica da eficiência e da produtividade, em detrimento da construção coletiva de projetos educativos comprometidos com a transformação social. Como aponta Castro (2000), a ação gestora se dá em um campo de alta complexidade, no qual o trabalho individual se articula com o coletivo da escola e com um contexto socioeducacional mais amplo, marcado por contradições e desigualdades.

Diante desse modelo de funcionamento, a escola encontra dificuldades para criar tempo e espaço pedagógicos destinados ao desenvolvimento de iniciativas cuja relevância social é inegável, mas cuja mensuração é complexa. Práticas baseadas em princípios restaurativos e na convivência pacífica acabam sendo secundarizadas, não por falta de reconhecimento de sua importância, mas pela lógica organizacional que privilegia o imediato e o quantificável.

Esse contexto remete diretamente ao pensamento de Paulo Freire, especialmente em Educação como Prática da Liberdade (1967). Para Freire, a escola deve constituir-se como

espaço de conscientização e libertação, promovendo a leitura crítica da realidade para que os sujeitos possam intervir de forma transformadora no mundo. Quando a gestão escolar se vê impedida de exercer esse papel, seja por sobrecarga administrativa ou por imposições sistêmicas, compromete-se a possibilidade de a escola assumir plenamente sua função social e política.

Assim, os achados indicam que a presença da gestão na condução do Projeto EMPAZ, embora existente, mostrou-se fragilizada por condições estruturais, organizacionais e políticas que limitaram sua atuação enquanto liderança pedagógica. Tal constatação reforça a necessidade de repensar os modelos de gestão escolar, de modo que projetos voltados à Cultura de Paz não sejam tratados como ações periféricas, mas como dimensões centrais do projeto educativo da escola.

#### **8.4 Bloco 3 - Desafios e avanços percebidos**

##### ***8.4.1 Desafios na implementação do Projeto EMPAZ***

Os dados empíricos revelam que os desafios enfrentados na implementação do Projeto EMPAZ ultrapassam dificuldades pontuais de execução, colocando em risco sua continuidade, efetividade e consolidação como política pública no interior da escola. A maioria dos participantes aponta entraves relacionados à sobrecarga institucional, à fragilidade da formação oferecida, à ausência de acompanhamento sistemático e às limitações emocionais e profissionais dos docentes diante da violência cotidiana.

Um dos principais obstáculos refere-se à multiplicidade de projetos coexistindo na escola, sem a devida articulação ou priorização institucional. Como expressa uma participante: “A escola tem muitos projetos. Como o EMPAZ não tem acompanhamento, a formação é de curta carga horária, fica mais difícil desenvolvê-lo, aplicá-lo no dia a dia” (P1). Essa fala evidencia que, sem acompanhamento contínuo e formação adequada, o Projeto tende a se diluir em meio a outras demandas, perdendo sua potência transformadora.

Outro desafio recorrente diz respeito à dificuldade de mobilizar profissionais para integrar o Projeto e à insuficiência de formações específicas em Cultura de Paz. Para P2:

Foi difícil encontrar profissionais disponíveis para fazer parte do projeto, são todos muito ocupados. Para funcionar melhor, o Projeto deveria ser implantado como foi pensado inicialmente. Precisa encontrar mais profissionais da escola na mesma atividade, ou seja, formados em Cultura de Paz. Falta formação (P2).

As falas também revelam limites profundos relacionados à dimensão emocional do trabalho docente em contextos de violência. P4 explicita essa fragilidade ao afirmar:

O professor não está preparado para lidar com essas questões. Nós não temos formação para isso, para lidar com a violência. As vezes a gente não tem sequer condição emocional, como vou ajudar o outro? Vai além da prática do professor. Precisaria de um acompanhamento, quando você percebe, você não está bem, não quer saber de nada, se fecha e isso cria atrito, é uma dimensão muito abrangente (P4).

P3 acrescenta uma dimensão importante ao relatar a experiência vivenciada durante a implantação do Ensino Fundamental II, quando a escola passou a receber alunos remanejados de outras unidades:

Um dos principais desafios foi quando a escola implantou o ensino fundamental II, recebeu alunos remanejados de outras Unidades escolares, que parecem terem sido selecionados por serem mais indisciplinados. O primeiro ano foi muito difícil, tivemos muito trabalho, e através da escuta de colegas, percebi que a escola fez a diferença com o pouco que aprendemos no EMPAZ, e com uma gestão que fez a diferença. Tinha um colega que queria desistir da profissão. Porém falta tempo para as formações e realização dos trabalhos (P3).

No que se refere ao papel da SME e dos Distritos de Educação:

Em relação a Secretaria de Educação e o Distrito, o acompanhamento não é bom. O professor não se sente amparado. Eu não me sinto qualificado para conversar com os alunos sobre violência. Falo do que eu acho. Precisaria de um especialista em segurança, um psicólogo, para trabalhar com os alunos, seria muito relevante. Os responsáveis não veem a necessidade de psicólogo na escola. O professor assume todas as funções de assistente social, psicólogo, delegado. Tem situações de aluno que ao contar seu problema é capaz de chorar você e ele (P3).

Os relatos convergem, portanto, na identificação de barreiras estruturais, formativas e emocionais que dificultam a implementação do EMPAZ e a gestão da violência no ambiente escolar. A falta de valorização institucional do Projeto manifesta-se na oferta de formações com carga horária insuficiente, na ausência de acompanhamento contínuo e na inexistência de equipes multiprofissionais que deem suporte às demandas complexas que emergem do cotidiano escolar.

Essas percepções dialogam com Rios (2001), ao afirmar que a escola tem como objetivo central a educação formal, sistemática e intencional. Contudo, esse ideal se confronta com uma realidade marcada pela vulnerabilidade social, que fragiliza a força socializadora da escola. Segundo Camacho (2000), essa fragilidade institucional favorece a naturalização da violência, incorporada pelos alunos como forma habitual de interação no espaço escolar. Nessa direção, Silva (2023) argumenta que a escola contemporânea, inserida em moldes neoliberais, tende a esvaziar seu papel na formação humana crítica e transformadora.

A observação de campo realizada pela pesquisadora em 30 de setembro de 2025 aprofunda essa análise ao registrar o impacto da morte de um adolescente do 7º ano, vítima de maus-tratos. O episódio gerou forte comoção na comunidade escolar e revelou percepções distintas sobre o papel da escola diante da violência extrema.

O adolescente que morreu, não era meu aluno direto, mas como professor de Educação Física, que é considerado o dono da bola, leva todos a quererem falar com a gente. Eu lembro dele. Soube que ele era vítima de violência física, espancamento. Acho que todos nós sofremos algum tipo de violência, seja institucional, moral, a gente acaba se sensibilizando com essas questões por fazer parte delas. Quando chegou a história da morte, foi muito pesada. Lidamos diariamente com histórias de violência. Posso citar como exemplo, a menina que se mutila porque sua mãe não aceita sua sexualidade, outro que o padrasto quer expulsar de casa (P4).

A morte do aluno do 7º ano, sinto que a escola poderia ter feito mais. Sem nos darmos conta, a violência está sendo normalizada. Todos da escola sentiram que podiam ter feito mais por essa criança (P2).

Considero que a escola fez o que podia por ele. Conversamos várias vezes com o pai sobre as faltas do garoto, pedi que levasse ao médico porque nas observações da escola ele apresentava algumas características que deveriam ser investigadas por um médico. Não acho que a escola banaliza a violência (P1).

A morte dele foi um episódio que abalou a todos. Principalmente a professora de Português (P3).

Esses depoimentos evidenciam que metade dos participantes percebe a banalização da violência como efeito da convivência constante com situações extremas. A brutalidade deixa de provocar indignação proporcional, tornando-se parte do cotidiano. Esse achado reforça a compreensão da violência como fenômeno estrutural e recorrente. Conforme Galtung (1985), a violência estrutural opera de forma silenciosa e invisível, sustentada por desigualdades sociais profundas, podendo culminar em manifestações de violência direta, como o abuso doméstico e o homicídio.

Diante desse cenário, os desafios na implementação do Projeto EMPAZ revelam-se não apenas operacionais, mas profundamente relacionados às condições estruturais da escola, às políticas educacionais vigentes e às formas como a violência é produzida, vivenciada e, por vezes, naturalizada no cotidiano escolar. Tais constatações reforçam a urgência de fortalecer o Projeto como política pública continuada, articulada a ações intersetoriais, formação permanente e cuidado institucional com todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

#### ***8.4.2 Avanços ou melhorias no cotidiano escolar***

Metade dos participantes reconhece a atuação da Embaixadora da Paz como uma das contribuições mais relevantes da política de mediação escolar da SME. Segundo P1, “a presença da Embaixadora da Paz trouxe uma grande contribuição na resolução de conflitos

entre os alunos, trabalhamos muito com o diálogo. Os alunos estão mais tolerantes, a formação continuada ajuda muito”. De forma convergente, P2 afirma que “a presença da Embaixadora da Paz ajuda muito a escola. Ajuda a solucionar os problemas. Ela é da comunidade, bem conhecida dos moradores, e tem muita habilidade para lidar com os conflitos”.

A observação de campo realizada pela pesquisadora reforça essas percepções ao evidenciar o elevado nível de confiança e credibilidade que a voluntária desfruta junto à gestão escolar e à comunidade. Essa confiança materializa-se em práticas cotidianas que extrapolam atribuições formais, como a entrega dos alunos aos responsáveis ao término das aulas, atividade que, mesmo havendo monitor de acesso, é desempenhada pela própria Embaixadora da Paz. Ao justificar essa atuação, a voluntária destacou sua inserção na comunidade e o conhecimento pessoal das famílias, fator que fortalece os vínculos de confiança e legitima sua presença no espaço escolar.

Essa dinâmica está em consonância com o que estabelece o Caderno de Procedimentos da Mediação Escolar (Fortaleza, 2024), ao definir o Embaixador da Paz como um voluntário responsável por articular e mobilizar ações voltadas à prevenção da violência e à promoção da Cultura de Paz, tendo a mediação escolar como principal ferramenta. O critério de seleção, priorizando moradores do entorno da escola, revela-se um elemento estratégico para a aceitação comunitária e para a efetividade das ações desenvolvidas.

Outro avanço destacado pelos participantes refere-se à mudança na forma de compreender e lidar com os conflitos. P3 relata que, a partir das formações oferecidas, passou a perceber o conflito sob uma nova perspectiva: “a gente passou a ver o conflito de forma diferente. Ao aprender que a conduta do mediador deve ser imparcial, sem julgamento, ser mais ouvinte. É difícil, mas a gente tenta ser. Lembro muito da analogia do chacal e da girafa”. Essa fala evidencia a incorporação de princípios da Comunicação Não Violenta (CNV) no cotidiano escolar, ainda que de maneira incipiente.

Nesse sentido, Rosenberg (2018) concebe a CNV como um processo comunicacional orientado à ampliação da empatia, da compreensão mútua e da colaboração, inspirado em práticas de resistência não violenta, como as de Gandhi e Martin Luther King. A metodologia propõe a substituição de uma comunicação baseada em julgamentos e acusações por uma linguagem que reconheça sentimentos, necessidades e pedidos, favorecendo relações mais horizontais e respeitadas.

A fala de P3 reforça a importância das formações, ainda que pontuais, ao evidenciar que a CNV contribuiu para práticas de escuta mais qualificadas e para a redução de posturas punitivas no enfrentamento dos conflitos escolares. Conforme Rosenberg (2019), quando os

sujeitos se sentem seguros para expressar sentimentos e necessidades, desenvolvem maior autoconfiança e autoestima, o que favorece sua participação ativa nos processos educativos. No contexto escolar, esse movimento contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor, dialógico e propício à aprendizagem.

Assim, os avanços identificados, embora localizados e dependentes de iniciativas individuais ou de atores específicos, demonstram o potencial transformador da mediação escolar quando articulada à formação continuada, à participação comunitária e ao uso de metodologias fundamentadas no diálogo e na não violência. Tais resultados indicam que, mesmo diante de limitações estruturais, o Projeto EMPAZ produziu mudanças relevantes nas práticas relacionais e na cultura institucional da escola, apontando caminhos possíveis para o fortalecimento da política como ação continuada e integrada.

#### ***8.4.3 Melhorias na abordagem e no tratamento dos conflitos a partir do início do projeto***

As falas dos participantes indicam mudanças perceptíveis na forma como os conflitos passaram a ser compreendidos e tratados no cotidiano escolar após o início das ações vinculadas ao Projeto EMPAZ. Um dos avanços mais destacados refere-se à superação de práticas meramente burocráticas, centradas exclusivamente em registros formais, em direção a abordagens mais dialógicas e relacionais: “A escola amadureceu. Antes ficava só nos registros. Há um movimento de aproximação maior das famílias. Considero um avanço. Percebo esse movimento na direção e coordenação” (P4).

Essa mudança evidencia um deslocamento importante do foco punitivo e administrativo para uma perspectiva mais educativa e preventiva, que reconhece a centralidade do diálogo e da corresponsabilização das famílias no enfrentamento dos conflitos escolares. De forma complementar, outro participante sintetiza essa transformação ao afirmar: “Mais diálogo com todos” (P2).

Os relatos também apontam impactos concretos na convivência entre os estudantes, especialmente em espaços tradicionalmente marcados por disputas e tensões, como o recreio e a quadra esportiva: “Antes tinha muito conflito na hora do recreio, principalmente na quadra de esporte; hoje os alunos respeitam o espaço do outro ao utilizar a quadra” (P1).

Além disso, os participantes identificam mudanças subjetivas na forma de perceber e interpretar os conflitos, o que se reflete na redução de práticas como o bullying: “como já disse, mudou a minha maneira de ver o conflito e diminuíram as queixas de bullying” (P3).

De modo geral, a totalidade dos participantes confirma uma alteração nos parâmetros utilizados para compreender o conflito, passando a reconhecê-lo não apenas como um problema a ser contido, mas como uma situação que pode ser mediada e transformada por meio do diálogo. Essa compreensão fortalece as relações entre estudantes, professores, famílias e demais profissionais da escola, favorecendo um ambiente mais colaborativo e menos punitivo.

Essa mudança dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire, para quem o diálogo constitui o fundamento de uma educação libertadora. Conforme Freire (1969), “o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos”. Nessa perspectiva, o diálogo não se reduz a uma técnica de comunicação, mas configura-se como uma postura ética e política, que reconhece o outro como sujeito de saberes e experiências. Ao defender o diálogo como base da prática educativa, Freire propõe uma escola orientada pela troca horizontal entre educadores e educandos, em oposição ao modelo tradicional de transmissão unilateral do conhecimento.

Assim, as melhorias observadas na abordagem e no tratamento dos conflitos indicam que, ainda que de forma gradual e não sistematizada, o Projeto EMPAZ contribuiu para deslocar a cultura escolar de uma lógica centrada no controle e na punição para outra, fundamentada na escuta, no respeito às diferenças e na construção coletiva de soluções. Esses avanços reforçam o potencial do projeto como instrumento pedagógico e relacional, capaz de ressignificar o conflito como oportunidade de aprendizagem e fortalecimento dos vínculos comunitários.

#### ***8.4.4 Eficácia da formação continuada ou capacitação***

As falas dos participantes evidenciam um consenso quanto à relevância da formação continuada para a consolidação da Cultura de Paz no ambiente escolar. Contudo, esse reconhecimento convive com críticas recorrentes à insuficiência, à descontinuidade e à fragilidade estrutural das ações formativas ofertadas no âmbito do Projeto EMPAZ.

Para P1, a formação continuada exerce papel fundamental na mudança de atitudes e práticas no cotidiano escolar, ainda que seja considerada insuficiente diante da complexidade do tema: “A formação continuada favorece consideravelmente a mudança de atitude para que pudéssemos implementar cada vez mais a Cultura de Paz. Precisamos de muito mais capacitação”. De modo semelhante, P2 afirma de forma direta que “toda formação em Cultura de Paz ajuda no dia a dia da escola”, reforçando o reconhecimento do valor pedagógico dessas iniciativas.

Entretanto, as críticas tornam-se mais contundentes quando os participantes abordam a carga horária reduzida e a ausência de continuidade das formações. P3 destaca: “A carga horária é muito curta, para um Projeto tão importante e necessário. E nesse ano estamos chegando ao final sem nenhuma capacitação. Não consigo entender. Deveria ter uma pessoa específica para dar formação”. O mesmo participante associa essa fragilidade à sobrecarga das equipes do Distrito, evidenciando limites institucionais que extrapolam a escola.

Ainda na fala de P3, emerge uma crítica de natureza político-estrutural, ao problematizar a ausência de prioridade dada à Cultura de Paz no âmbito das políticas educacionais: “Os projetos são bacanas, mas a questão política atrapalha muito. Não há interesse real”.

P4, por sua vez, amplia a análise ao defender que a formação continuada precisa dialogar diretamente com a realidade concreta da escola e de seus sujeitos: “Toda formação é válida e ajuda sempre, só precisa existir com sentido e significado da prática, de quem está buscando aquele conhecimento. Tem que dialogar com a realidade, com as necessidades”.

Do conjunto das falas, observa-se que apenas um dos participantes menciona explicitamente a formação em mediação escolar, enquanto os demais apresentam respostas evasivas ou críticas quanto à sua efetividade. Esse dado revela um desalinhamento entre a relevância atribuída ao Projeto EMPAZ e o lugar efetivamente ocupado pela formação continuada nas prioridades institucionais da escola e da rede.

A pesquisa também evidencia que um dos participantes considera inviável acumular as atividades docentes com as demandas específicas da mediação de conflitos, sugerindo a necessidade de um profissional exclusivo para essa função. Essa percepção encontra respaldo em Oliveira (2012, p. 308–309), ao afirmar que “os docentes vão incorporando novas funções e responsabilidades, premidos pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade”. Diante da complexidade do trabalho com a Cultura de Paz, torna-se pouco exequível que o professor absorva integralmente essas atribuições sem comprometer sua saúde e sua prática pedagógica.

Apesar das críticas, há consenso entre todos os participantes quanto à importância da Cultura de Paz no contexto escolar. Reconhece-se que seu objetivo central é a construção de um ambiente seguro, acolhedor e formativo, que supere práticas exclusivamente punitivas e privilegie a resolução não violenta dos conflitos. Para que isso se efetive, torna-se imprescindível o reconhecimento, por parte das secretarias de educação, da necessidade de investir de forma contínua, estruturada e contextualizada na formação dos profissionais da educação.

Nessa direção, Libâneo (1994) ressalta que o aprofundamento do conhecimento é condição fundamental para que o educador atue como agente de transformação social, promovendo a liberdade intelectual e política dos alunos. Assim, a eficácia da formação continuada em Cultura de Paz não pode ser pensada como ação pontual, mas como política permanente, articulada às condições reais de trabalho docente e aos desafios concretos enfrentados pelas escolas em territórios marcados pela violência.

## **8.5 Bloco 4 - Expressões do Projeto no cotidiano escolar**

### **8.5.1 Presença do EMPAZ na escola**

Através das rodas de conversa, e conversas mesmo particulares com as famílias. Com os alunos também (P2).

A escola vive um momento de distanciamento entre os pares. Isso vem de uma estrutura ideológica política. Porém, no trato com o aluno há muita amorosidade, cuidado com os estudantes, nos afetos. Consigo diferenciar isso no pouco tempo de convivência que temos. Talvez o distanciamento entre nós seja por conta do ativismo mesmo. A energia toda é posta no fazer pedagógico, que não é pouco (P4).

Na maneira como os alunos se relacionam uns com os outros, estão mais tolerantes. (P1).

Mais ou menos. Infelizmente eu recebi uma formação pequena. Nos nossos encontros na escola eu não reproduzia a formação para os profissionais da escola, até porque não tinha tempo. Os nossos planejamentos não são ao mesmo tempo. Eu não ia utilizar o tempo do intervalo do professor para tratar de assuntos da escola. O tempo teria que ser tirado da carga horária do aluno. Como encontrar tempo para estudar sobre Cultura de Paz? (P3).

A proposta busca fortalecer os laços entre escola e comunidade, se isso chegasse até as famílias dos estudantes os trabalhos realizados na escola teriam mais êxito (P3).

Hoje o projeto não está sendo realizado, pois as formações com os profissionais não são realizadas com tempo adequado, e as pessoas que participaram de algumas formações estão com outras demandas de trabalho (P4).

De modo geral, as falas apresentadas revelam um panorama preocupante quanto à efetividade do EMPAZ na escola investigada. Metade dos participantes apresentou respostas evasivas ou indiretas, sem mencionar explicitamente o Projeto. Um deles deslocou a resposta para outra temática, enquanto outro afirmou claramente a inexistência de ações sistemáticas vinculadas ao EMPAZ. Os motivos elencados incluem: insuficiência de tempo para reprodução das formações, número reduzido de capacitações, acúmulo de demandas dos profissionais envolvidos e frágil articulação com as famílias.

À luz de Bourdieu (1979), esse cenário pode ser interpretado como a dificuldade da escola em reconhecer e converter a temática da Cultura de Paz em capital simbólico (isto é, em reconhecimento e legitimidade institucional) e em capital cultural, traduzido na incorporação

efetiva de novas práticas, valores e disposições no habitus escolar. Sem esse reconhecimento, o Projeto tende a permanecer periférico, fragilizado e dependente de iniciativas individuais.

As contradições observadas também evidenciam o descompasso entre os princípios constitucionais e as condições concretas de funcionamento da escola. Embora a Constituição Federal de 1988 assegure que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao preparo para o exercício da cidadania, a rotina escolar, marcada pela sobrecarga e pela urgência do fazer pedagógico imediato, frequentemente inviabiliza a atenção sistemática a temas essenciais para a formação integral, como aqueles relacionados à Cultura de Paz.

Ao relegar tais conteúdos a um lugar secundário, a escola compromete sua função social de formar sujeitos capazes de conviver de maneira ética, solidária e democrática. Assim, a presença do EMPAZ no cotidiano escolar revela-se incipiente, fragmentada e dependente de esforços individuais, evidenciando a necessidade de maior institucionalização, reconhecimento político-pedagógico e condições objetivas para sua efetiva implementação.

### ***8.5.2 Situação concreta que ilustra a aplicação da mediação de conflitos no ambiente escolar***

Tem tantos casos. Posso citar o caso do aluno Josivan, que era muito desafiador, o melhor caminho para ele foi encaminhá-lo para outra escola onde ele estaria mais seguro. O professor não está preparado para isso (P4).

Foi gratificante ver alunos dos anos finais mediando conflitos dentro da sala de aula, entre colegas, por causa de lugar na sala de aula (P1).

Temos uma aluna que manipulava a mãe dizendo coisas que não aconteciam com ela na escola. A escola conseguiu fazer um bom diálogo e esclarecer o que vinha ocorrendo. Antes a gente usava muito o livro de ocorrências. Hoje ele foi substituído por conversas (P2).

Os exemplos referem-se muito a situações de bullying, que existem desde sempre. Estive como Coordenador interino durante alguns meses, e fui procurado por uma aluna que estava sofrendo bullying. Chamei o grupo que estava praticando o ato, utilizei o conhecimento adquirido nas formações, como a escuta atenta, a imparcialidade, e tive êxito. Passei alguns dias acompanhando a aluna e ela me disse que tinha cessado (P4).

De modo geral, a análise das falas revela que, embora os conflitos sejam amplamente reconhecidos e enfrentados no cotidiano escolar, apenas um dos participantes demonstrou claramente a aplicação consciente da mediação como método estruturado de resolução. A dificuldade de institucionalização dessa prática está associada a fatores recorrentes já identificados ao longo da pesquisa, como a insuficiência de formação continuada, a sobrecarga de trabalho docente e a complexidade da violência que atravessa o espaço escolar.

Ainda assim, é possível identificar um movimento progressivo em direção ao diálogo, à escuta e à tolerância, elementos constitutivos do processo de mediação. Mesmo

quando não nomeadas como tal, essas práticas indicam uma mudança de paradigma na forma de lidar com os conflitos, afastando-se gradualmente de abordagens punitivas e burocráticas.

Nesse sentido, Digiacomio (2025) afirma que a mediação escolar constitui uma ferramenta fundamental para a consolidação de uma cultura de pacificação, justamente por reconhecer que os conflitos são inerentes à vida em sociedade e, portanto, não devem ser negados ou silenciados. Ao contrário, precisam ser compreendidos e trabalhados a partir de uma perspectiva pedagógica, que promova aprendizagem, responsabilização e fortalecimento dos vínculos.

Assim, as situações relatadas evidenciam que, embora a mediação escolar ainda não esteja plenamente consolidada como prática institucionalizada na escola investigada, seus princípios já começam a permear o cotidiano escolar. Esse movimento aponta para a necessidade de investimentos contínuos em formação, acompanhamento e condições objetivas de trabalho, a fim de que a mediação deixe de ser uma prática intuitiva ou isolada e se constitua, efetivamente, como política pedagógica estruturante.

### ***8.5.3 Como as práticas propostas pelo projeto são recebidas e vivenciadas pelos alunos***

As falas dos participantes revelam percepções predominantemente positivas quanto à forma como os estudantes recebem e vivenciam as práticas propostas pelo Projeto EMPAZ, especialmente quando essas ações efetivamente chegam ao cotidiano escolar. De modo geral, os participantes destacam o engajamento, a aceitação e o sentimento de pertencimento manifestado pelos alunos durante as atividades desenvolvidas.

Fui questionado por alunos da escola sobre 3 casos de assédio. Um professor substituto, um professor efetivo da rede municipal e outro do monitor de assédio. O substituto foi pedido para não retornar mais, o efetivo, a denúncia foi considerada “fake news”, somente o monitor, pobre e periférico, foi penalizado. O que podemos entender com isso? (P4).

Os alunos aceitam bem. (P2).

Os alunos compreenderam que através do diálogo, do controle das emoções, fica mais fácil ter uma convivência pacífica. (P1).

Os estudantes envolvidos no projeto participaram de maneira ativa, engajados, pois se sentiram importantes com as funções atribuídas a eles (P3).

A maioria dos participantes relatou a boa aceitação e o expressivo envolvimento dos alunos nas práticas do projeto. Destacaram que os estudantes demonstravam sentir-se importantes diante das funções que lhes foram atribuídas durante a execução das atividades.

Esses depoimentos contrapõem-se às afirmações anteriores que sugeriam a ineficácia do projeto. Embora tais momentos de engajamento possam ser considerados pontuais

e sem garantia de continuidade, evidenciam ter produzido impactos significativos na vida dos alunos participantes. Esse achado é particularmente relevante, pois aponta para a potencial importância do projeto no cotidiano escolar. Um dos participantes optou por não responder diretamente à questão, mas suscitou uma reflexão acerca das diferenças sociais que influenciam as relações entre os indivíduos, com repercussões evidentes no contexto escolar.

As falas dos participantes demonstram que, embora as ações do projeto não tenham sido plenamente executadas, aquelas que foram implementadas alcançaram o objetivo esperado. Tal constatação corrobora o que afirmam Borba *et al.* (2022), ao defenderem que a cultura de paz se revela essencial para que a função social da escola se consolide sob uma perspectiva democrática e humanizadora, contribuindo para a formação de sujeitos mais compreensivos e aptos ao diálogo, com potencial para superar a lógica destrutiva da culpabilização e da punição, orientando-se para a restauração dos laços de convivência social.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fundamentos teóricos apresentados ao longo desta dissertação ofereceram o suporte necessário para a análise dos dados empíricos. Tal embasamento possibilitou que as falas dos participantes da pesquisa, obtidas por meio da observação de campo e de entrevistas semiestruturadas, fossem examinadas de maneira crítica, permitindo alinhar a proposta do Projeto EMPAZ à sua realidade de execução prática.

A pesquisa evidencia a presença da violência no território e, conseqüentemente, no contexto da Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro. Diante dessa realidade, o estudo analisa a relevância da promoção da Cultura de Paz por meio do Projeto EMPAZ, que apresenta a Mediação Escolar como um instrumento capaz de mitigar os impactos da violência no ambiente escolar.

Entretanto, persistem limites de natureza não institucional que dificultam o desenvolvimento de políticas públicas eficazes voltadas ao enfrentamento da violência escolar. Apesar do reconhecimento de sua interferência direta na rotina pedagógica, o tema ainda carece da relevância política necessária. A gravidade desse cenário é reforçada por relatos alarmantes, entre eles o falecimento de um aluno da escola em decorrência de maus-tratos durante o período da pesquisa, fato que evidencia a urgência e a complexidade da problemática investigada.

Embora os participantes reconheçam a relevância do Projeto EMPAZ, a implementação estruturada, intencional e sistemática de ações de combate à violência (fundamentadas em experiências consolidadas) é inviabilizada pelo intenso ativismo pedagógico e pelo elevado volume de demandas cotidianas. Nesse contexto, o EMPAZ, ainda que atue de forma significativa na prevenção, na mediação de conflitos e na articulação interinstitucional, não consegue ser plenamente incorporado aos planos de ação da escola.

A baixa valorização da prática da Mediação Escolar tem origem nas instâncias superiores, que não priorizam a formação continuada em Cultura de Paz para professores e demais agentes públicos. Observa-se a ausência de reconhecimento institucional de que a violência escolar interfere diretamente em outras políticas públicas educacionais. O modelo de gestão centrado exclusivamente nos resultados de aprendizagem, atualmente predominante no Brasil e em Fortaleza, mostra-se limitado ao desconsiderar que a violência extrapola os muros da escola e impacta diretamente o desempenho dos estudantes, sendo a infrequência um exemplo concreto desse efeito. Como resultado, o enfrentamento da violência ocorre de forma pontual, espontânea e desarticulada.

Os resultados indicam que, embora haja reconhecimento dos graves problemas decorrentes da violência no ambiente escolar e da validade do Projeto EMPAZ como estratégia de mitigação, a rotina exaustiva e o excesso de demandas impedem sua implementação integral e adequada. Ainda assim, destaca-se um avanço importante: mesmo diante da escassez de formações específicas em Cultura de Paz e Mediação Escolar, a instituição demonstra uma compreensão consolidada da importância do diálogo e da escuta ativa nos processos de resolução de conflitos.

A realidade apresentada ratifica a fragilidade da política de mediação escolar, que se configura de forma fragmentada, pontual e desarticulada. Torna-se, portanto, imprescindível que as políticas e ações voltadas ao enfrentamento da violência escolar, em especial o Projeto EMPAZ, objeto deste estudo, sejam priorizadas e fundamentadas em pesquisas científicas, reflexões críticas e experiências bem-sucedidas. Somente assim será possível avançar no combate efetivo à violência que amedronta os estudantes e contribui para o adoecimento emocional no ambiente escolar.

Com base no exposto nas seções anteriores, observa-se que a opção da SME em ofertar a Mediação Escolar como alternativa para a resolução de conflitos ainda demanda avanços significativos. É necessário o aprimoramento dessa iniciativa para que ela, de fato, se consolide como uma política pública efetiva de enfrentamento da violência escolar.

Dessa forma, os achados da investigação demonstram que o Projeto EMPAZ, embora vigente desde 2017, ainda não se consolidou como uma política estruturada de mediação de conflitos. Essa conclusão fundamenta-se na análise dos documentos de validação, na expressão do projeto no contexto escolar e nos mecanismos de sua implementação, atendendo, assim, aos objetivos previamente estabelecidos neste estudo.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Escola e violência**. Brasília: Unesco, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: Unesco, 2003. Disponível em:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2025.
- ACHUTTI, Daniel. **Justiça Restaurativa e Abolicionismo Penal**: contribuições para um novo modelo de administração de conflitos no Brasil. São Paulo: Saraiva, 2014.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 2º ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, vol. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.
- ARENDETT, Hannah. **A Condição Humana**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- AZZOLINI, Marco Antonio Paulino. A Teoria Da Violência De Johan Galtung a relação entre violência estrutural, cultural e direta. **Revista Contraponto**, v. 11, p. 1-20, 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, Eliana Leal; LIMA, Márcia Regina de. Dermeval Saviani - Uma trajetória de luta e compromisso com a educação transformadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 203-215, dez. 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. **No Coração da Esperança**: Guia de Práticas Circulares. O uso de construção de paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis. Tradução de Fátima de Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html). Acesso em: 15 de jun. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 225, de 31 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário. Brasília, DF: CNJ, 2016.
- BRASIL. **Lei Complementar nº 217, de 31 de março de 2016**. Regulamenta a Gratificação de Incentivo à Lotação prevista no inciso VIII do art. 98 da Lei Municipal nº 5.895, de 13 de novembro de 1984, e dá outras providências. Fortaleza, Câmara Municipal, 2016. Disponível:  
<https://sapl.fortaleza.ce.gov.br/ta/2324/text>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015.** Dispõe sobre a mediação como meio de solução de controvérsias entre particulares e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113140.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113140.htm). Acesso em: 6 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018.** Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência e promoção da cultura de paz nos estabelecimentos de ensino. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/113663.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113663.htm). Acesso em: 6 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Justiça. **Acordo de Cooperação Técnica MEC n. 43/2023 e CNJ n. 23/2023.** Brasília, 14 de novembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 14 jan. 2025.

CARDOSO, Marcio Adriano; DA SILVA, Karine Quadros. Paulo Freire: um referencial para a cultura de paz. **Revista Prâksis**, v. 2, p. 9-14, 2013.

CARVALHO, Luiza Maria S. dos Santos. Notas sobre a promoção da equidade no acesso e intervenção da Justiça Brasileira. In: SLAKMON, Catherine; VITTO, Renato Campos de; PINTO, Renato Sócrates Gomes (Org). **Justiça Restaurativa**. Florianópolis, 2005.

CASTRO, Marta Luz Sisson de Castro. A gestão da escola básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 72, p. 71-87, 2000.

CEARÁ. **Cada vida importa.** Relatório final do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, 2016. Disponível em: <https://cadavidaimporta.com.br/wp-content/uploads/2023/05/cada-vida-importa-relatorio-final.pdf>. Acesso em: 25 de outubro de 2025.

CEARÁ. **Lei nº 17.253, de 29 de julho de 2020.** Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 30 jul. 2020.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da violência 2020.** Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 18 nov. 2025.

- CERQUEIRA, Daniel. Trajetórias individuais, criminalidade e o papel da educação. **Boletim de Análise Político–Institucional**. n. 9, jan/jun., Brasília: IPEA, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7105>. Acesso: 26 de outubro de 2025.
- COMITÊ INTERNACIONAL DA CRUZ VERMELHA. **Site institucional do Comitê Internacional da Cruz Vermelha**. Disponível em: <http://www.cicv.org.br/>. Acesso em: 6 jul. 2025.
- CRESWELL, John. W.; CLARK, Vicki. L. P. **Pesquisa de métodos mistos**. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2011.
- DIAS, Denise Oliveira. Pobreza, Criminalidade e Direitos Sociais: Causas, Consequências e Possíveis Soluções. **Revista eletrônica da Faculdade de Direito de Franca**, v. 14, n. 1, p. 53-63, 2019.
- EDNIR, MADZA. **Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania**. São Paulo: CECIP, 2007.
- FERRARO, José. Althusser, educação, estado e (re)produção. **Revista Contemporânea de Educação**, Pelotas, v. 9, n. 17, p. 1-15, 2014.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FORTALEZA, **Caderno de Procedimentos e Orientações**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, 2024.
- FORTALEZA. **Decreto 13.200, de 20 de agosto de 2013**. Cria o setor Célula de Mediação Escolar, integrante da Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar.
- FRANCISCO, Papa. *Laudato si'*: sobre o cuidado da casa comum. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014
- FREITAS, Geovani Jacó de; BRASIL, Glauécia Mota; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira. Morte em fronteiras: jovens “matáveis” nos celeiros da política e da cidade. **Configurações. Revista Ciências Sociais**, n. 10, p. 165-184, 2012. Disponível em: <http://configuracoes/revues.org/1509>. Acesso em: 27 out. 2025.
- GALTUNG, Johan. **Hay alternativas! Cuatro caminos hacia la paz y la seguridad**. Madrid: Tecnos, 1985.

GALTUNG, Johan. **Sobre La Paz**. Barcelona: Fontamara, 1985

GALTUNG, Johan. Violence, peace, and peace research. **Journal of peace research**, v. 6, n. 3, p. 167-191, 1969.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2019.

GIGOSKI, Iarana de Castro; PACHECO, Luci Mary Duso. Cultivando a convivência pacífica: comunicação não violenta na mediação de conflitos escolares. **Revista Transmutare**, v. 9, p. 1-15, 2024.

GONÇALVES, Nathália Ramos; DA ROCHA, Viviane Daiane; LIMA, Maria do Carmo Ferreira. Comunicação Não-violenta: assertividade no discurso e sua importância nas organizações. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 13, n. 1, p. 48-71, 2022. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/1265>. Acesso em: 15 nov. 2023.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. Caxias do Sul: Educus, 2005.

HIDALGO, David *et al.* Violência urbana e políticas de segurança: análise em quatro cidades latino-americanas. **EURE**, Santiago, v. 47, n. 141, p. 165-182, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 6 jul. 2025.

JARES, Xesús R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MADAIL, João Carlos Medeiros. **Brasil, país rico povo pobre**. Diário Popular de Pelotas: Pelotas, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. Editora Atlas: São Paulo, 2010.

MATOS JÚNIOR, Clodomir Cordeiro de; SANTIAGO NETO, João Pedro de; LOPES, Ana Paula Neves. Educação e Violência: reflexões sobre homicídios, abandono escolar e vulnerabilidade juvenil em Fortaleza, Ceará. **Revista Labor**, v. 2, n. 26, p. 150-169, 2021.

Disponível em: <https://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/72038>. Acesso em: 27 set. 2025.

MILANI, Feizi Masrour; JESUS, Rita de Cássia Dias P. de. (Orgs.). **Cultura de Paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONIZ, J. V. Melhor Estado: o caminho da cidadania. *In*: FELICÍSSIMO, José Roberto; BARRETO, Mariz Izabel. (orgs.). **Sociedade e Estado: superando fronteiras**. São Paulo: Fundação do Desenvolvimento Administrativo/Fundap, 1998. p. 293–363.

MONTEIRO, Vitor Borges; ARRUDA, Elano Ferreira. O impacto da violência urbana nos indicadores de evasão escolar na Região Metropolitana de Fortaleza. **Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos**, 2011. p. 1-13.

MORINEAU, Jacqueline. **L'espirit de la mediation**. Ramonville Saint-Agne: Editions Ères, 1998.

MORETTI, Sarah de Andrade; BATISTA, Eraldo Carlos. Saúde mental no ambiente organizacional: os desafios de uma comunicação não violenta e eficaz com os trabalhadores. **Saber Humano: Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti**, v. 10, n. 17, p. 124-140, 2020.

ROSENBERG, Marshall. **Vivendo a comunicação não violenta**. Tradução de Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Aprender a viver juntos: será que fracassamos?** Brasília: UNESCO, 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001313/131359por.pdf>. Acesso em: 07 de novembro de 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. A/RES/53/243. 06 out. 1999. Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz. Um Programa da Unesco 2001-2010. Disponível em: [http://www.comitepaz.org.br/dec\\_prog\\_1.htm](http://www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm). Acesso em: 29 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: [https://brasil.un.org/sites/default/files/2025-03/ONU\\_DireitosHumanos\\_DUDH\\_UNICRio\\_20250310.pdf](https://brasil.un.org/sites/default/files/2025-03/ONU_DireitosHumanos_DUDH_UNICRio_20250310.pdf). Acesso em: 8 jul. 2025.

PERRELLA, Cileda dos Santos Sant'Anna; ALENCAR, Felipe. Gestão para resultados e ações de controle na política educacional paulista. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.

38, p. 1-16, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469825020>. Acesso em: 13 nov. 2025.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. 16 ed. São Paulo: Ática, 1996.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares**. Traduzido por Tônia Van Acker. 1 ed. São Paulo: Palas Athena Editora, 2010.

PRANIS, Kay. **Processos circulares de construção de paz**. São Paulo: Palas Athena, 2017.

PROGRAMA CIDADES SUSTENTÁVEIS. **Site institucional do Programa Cidades Sustentáveis**. Disponível em: <https://www.cidadessustentaveis.org.br/>. Acesso em: 6 jul. 2025.

PUREZA, José Manuel; MOURA, Tatiana. Violência (s) e guerra (s): do triângulo ao continuum. **Revista Portuguesa de História**, n. 37, p. 45-63, 2005.

REGO, José Lins do. **Doidinho**. 50 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

ROBBINS, S. P. **Comportamento Organizacional**. 11ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em Debate**, v. 4, n. 1, p. 103-115, 2016.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas sociais. **Aval: revista avaliação de políticas públicas**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 30-34, 2008.

ROLIM, Marcos. **A formação de jovens violentos: estudo sobre a etiologia da violência extrema**. Curitiba: Appris Editora, 2016.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não-Violenta: Técnicas para Aprimorar Relacionamentos Pessoais e Profissionais**. São Paulo/SP: Editora Ágora, 2015.

SALLES FILHO, Nei A. Educação para paz: um caminhar no pensamento complexo através de cinco pedagogias integradas e complementares. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 137-153, 2016.

SANTOS, Marcos César Guimarães dos. **Vulnerabilidade e (in) segurança: as marcas da violência no cotidiano escolar de professores e estudantes da EJA no Território do Sisal – Bahia**. Salvador, 2019. 120 fls. Orientador: Eduardo José Fernandes Nunes. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Amarilis Costa da. **Trabalho docente e resistência**: possibilidades para uma educação transformadora. 2023. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Presidente Prudente, 2023.

SILVA, Maria Ozanira Silva. **Pesquisa Avaliativa**: aspectos teórico-metodológicos. 2. ed. São Paulo: Veras, 2013.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. *In*: CARVALHO, José Sérgio. **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 163.

TEDESCO, Juan Carlos. Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina. *In*: UNESCO; CEPAL; PNUD. **El cambio educativo**: situación y condiciones. [S.l.]: [s.n.], 1981. p. 59-88.

UNESCO. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Resolução nº 53/243, de 6 de outubro de 1999**. Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2025.

ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa**. São Paulo: Palas Athena, 2015.

WARAT, Luis Alberto. **Surfando na pororoca**: O ofício do mediador. V. 3. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. Bookman editora, 2015.

## APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### Identificação do Participante

Código: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

### Dados pessoais

- a) Função na escola: \_\_\_\_\_
- b) Idade: \_\_\_\_\_ anos
- c) Gênero:  Masculino  Feminino  Outro: \_\_\_\_\_  Prefiro não informar
- d) Possui religião?  Sim  Não. Se sim, qual? \_\_\_\_\_
- e) Estado civil:  Casado(a)  Solteiro(a)  Divorciado(a)  União estável  Viúvo(a)
- f) Possui filhos?  Sim  Não. Se sim, quantos? \_\_\_\_\_
- g) Mora próximo ou distante da escola? \_\_\_\_\_
- h) Tipo de moradia:  Própria  Alugada  De terceiros  Outro: \_\_\_\_\_
- i) Número de pessoas que residem na mesma casa (incluindo familiares e outros): \_\_\_\_\_
- j) Meio de transporte utilizado para ir e vir do trabalho:  Carro próprio  Motocicleta própria  Ônibus  Bicicleta  Metrô  Carona de amigo(a)  Táxi  Caminha até a escola.

### Dados profissionais

- a) Grau de escolaridade concluído:  Ensino médio  Graduação  Especialização/MBA  Mestrado  Doutorado  Outro: \_\_\_\_\_
- b) Área(s) de formação na graduação: \_\_\_\_\_
- c) Há quanto tempo exerce atividade na Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro? \_\_\_\_\_ anos
- d) Disciplina(s) que ministra: \_\_\_\_\_
- e) Tempo de admissão na rede municipal de ensino de Fortaleza: \_\_\_\_\_ anos
- f) Regime de admissão:  Efetivo(a)  Substituto(a)
- g) Carga horária mensal de trabalho, incluindo planejamento: \_\_\_\_\_ horas
- h) Turno(s) de trabalho:  Manhã  Tarde  Noite
- i) Leciona em outra escola além da Escola José Carlos?  Sim  Não
- j) Você exerce outra profissão além de professor(a)?  Sim  Não. Se sim, qual? \_\_\_\_\_
- k) Faixa de renda mensal como professor(a):
- Menos de R\$ 1.000
  - De R\$ 1.000 a R\$ 1.500
  - De R\$ 1.501 a R\$ 2.000
  - De R\$ 2.001 a R\$ 2.500
  - De R\$ 2.501 a R\$ 3.000
  - De R\$ 3.001 a R\$ 3.500
  - De R\$ 3.501 a R\$ 4.000
  - De R\$ 4.001 a R\$ 4.500
  - De R\$ 4.501 a R\$ 5.000
  - Mais de R\$ 5.000
- l) Nível de satisfação em relação à atividade docente:

- Em nada satisfeito(a)
- Pouco satisfeito(a)
- Mais ou menos satisfeito(a)
- Muito satisfeito(a)
- Plenamente satisfeito(a)

### **Bloco 1 – Mediação escolar nos documentos institucionais**

(Objetivo específico 1: Identificar os aspectos de mediação escolar presentes nos documentos institucionais que orientam o Projeto EMPAZ)

1. Você já teve acesso a documentos ou materiais institucionais que tratam do Projeto EMPAZ? Quais?
2. Como esses documentos abordam a questão da mediação escolar? Poderia comentar aspectos que mais chamaram sua atenção?
3. Na sua percepção, o Projeto EMPAZ se comunica com os documentos da escola (projeto político-pedagógico, regimento, planos de ação)?

### **Bloco 2 – Condições de implementação**

(Objetivo específico 2: Compreender as condições sociais, políticas e institucionais que influenciaram a implementação do Projeto EMPAZ)

4. Quais fatores, internos ou externos à escola, você acredita que facilitaram ou dificultaram a implementação do Projeto EMPAZ?
5. Como as características da comunidade (território, vulnerabilidade, violência) influenciaram a adesão ou resistência ao projeto?
6. De que forma você considera que a gestão da escola teve um papel importante na condução do projeto?

### **Bloco 3 – Desafios e avanços percebidos**

(Objetivo específico 3: Investigar os principais desafios enfrentados e os avanços percebidos por gestores e professores na implementação do Projeto EMPAZ)

7. Quais foram, na sua experiência, os principais desafios enfrentados na implementação das ações do Projeto EMPAZ?
8. Em contrapartida, que avanços ou melhorias você percebe que o projeto trouxe para o cotidiano escolar?
9. Houve alguma mudança na maneira como os conflitos passaram a ser tratados após o início do projeto? Pode citar exemplos?
10. Você acredita que a formação continuada ou momentos de capacitação ajudaram na consolidação da cultura de mediação na escola?

### **Bloco 4 – Expressões do Projeto no cotidiano escolar**

(Objetivo específico 4: Analisar como o Projeto EMPAZ se expressa no cotidiano escolar e nas práticas dos profissionais da escola)

11. No dia a dia da escola, de que formas você observa a presença do Projeto EMPAZ nas práticas pedagógicas ou nas relações interpessoais?
12. Pode relatar alguma situação concreta que ilustre como a mediação de conflitos foi aplicada no ambiente escolar?
13. Como os alunos participam ou reagem às práticas propostas pelo projeto?

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Mestrado Profissional em Avaliação De Políticas Públicas

Título da pesquisa: AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE MEDIAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DO PROJETO “ESCOLA MEDIADORA QUE PROMOVE A PAZ” (EMPAZ): UM ESTUDO NA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CARLOS DA COSTA RIBEIRO, EM FORTALEZA/CE

Pesquisadora Responsável: Kesia Ângela De Sousa Maciel

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) como voluntário (a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo avaliar a política pública de mediação escolar a partir da implementação do Projeto Escola Mediadora que Promove a Paz (EMPAZ), na Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro, localizada em área de alta vulnerabilidade social no bairro Quintino Cunha, em Fortaleza/CE. A investigação será fundamentada na abordagem metodológica da Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008; 2016), que compreende a análise crítica e multidimensional das políticas públicas, considerando os seus eixos: I) Análise de conteúdo; II) Análise de contexto; III) Análise da trajetória institucional; e IV) Análise do espectro temporal e territorial. Com abordagem qualitativa, de caráter exploratório e delineada como estudo de caso, a pesquisa envolverá entrevistas semiestruturadas com professores e gestores escolares, observação direta de práticas institucionais e análise de documentos normativos e pedagógicos vinculados ao projeto. A análise dos dados será conduzida por meio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), articulada à triangulação metodológica, com o intuito de garantir profundidade interpretativa rigor analítico. A pesquisa se justifica diante do cenário de violência escolar que atravessa comunidades vulnerabilizadas de Fortaleza, especialmente o bairro em questão, marcado por conflitos armados e disputas territoriais.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Você será devidamente esclarecida sobre o tema, a justificativa, os objetivos e a metodologia adotados pela e sobre seus direitos, como participante de pesquisa, à integridade e à dignidade humana. Nesse e em qualquer outro momento futuro, será garantida a oportunidade para que você esclareça suas dúvidas. Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não aceitar participar, desistir em qualquer momento, mesmo após ter iniciado sua participação na pesquisa, sem nenhum prejuízo para si.

A coleta de dados ocorrerá após assinatura do Termo de Anuência dos gestores municipais e da sua assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O tempo necessário para a sua leitura do TCLE e possíveis esclarecimentos, visando a transparência e a segurança do participante.

Concordando em participar da pesquisa, você assinará o TCLE e receberá uma via assinada por você e pela pesquisadora. Nesse constará endereço e contatos da pesquisadora para contato, sempre que sentir necessidade.

Sua participação se dará através de uma entrevista a ser realizada em local reservado de sua escolha, dentro ou fora do seu ambiente de trabalho previamente agendada e acordada. Nesses momentos de coleta de dados, nem você ou particularidades suas e da unidade escolar serão identificados. Todas as informações compartilhadas serão sigilosas.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: O(s) procedimento(s) utilizado(s) poderá (ão) trazer algum desconforto, como: ocupação do seu tempo livre para participar da entrevista sobre o perfil sobre dados sociodemográficos, formação/qualificação profissional; perguntas abordando a

compreensão do participante da pesquisa acerca do que é violência escolar, suas práticas pessoais e da unidade escolar onde trabalha em prol da saúde emocional e suas percepções acerca de possíveis comprometimentos na sua prática pedagógica; como também o constrangimento ao responder determinadas questões e/ou medo de ser identificado ao expor sua vida pessoal e profissional, o deslocamento para o local de realização da entrevista caso seja necessário e acordado.

Objetivando minimizar prováveis riscos e/ou constrangimentos ou ainda se for o desejo do participante da pesquisa, buscaremos adotar medidas de adaptação para entrevista de forma remota mediante contato prévio com as professoras respeitando dias e horários previamente agendados, como também a codificação genérica do participante do estudo. A codificação visando assegurar e preservar o sigilo do participante será alfanumérica (EX.: P1, P2...).

Os tipos de procedimentos elencados apresentam um risco MÍNIMO, que será atenuado pelo apoio e pela presença da pesquisadora durante a realização da entrevista, a garantia do sigilo e a guarda das identidades das participantes e das informações apresentadas por elas; além do ressarcimento das despesas referentes aos deslocamentos, caso venha ser necessário ocorrer, pois a pesquisadora buscará sempre ir ao encontro do participante da pesquisa, quando presencial.

3. BENEFÍCIOS: Espera-se que os resultados contribuam para o fortalecimento das políticas públicas voltadas à cultura de paz, à democratização das relações escolares e ao enfrentamento das múltiplas formas de violência no espaço educacional.

4. FORMAS DE ASSISTÊNCIA: Se você precisar de alguma orientação especial por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou se o pesquisador descobrir que você tem alguma coisa que necessite de tratamento, você será orientada a buscar a devida resolubilidade e com possíveis encaminhamentos a profissionais da área previamente contatados pela pesquisadora.

5. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornece ou que sejam conseguidas através da entrevista serão utilizadas somente para esta pesquisa. Suas respostas, seus depoimentos e dados pessoais ficarão em segredo e o seu nome

6. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, procurar a qualquer momento a pesquisadora responsável.

Nome da pesquisadora responsável: Kesia Angela de Sousa Maciel

Endereço: Rua Haroldo Torres N° 1061, bloco A, Ap 04, bairro: São Gerardo

Telefone para contato: (85) 988774167 (telefone e WhatsApp)

e-mail: kesiaangela020401@gmail.com

7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

8. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deve preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue e receberá uma via deste Termo e a outra ficará com o pesquisador. O participante de pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, deve rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aponto sua assinatura na última página do referido Termo. O pesquisador responsável deve, da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apontando sua assinatura na última página do referido Termo.