

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MUDANÇA SOCIAL E PARTICIPAÇÃO
POLÍTICA

**Educação em Direitos Humanos como indutores de Práticas Restaurativas:
experiências de uma escola social da Zona Leste da cidade de São Paulo**

Emerson Moreira Gonçalves

São Paulo

2024

EMERSON MOREIRA GONÇALVES

**Educação em Direitos Humanos como indutores de Práticas Restaurativas:
experiências de uma escola social da Zona Leste da cidade de São Paulo**

Dissertação de mestrado apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências no Programa Mudança Social e Participação Política, na área de concentração: *Educação, Gênero e marcadores sociais da diferença.*

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Pedreschi Rodrigues

São Paulo

2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada à fonte.

Ficha cartográfica elaborada pela Biblioteca da Escola de Artes, Ciências e Humanidades
com os dados inseridos pelo (a) autor (a)

Moreira Gonçalves, Emerson

Educação em Direitos Humanos como indutores de Práticas Restaurativas: experiências de uma escola social da Zona Leste da cidade de São Paulo / Emerson Moreira Gonçalves; orientadora, Juliana Pedreschi Rodrigues. -- São Paulo, 2023.
160 p: il.

Dissertacao (Mestrado em Ciencias) - Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, 2023.

Versão corrigida

1. Educação. 2. Educação restaurativa. 3. Direitos Humanos. 4. Práticas Restaurativas. I. Rodrigues, Juliana Pedreschi, orient. II. Título.

*Para as crianças, adolescentes, jovens,
educadoras e educadores.*

Agradecimentos

Às educadoras e aos educadores que me inspiram nesta jornada... Profissionais da Pedagogia, Serviço Social, Psicologia e outras áreas do Marista Brasil que me fizeram por meio de trocas profundas, pensar e problematizar a Educação na contemporaneidade.

Minha família, que com sua compressão das minhas ausências, se fazem presentes em este sonho.

Professores inspiradores começando pela Juliana Pedreschi Rodrigues que de tom acolhedor, cuidadoso, possibilitou meu amor pela pesquisa se ampliar. Márcia Guerra que com seu carisma de educadora freiriana e perspicaz me conectou aos Direitos Humanos e o Cézar Bueno me fez apaixonar pela Justiça e Práticas Restaurativas ao modo de ressignificação do meu olhar para sociedade na humanização.

RESUMO

GONÇALVES, Emerson Moreira. Educação em Direitos Humanos como indutores de Práticas Restaurativas: experiências de uma escola social da Zona Leste da cidade de São Paulo. 2023. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Versão Original.

Esta dissertação teve como objetivo apresentar a experiência da educação restaurativa em uma escola social na periferia da cidade de São Paulo, no bairro de Vila Progresso, em São Miguel Paulista, Zona Leste de São Paulo, apontando os caminhos e indicadores baseados em Direitos Humanos. Com base no problema da pesquisa, investigamos duas hipóteses: a primeira, se a metodologia das práticas restaurativas são potencias para garantir caminhos e indicadores de Direitos Humanos dentro da escola observada; e a segunda, se as experiências da educação restaurativa no Marista Escola Social Irmão Lourenço, impactaram e alteraram a forma de vida da comunidade observada. Para a coleta dos dados, adotamos uma abordagem qualitativa, utilizando para a análise dos dados a técnica de triangulação de dados. Essa técnica envolveu os seguintes pontos: recorte bibliográfico especializado da temática de Direitos Humanos e Práticas Restaurativas; documentos norteadores do processo de educação da instituição Marista e pesquisa de campo por meio de entrevista semiestruturada que buscou compreender a percepção dos educadores que vivenciam as experiências das práticas restaurativas no ambiente da escola pesquisada. Toda a análise dos dados foi realizada à luz do método da teoria social. E por fim, a pesquisa aponta possibilidades de pensar a educação contemporânea junto com a metodologia das Práticas Restaurativas como possibilidade de concretização de uma educação escolar e comunitária baseada em Direitos Humanos.

Palavras-chave: Educação; Educação restaurativa; Direitos Humanos; Práticas restaurativas.

ABSTRACT

GONÇALVES, Emerson Moreira. Education in Human Rights as inducers of Restorative Practices: experiences of a social school in the East Zone of the city of São Paulo. 2023. 160 f. Dissertation (Master of Science) – School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2023. Original Version.

This dissertation aimed at presenting the experience of restorative education in a social school on the eastern outskirts of the city of São Paulo, in the neighborhood of Vila Progresso, São Miguel Paulista. The study points out paths and indicators based on Human Rights and two hypotheses were investigated based on the research problem. The first hypotheses focused on whether the methodology of restorative practices can potentially guarantee paths and indicators of Human Rights within the observed school. The second one hypothesized whether the experiences of restorative education at the Marist Irmão Lourenço Social School impacted and altered the way of life of the observed community. For data collection, we adopted a qualitative approach, using the data triangulation technique for data analysis. This technique involved the following points: a specialized bibliographic excerpt on the theme of Human Rights and Restorative Practices; guiding documents of the education process of the Marist institution and field research through semi-structured interviews that sought to understand the perception of educators who live the experiences of restorative practices in the school. All data analysis was performed in the light of the social theory method. And finally, the research points out possibilities of thinking about contemporary education together with the methodology of Restorative Practices as a possibility for achieving a school and community education properly based on Human Rights.

Keywords: Education; Restorative education; Human rights; Restorative practices.

RESUMEN

GONÇALVES, Emerson Moreira. La Educación en Derechos Humanos como inductores de Prácticas Restaurativas: experiencias de una escuela social en la Zona Este de la ciudad de São Paulo. 2023. 160 f. Disertación (Maestría en Ciencias) – Facultad de Artes, Ciencias y Humanidades, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2023. Versión original.

Esta disertación tuvo como objetivo presentar la experiencia de educación restaurativa en una escuela social en la periferia de la ciudad de São Paulo, en el barrio de Vila Progresso, en São Miguel Paulista, Zona Este de São Paulo, señalando los caminos e indicadores basados en los Derechos Humanos. Con base en el problema de investigación, investigamos dos hipótesis: la primera, si la metodología de las prácticas restaurativas es potencial para asegurar caminos e indicadores de Derechos Humanos dentro de la escuela observada; y el segundo, si las experiencias de educación restaurativa en la Escuela Social Marista Hermano Lourenço, impactaron y cambiaron la forma de vida de la comunidad observada. Para la recolección de datos, se adoptó un enfoque cualitativo, utilizando la técnica de triangulación de datos para el análisis de datos. Esta técnica involucró los siguientes puntos: recorte bibliográfico especializado en el tema de Derechos Humanos y Prácticas Restaurativas; guiar documentos del proceso educativo de la institución marista y la investigación de campo a través de entrevistas semiestructuradas que buscaron comprender la percepción de los educadores que experimentan prácticas restaurativas en el entorno de la escuela investigada. Todo el análisis de los datos se realizó a la luz del método de la teoría social. Y finalmente, la investigación trae posibilidades de pensar la educación contemporánea junto con la metodología de las Prácticas Restaurativas como una posibilidad de lograr una educación escolar y comunitaria basada en los Derechos Humanos.

Palabras clave: Educación; Educación restaurativa; Derechos humanos; Prácticas restaurativas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Formação CAMAR Marista- DH.....	19
Figura 2: Visita territorial da nova equipe de docentes- CAMAR Marista.....	77
Figura 3: EMEF Padre José Anchieta localizada na rua Inajá- Guaçu.....	79
Figura 4: Mapa Vila Progresso.....	81
Figura 5: Mapa Vila Progresso – SP- Marista Escola Social Irmão Lourenço.....	81
Figura 6: Visita da nova equipe da UBS Vila Progresso no Marista	83
Figura 7: Livro Ata Irmãos Maristas 1897- 1997.....	85
Figura 8: Pesquisa realizada em 2017 sobre oferta de atendimento para a comunidade de Vila Progresso- São Miguel Paulista	87
Figura 9: Pesquisa realizada em 2017 sobre oferta de atendimento para a comunidade de Vila Progresso- São Miguel Paulista	88
Figura 10: Atividade no último dia de funcionamento do Conviver Marista Irmão Lourenço- 04 de dezembro de 2019.....	89
Figura 11: Primeiro dia de funcionamento da escola social- 06 de fevereiro de 2020	90
Figura 12: Estudantes do ensino fundamental II praticando a metodologia circular Estudantes do ensino fundamental II praticando a metodologia circular	91
Figura 13: Plano Emergencial de apoio a comunidade educativa	93
Figura 14: Plano Emergencial de apoio a comunidade educativa	94
Figura 15: Círculo restaurativo com Ensino Médio	97
Figura 16: Autoria própria.....	103
Figura 17: Autoria própria.....	110
Figura 18: Autoria própria.....	115
Figura 19: Autoria própria.....	120
Figura 20: Autoria própria.....	128
Figura 21: Autoria própria.....	132

QUADROS

Quadro 1: Quadro temático elaborado pelo pesquisador	21
Quadro 2: Fonte Bonamigo (2008); Centro Internacional de investigação e informação para a paz.....	64

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CESOMAR - Centro Social Marista
CREAS/ NPJ - Centro de Referência Especializado da Assistência Social/ Núcleo de Apoio Sociojurídico
CNV – Comunicação Não Violenta
CCA - Centro para Crianças e Adolescentes
CAMAR- Caminhada Marista
CRD - Centro de Referência da Diversidade
CF- Constituição Federal
CEBAS - Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social
CHIIIP- Centro Internacional de investigação e informação para a paz
COVID - Corona Vírus Disease
CEUB - Centro Universitário de Brasília
DH – Direitos Humanos
DCN - Diretriz Curricular Nacional
FEUSP- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EAD - Educação a Distância
EACH - Escola de Artes, Ciências e Humanidades
EDH – Educação em Direitos Humanos
FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz
GEPENFAS- Grupo de Estudos em educação não formal e Animação sociocultural
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEA- Instituto de Estudos Avançados da USP
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS- Lei Orgânica da Assistência Social
ONU - Organizações das Nações Unidas
PPP - Projeto Político Pedagógico
PIDI - Projeto de Integração Dirigida e Interdisciplinar
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PEEDH - Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos
PMEH - Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos

PROMUSSP - Programa de Pós- Graduação Mudança Social e Participação Política
PUC PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SAICA - Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes
SECOM - Secretária Especial de Comunicação Social
SEAD - Sistema Estadual de Análise de Dados
SME - Secretária Municipal de Educação
SIM - Sistema de Informações sobre Mortalidade
SUS - Sistema Único de Saúde
UBS - Unidade Básica de Saúde
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF- Fundo das Nações Unidas para Infância
UNICASTELO - Universidade Camilo Castelo Branco
UNG - Universidade Guarulhos
UMC - Universidade Mogi das Cruzes
USP - Universidade de São Paulo
VIGISAN - Vigilância da Segurança Alimentar e Nutricional
HRW - Human Rights Watch

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS EM UMA SOCIEDADE DE CONFLITOS	25
2.1. Direitos Humanos, traços de sua criação e sensibilidades decoloniais	31
2.2. História de Direitos Humanos no Brasil em seus períodos	40
3. DIREITOS HUMANOS E SUAS POTENCIALIDADES PARA ORIENTAR VALORES E PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA	51
3.1 Definindo, conceituando e aproximando: Justiça Restaurativa e Práticas Restaurativas no espaço escolar	51
3.2 O espaço escolar e a naturalização das violências e conflitos	61
3.3 Desigualdade, racialidade educacional e reflexões restaurativas no contexto da escola	65
3.4 O educar em Direitos Humanos no ambiente escolar de Vila Progresso, território periférico da Zona Leste de São Paulo	71
3.5 Território: rio, ponte, becos e vielas, rede de atendimento e experiências no acolhimento escolar.....	76
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	99
4.1 Método, tipo de estudo e contexto da pesquisa	100
4.2 Participantes do estudo e local da pesquisa: considerações e olhares para a metodologia do trabalho social educativo	104
4.3 Resposta dos (a) educadores (a) e discussões	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICES	154

1. Introdução

A temática educação em Direitos Humanos (EDH) indutoras de práticas educacionais tem entrado no debate em diversos espaços sociais ocupados por este pesquisador. Sobretudo na correlação de um modelo de educação que acredito e que potencializo no campo da vida pessoal e profissional.

Abrir caminhos para essa discussão faz com que o trabalho técnico metodológico e ético do Serviço Social deslumbre um futuro enraizado de práticas nas mudanças de comportamento dos que me conecto. Essa contribuição formativa do que é ser um cidadão ativo e crítico leva um senso coletivo de que todas e todos somos sujeitos dos deveres e dos direitos.

Embora a intenção seja destacar em este trabalho experiências de educação, as reflexões não serão limitadas do ponto de vista desta atividade, mas sim, a partir de reconhecimento da dignidade de cada pessoa humana, trazendo interpretações de políticas públicas de Direitos Humanos existentes em território nacional que farão contrapontos com a prática do pesquisador.

Dentre essas práticas, elencar questionamentos educacionais, conforme destaca o patrono da Educação, Paulo Freire:

(...) porque não discutir com os estudantes a realidade concreta que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é mais com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (1997, p. 33-34).

Para tanto, os questionamentos apontados por Freire, remetem as fortes desigualdades que emergiram no período do início da construção desta pesquisa com a ocorrência da pandemia do COVID 19¹, contexto que provocou o desejo de investigar os possíveis caminhos e estratégias de uma experiência educacional que se desenvolve em práticas pedagógicas pautadas em conexões, relacionamentos mais saudáveis e em olhares que resgatam a humanidade em tempos de tantas tragédias e desigualdades.

¹ Na dissertação de Mestrado de Pedro Leme Consorte “Como você está? A comunicação Não-Violenta como prática de resistência”, de 2020, PUC SP contribui no prefácio: A pandemia se refere ao surto de COVID-19, uma doença respiratória aguda causada por um tipo de coronavírus, identificada pela primeira vez em Wuhan, na província de Hubei, República Popular da China, em dezembro de 2019. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou que este surto havia se transformado em uma pandemia global e, no momento em que este texto foi finalizado, já se contam mais de 650.000 mortes confirmadas e oficiais, em todo o mundo (WORLDOMETER, 2020)

Os traços da pandemia² expuseram conforme afirma o Conselho Federal de Serviço Social (2022) a história da desigualdade social, da barbárie, da banalização da morte e da brutal precarização das condições de vida e trabalho. E o cenário de dificuldades de acesso aos direitos, conflitos e tensões intensificados pelo vírus marcam a sociedade brasileira com o avanço destas profundas questões sociais, como a fome destacada em VIGISAN (2021):

(...) a fome é uma das representações das injustiças sociais mais cruéis e sabemos que atinge de forma mais contundente setores historicamente marginalizados na sociedade. Os acontecimentos ocorridos a partir de 2016 e agora a pandemia aprofundaram ainda mais as desigualdades econômicas e sociais no Brasil (VIGISAN, 2021).³

Além disto, a insegurança alimentar neste contexto, indicada que, nos últimos meses do ano de 2020, 55,2% dos lares brasileiros, o correspondente a 116,8 milhões de pessoas, conviveram com algum grau de insegurança alimentar, e 9% destas vivenciaram insegurança alimentar grave, isto é, passaram fome (VIGISAN, 2021). Já o IBGE (2021) traz reflexão com esses índices atingiram no 1º semestre de 2021, 148 milhões de pessoas com um crescimento de desemprego (14,7%). Por outro lado, só no Brasil 42 bilionários aumentaram suas fortunas em US\$ 34 bilhões durante o ano de 2020 (OXFAM, 2020), como aponta os resultados da pesquisa realizada em 2.180 domicílios nas cinco regiões do país, em áreas urbanas e rurais, entre 5 e 24 de dezembro de 2020 revelando que:

(...) nos três meses anteriores à coleta de dados, apenas 44,8% dos lares tinham seus moradores e suas moradoras em situação de segurança alimentar. Isso significa que em 55,2% dos domicílios os habitantes conviviam com a insegurança alimentar, um aumento de 54% desde 2018 (36,7%). Em números absolutos: no período abrangido pela pesquisa, 116,8 milhões de brasileiros não tinham acesso pleno e permanente a alimentos. Desses, 43,4 milhões (20,5% da população) não contavam com alimentos em quantidade suficiente (insegurança alimentar moderada ou grave) e 19,1 milhões (9% da população) estavam passando fome (insegurança alimentar grave) (VIGISAN, 2021).

Além da alimentação prejudicada, a escola como camarote para assistir outras violações e necessidades humanas tendo em vista que o isolamento traz nem sempre condições adequadas de proteção. Segundo UNICEF (2020), situações de crises e emergências, como a pandemia da Covid-19, podem agravar a exposição de crianças e adolescentes à violência física, sexual e

² Para Boaventura de Souza Santos (2020) a pandemia é uma alegoria. O sentido literal é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível, o coronavírus. Mas o que ela exprime está muito além disso.

³ Para conhecer mais a VIGISAN- (Vigilância da Segurança Alimentar e Nutricional) Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil: http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf. Acesso em: 16/02/2022.

psicológica, ao trabalho infantil e até mesmo aos acidentes domésticos, além de ter impactos na saúde mental de meninas, meninos e pessoas cuidadoras. Em meio a tragédia e na intenção de pensar possibilidades e caminhos que possam ser trilhados junto com a educação, a pauta da cultura da Educação em Direitos Humanos não só acolhe as perspectivas de acesso aos direitos construídos historicamente, como também traz caminhos para resistir ao cenário atual e de tantos conflitos políticos ideológicos para enfrentamento da barbárie.

Estes destaques são elementos fundamentais para este estudo o qual, nas análises de documentos sobre educação em Direitos Humanos, aponta que:

(...) tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário (BRASIL, 2012, p. 21).

Essa formação para a vida e convivência, apoia o movimento em Direitos Humanos por dignidade e humanização. Afeta inteiramente os espaços educacionais sobre as legislações existentes destacadas nos capítulos adiante: Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo (2017), do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018) e Declaração Universal de Direitos Humanos (1948).

Em evidência, o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos- SP (PEEDH, 2017) aponta uma práxis política-pedagógica na Educação promotora:

(...) de cultura de respeito, a luta por direitos sociais, econômicos, civis, políticos e ambientais – e que consiga trazer ao horizonte dos Direitos Humanos a vivência da não discriminação étnico-racial e da superação das violências contra mulheres; crianças e adolescentes; idosos; pessoas com deficiência; ciganos; contra a diversidade sexual; a juventude negra; a população em situação de rua; a população carcerária; a população indígena; os imigrantes, os movimentos sociais e contra a reforma agrária. (PEEDH, 2017).

E nesta proposta de educação os processos restaurativos se destacam possibilitando o uso de metodologia que dialogue com dois pilares desta pesquisa: Direitos Humanos e Práticas Restaurativas na Educação. Por isso, o conceito de Prática Restaurativa nasce da Justiça Restaurativa com objetivo de reparar os danos nas diversas situações do sistema judiciário eliminando o punir de quem foi o infrator da situação, e ampliando posteriormente e envolvendo

comunidades educativas dos envolvidos em processos colaborativos chamados “reuniões e círculos restaurativos”. (COSTELLO, B.; WACHTEL, J.; WACHTEL, T., 2011)⁴.

Para Cecília Pereira de Almeida Assumpção⁵ o uso das práticas denominadas restaurativas nas escolas tem apoiado na mudança de comportamentos relacionados à violência e por meio de diálogos baseados não no poder sobre o outro, mas sim com o outro; as práticas restaurativas empoderam⁶ o indivíduo pela sua aprendizagem participativa e na sua tomada de decisão resgata, dessa maneira, o valor que há na construção de relações justas e éticas. (ASSUMPCÃO, 2015).

O modelo de educação restaurativa encontra na metodologia das Práticas Restaurativas lugar para junção de desenvolvimento, promoção e de defesa de direitos integral de toda comunidade educativa fundamentado também nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)⁷.

Esta pesquisa buscou então, apresentar a metodologia das práticas restaurativas como potencial caminho de atuação da educação em Direitos Humanos no âmbito da educação formal e averiguar os processos de transformação e as possibilidades da ação educativa de um território marcado por desigualdades sociais, entretanto, sem deixar de notar os caminhos que marcam a constituição dos Direitos Humanos a partir de práticas que ocorrem dentro da referida escola Marista Escola Social Irmão Lourenço - Marista Brasil, e extrapolam os muros desta instituição.

As práticas, baseadas na metodologia circular das práticas restaurativas que investiga outros modelos (mais sensíveis e afetuosos) para resolução de conflitos, escuta, comunicação não violenta (CNV), novas posturas, naturalmente se fundem em garantias e responsabilidades coletivas.

⁴ Como exemplo do seu nascimento em 1994, tem destaque a conselheira escolar Margaret Thorsbone que introduziu a Justiça Restaurativa para Escolas em uma grande escola secundária com 1.600 alunos, em Queensland, na Austrália, utilizando a tradição da cultura maori e incorporando práticas da justiça ancestral e trazendo encontros restaurativos em uma escola para tratar violências de forma não punitiva. (ASSUMPCÃO, 2015).

⁵ Facilitadora, mediadora de conflitos e capacitadora de práticas de Justiça Restaurativa, pedagoga, psicopedagoga clínica e institucional, terapeuta familiar e de casal, psicodramatista socioeducacional. Atua como diretora pedagógica da Escola ALFA. Membro integrante da equipe Justiça em Círculo e do Grupo de Mediação Educacional do MEDIATIVA – Instituto de Mediação Transformativa.

⁶ Empoderamento de forma simples é o ato de tornar poderoso e trata-se de um movimento de emancipação individual que fortalece questões individuais. Mais informações em: <https://ead.ucs.br/blog/empoderamento#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20empoderamento%3F,dom%3%A Dnio%20sobre%20a%20pr%C3%B3pria%20vida> Acesso em: 01 out 2023.

⁷ BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 fev. 2022.

O esforço de tornar a escola um espaço restaurativo, favorece o encontro do exercício pleno da garantia de direitos de todos que passam pela Escola interligando com o desafio que o Brasil vivencia na área da Educação de implementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) com disposição direta de servir como referência para criação dos currículos de toda a rede pública e privada do país, na busca por equidade e qualidade da educação brasileira. (BRASIL, 2018).

Não isoladamente, o contexto da pandemia aqui registrada que alterou da vida social da população brasileira, agregando novas mazelas e acrescentando desigualdades, fazendo com que a escola continue resistindo com as dificuldades de acesso e permanência de estudantes no espaço escolar.

É importante ressaltar que o interesse em realizar pesquisa no campo educacional nasce em algumas etapas da minha vida iniciando na fase da adolescência. Foram através de vivências e incômodos de observações de cenários injustos dentro da escola que estudava. Este olhar acontecia dentro de uma escola pública em uma cidade de Poá, no extremo leste de São Paulo, em um bairro, Vila Varela, com características afetuosas e acolhedoras, porém, com uma comunidade educativa sem acesso a informações sobre promoção de projeto de vida.

A inquietação juvenil permaneceu na escolha profissional, perduraram e se intensificaram no cotidiano da prática profissional na área do Serviço Social.

Em 2011 Universidade Guarulhos (UNG), me tornei um profissional Assistente Social, tive a oportunidade da primeira experiência, de atuar na política de habitação, em um projeto de urbanização em Mogi das Cruzes, São Paulo. Esse foi o meu primeiro contato com profissionais de diversas áreas e saberes, e a partir do meu instrumento técnico de trabalho e compreensão da questão social, trabalhei apoiando projetos habitacionais, atividades de geração de trabalho e renda, juntamente com a mobilização e organização comunitária para as famílias em situação de vulnerabilidades. Nesse contexto os Direitos Humanos e as violações deste, já se faziam ali presentes.

Em seguida, com novas oportunidades surgindo, fui convidado em 2012 para um processo seletivo na política de Assistência Social (na zona leste de São Paulo, região Guaianases), contribuindo na análise de condições de vida da população, orientando sobre acesso aos direitos e serviços na busca de atender as necessidades sociais. Como profissional nesta política, atuei nos seguintes serviços: SAICA (Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes), CREAS/ NPJ (Centro de Referência Especializado da Assistência Social/ Núcleo de Apoio Sociojurídico), CCA (Centro para Crianças e Adolescentes) e CRD (Centro de Referência da Diversidade), serviço que promove o apoio e acolhida social a

profissionais do sexo, homossexuais, travestis e transexuais em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social, localizado no centro da cidade de São Paulo.

Após essas experiências vastas e fecundas, participei em 2014 do processo seletivo para Assistente Social na política de Saúde, onde atuei no atendimento direito da população usuária do SUS (Sistema Único de Saúde) permanecendo na região leste de São Paulo, especificamente na Penha. Foram diversas experiências no atendimento aos usuários e usuárias, no sentido de compreender a situação e realizar os encaminhamentos adequados, informando e promovendo as pessoas sobre seus direitos e papel como cidadãos, além disto, garantindo o acesso ao SUS na perspectiva com a universalidade e a equidade dos direitos sociais.

Em meados de 2018, um novo processo se abriu, porém desta vez, na política de educação, especificamente no Grupo Marista, instituição administrada pelo Instituto Marista que foi idealizado por Marcelino Champagnat, na França. O grupo atua nas áreas da educação e saúde e promove a vivência de valores humanos e cristãos sob seu carisma espiritual. Faz-se importante ressaltar que a instituição busca ser referência em educação de qualidade na perspectiva da promoção e defesa de direitos de crianças, adolescente e jovens,⁸ fato este que culminou uma atuação direta na construção de direitos sociais na vida das pessoas atendidas.

A princípio, de 2018 a 2020, a minha atuação como Assistente Social aconteceu dentro do Centro Social Marista Irmão Lourenço localizado em SP no distrito de São Miguel Paulista, na comunidade de Vila Progresso,⁹ numa região de extrema pobreza, localizado entre duas favelas, cujas pesquisas, sobre os índices de vulnerabilidade¹⁰ juvenil, IDH entre outros sempre estão abaixo da média municipal.

O atendimento do Centro Social, a princípio, iniciou-se por meio de uma biblioteca comunitária, com os avanços das políticas públicas e ofertou o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo que finalizou em dezembro de 2019.

Em 2020, tornou-se uma Escola de Educação Básica atendendo na modalidade do Ensino Fundamental II com a projeção gradativa para o Ensino Médio. O principal objetivo

⁸ <https://grupomarista.org.br/sobre-o-grupo-marista/>. Acesso em 12/06/2022.

⁹ De acordo com o Atlas Socioassistencial de SP - 2015, a Zona Leste é a região com maior densidade demográfica e o segundo maior território do município, tendo cerca de 3.710.576 habitantes. O Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS 2010, aponta que a maior quantidade de IPVS 6 (muito alta vulnerabilidade) está no distrito de São Miguel Paulista, incluindo a Vila Progresso onde se localiza o Marista Escola Social, este cenário é desenhado pela baixa renda per capita da população que, de acordo com o Censo, coloca o distrito também em situação de vulnerabilidade.

¹⁰ Para mais informações sobre vulnerabilidades. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/blog/vulnerabilidade-social-no-brasil-como-anda-o-amparo-a-populacao/?gclid=Cj0KCQjwpc-oBhCGARIsAH6ote-3juAt2_UacLrQ_UO-W0CeJodNEvW8_0vWLasiFv5KuO94gZT-VFIaAr_6EALw_wcB Acesso em: 02 out 2023.

dessa mudança de serviço foi de ter um maior impacto social, através da oferta de uma educação de qualidade que contribuísse no projeto de vida dos adolescentes e jovens.

Ressalto que tanto a escola citada e o território apresentado, serão objetos da pesquisa em construção. Esse despertar certamente aconteceu devido os caminhos pautados em Direitos Humanos que não só a instituição promove, como também o trabalho de sensibilidades e de educadores e educadoras que conheci neste espaço educacional.

Foi neste lugar, que também tive a oportunidade de cursar a especialização (latu sensu) em Escolas Restaurativas com Enfoque em Direitos Humanos pela PUC PR (2018 a 2020), que acrescentou e despertou olhares mais profundos sobre as diversas formas de violação de Direitos Humanos. Além disso, a Escola de Educação e Humanidades da PUC pôde desenvolver em minha formação novos saberes novos saberes científicos e técnicos que agregaram no processo para cursar o mestrado.

Saliento que o Professor César Bueno foi fundamental nas aulas remotas ao apresentar as metodologias de pesquisa em Direitos Humanos e sobre quanto os caminhos de escolhas podem apoiar diretamente na construção de uma sociedade mais humana e igualitária.

Foi importante também conhecer pessoalmente a Professora Márcia Guerra cuja trajetória como educadora e assistente social são admiráveis.

No dia 30 de janeiro de 2020, na CAMAR (Caminhada Marista) que se trata de espaço formativo geralmente no começo dos anos, convidamos a professora para trabalhar e sensibilizar os trabalhadores sobre os Direitos Humanos.



Figura 1- Formação CAMAR Marista- Direitos Humanos. Fonte: Arquivo institucional.

São muitos caminhos tocantes que vão levando este pesquisador a se aprofundar na temática de Direitos Humanos, mas também sobre indagações históricas que afrontam a população mais vulnerável no Brasil.

Juntamente com o processo de despertar na pesquisa, em 2021 recebi um convite para atuar como docente (assistente) na graduação de Serviço Social- EAD pela Universidade CEUB de Brasília, instituição que desenvolve um trabalho há mais de 50 anos oferecendo ensino superior no Distrito Federal.

A princípio fui convidado para ministrar a disciplina PIDI - Projeto de Integração Dirigida e Interdisciplinar, pensando em um contexto de oferta de formação para o carácter prático da intervenção social como campo de atuação profissional, apoiando os estudantes em discussões sobre as exigências técnicas do mercado de trabalho a partir da compreensão (diagnóstico) de situações de risco psicossocial. Além disto, por meio de aulas remotas fazer com que o estudante adquirira o perfil técnico qualificado nas habilidades de observação sensível, escuta qualificada, elaboração de relatórios sociais, pareceres e condução de visitas domiciliares com eficiência e alinhado ao projeto ético-político do Serviço Social.

Essa disciplina foi um presente, visto que também foi possível revisitar a minha prática profissional e trazer diversos elementos vivenciados como Assistente Social para o momento de discussões e reflexões.

Posteriormente convidado para mais duas disciplinas: Pesquisa em Serviço Social e Gestão e Serviço Social. Ambas com elementos que vivencio no meu cotidiano profissional e que por meio das aulas, fui usando uma metodologia pautada em práticas restaurativas, como o *check-in* e *checkout*, no início e término das aulas, uso de objeto de fala, abordagens fundamentadas em Direitos Humanos a partir do conteúdo programáticos das aulas e conectando os/ as estudantes na perspectiva das sensibilidades de como ser um profissional atento as diversidades e pesquisador acima de tudo.

Outro ponto que destaco é que, graças aos meu conhecimento, fui convidado para formações pontuais em escolas municipais e estaduais do município de São Paulo, onde me conectei com várias gestoras e gestores da Rede Municipal de Educação da zona Leste de São Paulo e da Secretaria Municipal de Educação de Diadema.

Atualmente sou consultor técnico de escolas públicas na região de São Miguel Paulista, Itaim Paulista SP e Diadema, a qual até a data de hoje faço acompanhamento e assessoria de equipes de gestão, educadoras e educadores, equipes de apoio, estudantes e famílias com

abordagens de como constituir uma escola restaurativa pautada em Direitos Humanos ¹¹entre os temas:

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Círculo de acolhimento; ✓ Expressões da Educação; ✓ Contextualização da Educação em Direitos Humanos.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação e Violências- Como a escola tem recebido essas demandas? ✓ Prevenção de Violências; ✓ Atuação em Rede de Atendimento;
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escola Restaurativa- como construir esses espaços não punitivos? ✓ Comunicação Não Violenta (CNV) e Práticas Restaurativas nos ambientes escolares;
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pensando comunidades saudáveis nas escolas; ✓ Círculos de Acolhimento;

Quadro temático elaborado pelo pesquisador (2022).

No que tange trajetória acadêmica, em 2020 cursei como aluno especial, o Programa Mudança Social e Participação Política na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP).

Para tanto a participação nas aulas foram mostrando o quando a minha realidade do exercício profissional vivenciada nas políticas sociais, trariam condições de repensar a prática de trabalho por meio da pesquisa.

Iamamoto (1998, p. 56), reconhece a pesquisa como uma dimensão integrante do exercício profissional dos e das assistentes sociais, como “uma condição para se formular respostas capazes de impulsionar a elaboração de propostas profissionais que tenham efetividade e permitam atribuir materialidade aos princípios ético-políticos norteadores do projeto profissional”.

Realizei o processo para cursar como aluno especial e após aprovação, participei ativamente das aulas de como aluno especial, ingressei em duas disciplinas: “Turismo e os Processos de Exclusão e Inclusão Social” e “Estado e Mudança Social”.

Ambas as disciplinas, com discussões potentes sobre a precarização do Estado e suas regulamentações na vida em sociedade, dos processos de exclusão social para população em situação de vulnerabilidades e a questão do impacto e reflexos na vida humana. Naquele

¹¹ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/a-importancia-da-educacao-em-direitos-humanos-no-trabalho-das-comissoes-de-mediacao-de-conflitos/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

momento, estávamos vivendo o isolamento social da pandemia COVID- 19 e o cenário das aulas foi conectando com os reflexos políticos, sociais e econômicos atingindo a Educação.

Essa política já era de intensão do pesquisador em aprofundar e pensar em possibilidades junto com o Direitos Humanos.

Após o processo das aulas, fui motivado por minha rede de apoio e novamente, a amiga Regiane Ferreira de Souza a ingressar no processo de Mestrado e conhecendo a Professora Juliana, a escolhi como orientadora deste processo. O título inicial do meu projeto de entrada na universidade foi: “A Educação Restaurativa como Promotora de Direitos no Fortalecimento da Rede de Atendimento do território de Vila Progresso em São Miguel Paulista na Zona Leste de São Paulo”. Finalmente em todo o processo fui cada vez mais me encontrando, onde fui finalmente aprovado.

Nesta oportunidade, no mesmo ano de 2021, tive a oportunidade de cursar a disciplina na Escola de Educação e Humanidades pela Pontifca Universidade Católica do Paraná – PUC PR, e como escolha e acreditando que ajudaria diretamente na minha pesquisa, escolhi a disciplina História dos Direitos Humanos, a qual me conectei com pessoas do Paraná e tive a oportunidade de conhecer autores a partir da história de Direitos Humanos diversos elementos desde o século XVIII e o nascimento de Direitos Humanos a Pacto Social e construção de cidadania, democracia e intolerâncias.

Após esse longo processo, meu olhar e minha vida acadêmica foi se ampliando, onde fui me conectando em seminários e formações na linha dos Direitos Humanos e o processo de pesquisa como empoderamento e conhecimento.

E foi a partir deste ponto que a presente pesquisa se desenvolveu com o propósito de responder a seguinte questão/problema: Como o caminhar de uma educação restaurativa em uma escola social no território de Vila Progresso SP contribui para o fazer da Educação em Direitos Humanos?

Diante do problema buscou-se responder à pergunta norteadora da pesquisa a partir da luz da teoria social marxista, método que busca o que se converge e o que se correlaciona, enriquecendo mais informações e possibilitando maior possibilidades de inferências e interpretações na pesquisa.

E, como objetivo geral apresento a experiência da educação restaurativa no Marista Escola social Irmão Lourenço na periferia (cidade de São Paulo), no bairro de Vila Progresso, em São Miguel Paulista, Zona Leste de São Paulo, apontando os caminhos e indicadores baseados em Direitos Humanos alcançados. Já, como objetivos específicos busca-se: investigar o uso da metodologia das Práticas Restaurativas na escola social observada; verificar se houve

a implantação da educação restaurativa e quais os resultados obtidos e identificar impactos desta metodologia com ações que alteram o território que se localiza essa unidade escolar e analisar os impactos das Práticas Restaurativas para o fazer da educação em Direitos Humanos;

Como duas hipóteses da pesquisa: A metodologia das práticas restaurativas são potencias para garantir caminhos e indicadores de Direitos Humanos dentro da escola observada e as experiências da educação restaurativa no Marista Escola Social Irmão Lourenço, impactam e alteram a forma de vida da comunidade observada.

A presente pesquisa de caráter qualitativo, a partir de vivências de profissionais com as Práticas Restaurativas e Educação em Direitos Humanos. Como instrumento de coleta de dados uso a triangulação de dados de uma pesquisa de abordagem qualitativa envolvendo:

- Dados do recorte científico, bibliográfico da temática de Direitos Humanos e das Práticas Restaurativas;
- Documentos norteadores da instituição Marista que apresentam cultura e caminhos educacionais contemporâneos;
- Pesquisa de Campo por meio de entrevista semiestruturada, que apresente percepção dos sujeitos, sendo eles, o corpo docente (6 profissionais) que vivenciam as experiências das práticas restaurativas no ambiente da escola pesquisada.

Para a compreensão dos dados recorreremos ao procedimento da triangulação como uma forma de olhar para os objetos e caminhos apontados durante o estudo e criar credibilidade nos múltiplos olhares apontados Azevedo, Oliveira, González, Abdalla (2023), como outros autores que versam sobre essa forma mais popular de buscar confirmações em pesquisas qualitativas.

No mesmo sentido à luz da teoria social Marxista, fundamentada no materialismo histórico-dialético, método que busca convergência e o que se correlaciona, trará por meio de autores, hipótese analítica de um sistema capitalista que banaliza a vida humana e que sobre a teoria apoia no conteúdo revelado com mais informações, possibilitando inferências e interpretações. Além disto por meio de concepção do conhecimento científico e compreensão pós-modernas as quais o capital é fetiche, e invade a sociedade trazendo ampliação das desigualdades sociais, violências, conflitos e não diálogos.

Contudo é importante ressaltar que esta pesquisa buscou contribuir com o campo dos Direitos Humanos, tendo como foco a educação em Direitos Humanos, apoiando-se na reflexão de normas e valores em relação as violências, disputas de poderes e conflitos vivenciadas dentro do território observado que refletem no contexto da escola.

Este papel da pesquisa leva a sociedade atual a refletir sobre como estamos nos comportando frente a tantas situações de vulnerabilidades, fragilidades em relação à vida e busca responder indagações e possibilidades de como uma escola localizada em território de alta vulnerabilidade pode contribuir para o fazer em educação em Direitos Humanos por meio de suas práticas e uso de metodologias.

A formação integral seja da instituição observada, ou em outras, se concretizam na escuta atenta de todas e todos envolvidos nas realidades e transposição de práticas como foco nos processos educativos, de saúde e bem-estar. Por isso, para a comunidade aqui pesquisada de Vila Progresso, fica-se a reflexão de descobertas e contradições deste território que mostra dura realidade social periférica, e de que um sistema econômico e social que se baseia no lucro e acumulação de capital, explora principalmente crianças, adolescentes, jovens, mulheres, idosos, pessoas com deficiência, LGBTQIAPN+, pessoas pretas, indígenas que vivem longe dos centros urbanos com sua dignidade destituídas e sem o direito à educação que se façam valer, a escola precisa aparelhar-se, por meio de sua função social, e exercer seu papel crítico para mudança de cultura promotora da vida.

2. Educação e Direitos Humanos em uma sociedade de conflitos

Esperar a chegada para o momento de alcançar objetivos, caracterizam caminhos de uma espera de resistências, de suor, de olhar e visão estratégica, de falas e respostas significativas e atentas aos movimentos de opressão, ora explícitos, ora não revelados. Neste sentido, Freire (1971) em seu poema *Canção Óbvia*¹² nos leva a refletir que a espera da chegada é perigosa e, principalmente, que a espera por Direitos Humanos traz trabalho árduo, diálogo, dor e necessita de escuta atenta e constante.

Assim, o debate aqui proposto, remete a importância de contribuir politicamente sobre essa espera no campo da educação e das demais políticas públicas existentes e as possibilitadoras de novas construções sociais. Então, ao direcionarmos o estudo ao público específico da educação, já de princípio, pensamos em quem é atendido direta e indiretamente por esta política e, assim, buscamos construir um repertório que traga sobretudo visibilidade a estes sujeitos de direitos.

O repertório e concepção, criada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO, 1945), traz como um dos principais pilares o pensar na educação sob uma cultura como de cuidado e paz. Além disto, junto com a Declaração da Educação para Todos, aborda a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (JOMTIEN, 1990), a qual reflete nos documentos que serão apresentados no decorrer deste estudo.

Portanto, o conceito de educação não formal, avançando-se para educação popular traz o olhar desta práxis político-pedagógica e agrega neste conjunto de metodologias cuja participação e o diálogo estejam presentes para chegar nos processos de mudanças sociais dos sujeitos que vivenciam sob um olhar do processo de educação que se juntam com compreensão freiriana e gramsciana.

Importante ressaltar que sobre o olhar de Marx, ao analisar a sociedade em seu tempo sobre as conceituações de Estrutura e Super- Estrutura, traz provocações para significativas

¹² “(...) escolhi a sombra desta árvore para repousar do muito que farei, enquanto esperarei por ti. Quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. Por isto, enquanto te espero trabalharei os campos e conversarei com os homens. Suarei meu corpo, que o sol queimará; minhas mãos ficarão calejadas; meus pés aprenderão o mistério dos caminhos; meus ouvidos ouvirão mais, meus olhos verão o que antes não viam, enquanto esperarei por ti. Não te esperarei na pura espera porque o meu tempo de espera é um tempo de quefazer. Desconfiarei daqueles que virão dizer-me: em voz baixa e precavidos: É perigoso agir, É perigoso falar É perigoso andar É perigoso, esperar, na forma em que esperas, porquê esses recusam a alegria de tua chegada. Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me, com palavras fáceis, que já chegaste, porque esses, ao anunciar-te ingenuamente, antes te denunciam. Estarei preparando a tua chegada como o jardineiro prepara o jardim para a rosa que se abrirá na primavera”. Paulo Freire, *Genève*, março de 1971, in: *Pedagogia da Indignação*, São Paulo: UNESP, 2000.

mudanças na educação e amplia a crítica, trazendo elementos de que ela é um produto da sociedade de reprodução a divisão de classes e que coopera com a perpetuação do sistema. (BOTH e BRUTSCHER, 2004).

Além disto tanto em Gramsc que apresenta elementos que se relacionam com a crítica marxista em relação a educação que seja criadora e libertadora e que mesmo que seja reprodutora da sociedade ela é capaz de criar caminhos para superação do status quo. Agregado em Paulo Freire:

[...] constrói uma proposta pedagógica inserida nesta tradição. Ao mesmo tempo em que critica o caráter tradicional da Educação como ideologia que reproduz o status quo da sociedade, apresenta uma Educação com potencial libertador. Daí a proposta da Educação Popular. (BOTH e BRUTSCHER, 2004, pg.1).

Portanto, a Educação popular se constitui como proposta para responder a divisão de duas partes: um discurso pedagógico que refere compromissos com a humanidade e perspectiva da democracia, cidadania e prática educativa que traz a exclusão de tantas pessoas inclusive nos direitos sociais. Ela se propõe fazer educação a partir e com as classes subalternas e populares, historicamente oprimidas e roubadas em sua humanidade, isto é, excluídas do desenvolvimento humano e cidadão que deveriam levar. (BOTH e BRUTSCHER, 2004, pg.2).

Em destaque no que Freire refere em sua tese do livro Pedagogia do Oprimido, marca que ao atuar com cidadãos oprimidos e trazendo profundas reflexões por meio das práticas pedagógicas que visem a transformação e libertação, analisa-se que essa situação não é um fenômeno natural, mas sim, respostas de contextos e relações totalmente injustas e desiguais. Por isso, em Both e Brutscher (2004) o nome percurso pedagógico por meio da Educação popular, eleva o nível e libertação em processos de vidas sociais e políticos.

Com isso, entende-se que a uma contribuição formativa para a cidadania crítica e ativa e que esse direcionamento, processual, sistêmico e multidimensional, que traz a formação dos sujeitos, os de direitos é a composição de educação em Direitos Humanos na atualidade. (PNEDH, 2003).

Por sua vez, no que se refere aos princípios teóricos e metodológicos da educação em Direitos Humanos temos os seguintes aspectos: sujeito de direitos, diversidade, democracia, sensibilidade ética, mudança e transformação social, espaço público e meio ambiente, transversalidade, vivência e globalidade – que trazem complexidade ao tema. (PMEH-BAURU, 2021).

Em todos os eixos que fazem parte do pensar e responder ao contexto de construção de um caminho mais humano na sociedade, em especial no Brasil (1990), com os movimentos

sociais, que dialogam com documentos como: Constituição Federal (CF), Sistema Único de Saúde (SUS), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996).

Concomitante, o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (PNEHD) de São Paulo marca sua existência em 2017, a partir das lutas de décadas anteriores, lideradas por Dom Paulo Evaristo Arns que segundo o plano, com a criação da Comissão Justiça e Paz de São Paulo de 1972, tornou-se um marco na resistência e luta contra as violações dos Direitos Humanos durante a ditadura militar entre os anos de 1964-1985, mostrando parte fundamental da trajetória dos Direitos Humanos na cidade de São Paulo. (PNEDH, 2017).

Neste aspecto, em uma sociedade de conflito, onde proteção se tornou um problema político e não mais filosófico, a educação popular e os Direitos Humanos se tornam necessários como forma de aproximar a história como ponto de partida para o reconhecer dos avanços da democracia, visto à distância do que é colocado como legislação em Direitos Humanos e as realidades concretas da grande parte da humanidade. (BOBBIO, 1992)

Sobre esta questão, Maria Victoria Benevides (2000) traz aspectos essenciais da educação em Direitos Humanos, primeiro ela que deve ser permanente, contínua e global e, principalmente, voltada para uma mudança cultural e declara que a educação em Direitos Humanos ela se faz importante devido a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz.

(...) a Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. (BENEVIDES, 2000)¹³.

E neste aprofundamento de emoções que os aspectos de educação em Direitos Humanos se dão e se articulam com um processo de mudança cultural, vinculados as raízes brasileiras e diversos fatos históricos como, por exemplo, o longo período de escravidão que enfatizam os processos autoritários e o desrespeito a dignidade humana.

Na atualidade, nos ambientes de educação, nota-se a importância dos aspectos da educação em Direitos Humanos como aliados dos processos de aprendizagem sobre o respeito à dignidade da pessoa humana no convite para o direito à vida. Nesta conjuntura um dos

¹³Para ver mais sobre o seminário, aponta Benevides (2000): http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf

destaques presentes para esse dialogar inclusivo educacional, pode ser percebido no discurso do ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania no atual Governo Federal (2023), Silvio Luiz de Almeida, professor, advogado, filósofo, ao assumir o cargo no ministério, em seu discurso de posse, no dia 03 de janeiro de 2023, destaca que:

[...] Trabalhadoras e trabalhadores do Brasil, vocês existem e são valiosos para nós. Mulheres do Brasil, vocês existem e são valiosas para nós. Homens e mulheres pretos e pretas do Brasil, vocês existem e são valiosos para nós. Povos indígenas deste país, vocês existem e são valiosos para nós. Pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, travestis, intersexo e não binárias, vocês existem e são valiosas para nós. Pessoas em situação de rua, vocês existem e são valiosas para nós. Pessoas com deficiência, pessoas idosas, anistiados e filhos de anistiados, vítimas de violência, vítimas da fome e da falta de moradia, pessoas que sofrem com a falta de acesso à saúde, companheiras empregadas domésticas, todos e todas que sofrem com a falta de transporte, todos e todas que têm seus direitos violados, vocês existem e são valiosos para nós. Com esse compromisso, quero ser Ministro de um país que ponha a vida e a dignidade humana em primeiro lugar.

No caminhar de novos tempos o atual Ministro se comprometeu a não esquecer quem historicamente traz as marcas do esquecimento social e finaliza o discurso afirmando a vida e a dignidade humana como prioridade.

Mas, para Benevides (2000), há aspectos importantes, dentre eles, a mudança cultural que deve levar ao enfrentamento desta herança e desconstruir o que se tem como Direitos Humanos e direitos da marginalidade, visto como “direitos de bandidos”, por se tratar de uma perversa desinformação lançada para manipulação e elevação da violência que atinge a população em massa. Benevides (2000) completa ainda que:

Nesse sentido, os liberais adeptos dessa crença aceitam a defesa dos Direitos Humanos como direitos civis e políticos, direitos individuais à segurança e à propriedade; mas não aceitam a legitimidade da reivindicação, em nome dos Direitos Humanos, dos direitos econômicos e sociais, a serem usufruídos individual ou coletivamente, ou seja, aqueles vinculados ao mundo do trabalho, à educação, à saúde, à previdência e seguridade social etc. (BENEVIDES, 2000).

O processo de desmoralização dos Direitos Humanos que é presente historicamente e que tem como função a desmoralização e hierarquização dos espaços educacionais. Conjuntamente o que a autora Benevides (2000) problematiza e que para Sueli Carneiro (2023) se coloca como os processos de exclusão escolar que continua em funcionamento mesmo após

a abolição, na promoção de epistemicídio¹⁴ principalmente da população negra, assegurando privilégios em uma estrutura social hierárquica pelos parâmetros raciais e de classe. E então nos perguntamos: quais os locais que se educam em Direitos Humanos?

Para Benevides (2000) se educa em diferentes espaços e estruturas como:

(...) na educação formal, a formação em Direitos Humanos será feita no sistema de ensino, desde a escola primária até a universidade. Na educação informal, será feita através dos movimentos sociais e populares, das diversas organizações não-governamentais – ONGs –, dos sindicatos, dos partidos, das associações, das igrejas, dos meios artísticos, e, muito especialmente, através dos meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão. (BENEVIDES, 2000).

Para a análise do conteúdo de educação em Direitos Humanos atribui-se uma formação de cidadania ativa e crítica e que nestes desenvolvimentos em seus diversos espaços possam criar sentimentos e atitudes de solidariedade, sejam elas em espaços formais ou informais.

No breve resgate da educação popular na América Latina:

Kant, com sua nova forma de fazer filosofia, deixou para a Educação e Educadores um legado fundamental: não é possível fazer análise e fundamentação de forma não-crítica. Marx, ao analisar a sociedade de seu tempo, a partir dos conceitos de Estrutura e Super-estrutura provoca uma profunda reviravolta na Educação. Entende que a Educação é apenas um produto das sociedades, que reproduz a divisão de classes e a crítica porque simplesmente coopera para sua perpetuação. Gramsci, parece nos oferecer elementos novos na medida em que parte da crítica marxiana, mas a supera ao apresentar uma perspectiva criadora e libertadora da Educação. Se ela é produto da sociedade, é também, ou pode ser, produtora de sociedade e, portanto, contribuir na superação do status quo. Paulo Freire constrói uma proposta pedagógica inserida nesta tradição. Ao mesmo tempo em que critica o caráter tradicional da Educação como ideologia que reproduz o status quo da sociedade, apresenta uma Educação com potencial libertador. (BOTH E VOLMIR JR, 2004, p. 01).

A educação popular se fundamenta no discurso pedagógico de que ela tem o compromisso de questionar uma série de situações sociais vinculadas com as desigualdades e relações de poder advindas do capitalismo, por todas elas serem fortalecedoras de um modelo de educação bancária, denominado por Freire (1974) como uma forma de domesticação, depositando conteúdos sobre o educando.

¹⁴ “Epistemicídio é um termo criado pelo sociólogo e estudioso das epistemologias do Sul Global, Boaventura de Sousa Santos, para explicar o processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo ‘saber’ ocidental”¹⁴. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/epistemicidio-e-o-apagamento-estrutural-do-conhecimento-africano/#:~:text=Epistemic%C3%ADdio%20%C3%A9%20um%20termo%20criado,assimiladas%20pelo%20'saber'%20ocidental> . Acesso em 01 out 2023.

Como é dito na história, a educação popular se baseia em princípios da participação, da solidariedade e de um projeto político mais humano, justo e fraterno. (PEREIRA E PEREIRA, 2010).

Um aspecto fundamental é propor um olhar principalmente para os territórios e classes populares subalternizadas e oprimidas historicamente. O princípio da educação popular parte do que Paulo Freire em sua obra, *Pedagogia do Oprimido* contribui exatamente que ao estar junto com os oprimidos e conhecendo suas realidades e que levará a libertação e humanidade.

Portanto a escola contemporânea, partindo da concepção de educação popular e tendo como princípios a democracia, solidariedade, cidadania e justiça social se inspira em ações de transformação social atrelados à sua proposta pedagógica.

Nela, o processo educativo se dá na ação de mudar padrões de conduta, modos de vida, atitudes e reações sociais. Portanto, se a realidade social é ponto de partida do processo educativo, esta volta a ela para transformá-la. (WERTHEIN, 1985, p. 22).

Em outras palavras, a perspectiva de transformação da realidade social, é ponto de partida do contexto no qual os sujeitos estão inseridos e se inspira na mudança, e o processo educativo como norteador para alterar padrões de conduta, modos de vida, atitudes e as reações sociais. Partir desta realidade que os sujeitos estão inseridos, provocando reflexão crítica com vistas a transformação da vida como sugere Freire, como uma filosofia da educação popular por meio de sua práxis.

Na contramão deste projeto, a disputa do poder e avanço do capitalismo que distorce de forma desumana a compreensão e os debates de um novo modo de vida. Para os autores Pereira e Pereira (2010), este conflito neoliberal cresce na atualidade, visto que as formas de controle e poder também se sofisticaram e age de forma perversa com armadilhas que trazem sofrimento humano.

Dentre elas o pensamento decolonial¹⁵ como necessidade de ser dialogado, negando os Direitos Humanos e a história social dos povos colonizados com as fortes influências do

¹⁵ A perspectiva decolonial se constitui em um importante movimento de renovação epistemológica para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI. A mesma vem sendo fortalecida a partir do final da década de 1990 com a formação do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado por diversos intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas (BALLESTRIN, 2013). Entre suas principais associações e questionamentos podemos destacar: a crítica às concepções dominantes de modernidade; as situações de opressões vivenciadas na América como consequências do colonialismo; o conceito de raça como importante instrumento de dominação europeia; a superação da colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade do saber; a ruptura com o eurocentrismo; a busca de uma nova civilidade e novas formas de organização espacial; e ainda, a interculturalidade crítica e a transculturalidade como importantes ferramentas para um novo projeto de sociedade. (SUESS, SILVA, 2019, p.1). Disponível em:

pensamento eurocêntrico. Em Benevides (2020) “reafirmamos que uma educação em Direitos Humanos só pode ser uma educação para a mudança, e não para a conservação”.

Não isoladamente criar modelos de educação na atualidade que comunguem com os aspectos da educação popular é certamente um campo de possibilidades também para perspectiva decolonial. É uma proposta pedagógico-política com grande capacidade de promover e realizar os Direitos Humanos, na medida em que contribui na elevação do ser humano à condição de sujeito cidadão. (BOTH E VOLMIR J, 2004).

2.1. Direitos Humanos, traços de sua criação, sensibilidades decoloniais

Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador. (GALEANO, 1997, p. 115).

A autora Lynn Hunt (2009) elucida que uma das formas encontradas para marcar traços do nascimento dos Direitos Humanos pode ser por meio de documentos, de declarações elaborados por estudiosos e pesquisadores, destacando a Declaração da Virgínia, a Declaração da Revolução Francesa e a Declaração dos direitos do homem e do cidadão.

Ela revela que os pressupostos do nascimento dos Direitos Humanos surgem no século XVIII, excepcionalmente na Europa (França e Inglaterra), em outras palavras, considera esse marco como o início do nascimento de outras sensibilidades, e inicia suas reflexões a respeito do surgimento histórico dos Direitos Humanos apresentado a questão da autoevidência na contemporaneidade afirmando que:

(...) se a igualdade dos direitos é tão autoevidente, por que essa afirmação tinha de ser feita e por que só era feita em tempos e lugares específicos? Como podem os Direitos Humanos ser universais se não são universalmente reconhecidos? (HUNT, 2019, p.18).

Essas discussões são importantes à luz do que a autora traz, nos levando a pensar o quanto essa pauta é controversa, bem como o quanto vivemos esse cenário na nossa atual sociedade marcada pela fragilidade dos Direitos Humanos em seu arcabouço teórico crítico e moderno.

Na mesma perspectiva Hunt (2009, p.19) afirma que os Direitos Humanos requerem três qualidades encadeadas: “devem ser naturais (inerentes nos seres humanos), iguais (os mesmos para todo mundo) e universais (aplicáveis por toda parte).

Assim sendo, como pode se desvirtuar o conceito dos Direitos Humanos de tal forma como nos tempos atuais? Como esses diálogos se dão sobre a temática de direitos que são inegociáveis, inerentes a qualquer pessoa, mesmo que as cometeram crimes (questionamentos do senso comum)?

Outro aspecto a evidenciar, refere-se ao processo de colonização caracterizado nas facetas sócio-históricas e contemporâneas dos Direitos Humanos. Essas experiências que são recortes apenas com base na Europa, caminham para a exclusividade norte-americana, o que em determinado modo, inviabiliza práticas, costumes, pensar, agir e outros aspectos da luta anticolonial. (LOCH E FAGUNDES, 2019).

E como estamos falando deste surgimento e de sensibilidades, ampliar a teoria crítica da concepção de Direitos Humanos leva a pensar em questões além, como a de intercessão de classe, raça e gênero de sujeitos que estão entrelaçados neste enredo. Para além do tradicional, fala-se aqui de povos colonizados que são o público deste trabalho.

Para Quitero, Figueira e Elizalde (2019), retomar os estudos pautados nas pesquisas de Aníbal Quijano (1928- 2018) sobre colonialidade, é revisitar problemas históricos-sociais que eram considerados encerrados ou resolvidos nas ciências sociais latino-americanas.

Nesta construção e pensando em pauta política, é preciso que os Direitos Humanos se tornem, de fato, presentes na sociedade, requerendo a participação ativa de quem que os detêm, e olhando para estes sujeitos com suas histórias, e modos de pensar, de ser, de agir e caracterizando e efetivando-se como legislação.

Assim, a abordagem de Direitos Humanos se amplia enquanto potencialidades ao aprofundarmos aspectos da teoria crítica para além da concepção de abordagem convencional. Na atualidade alguns autores que fazem as discussões antropológicas colaboram com esse mergulhar crítico, em destaque Aníbal Quijano¹⁶ que refere elementos fundantes no debate colonial que se relaciona com a temática desta pesquisa.

¹⁶ Aníbal Quijano, sociólogo peruano. Atuou em diversos países da América Latina, incluindo Brasil, como relata Zevallos (2018). Quijano concentrou seus interesses acadêmicos entre questões que abordassem aspectos culturais e raciais na América Latina em estrito diálogo com as desigualdades sociais. Das suas inquietações teóricas, nascem categorias como a colonialidade, portanto, considera-se Quijano o autor fundador do termo. Quijano também contribuiu na organização das teorias decoloniais. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/fPTHw8Z3TVXw9cS6Z5MffJR/>. Acesso em: 26 março. 2023.

Porém, para a construção da educação em Direitos Humanos cabe salientar importantes transformações na história, do Brasil na América Latina em um contexto colonial de muitas vulnerabilidades expostas e, além disto, as epistêmicas são colocadas no contexto histórico e olhar do poder associada com ao capitalismo, juntamente o conceito de colonialidade do saber. (QUINTEIRO, ELIZALDE, 2019).

Cabe ressaltar que no Brasil, o modo capitalista que resulta em uma desigualdade social como um dos maiores problemas atuais, se refere em um modo de produção e organização da sociedade. Em um estudo feito pela UNESP (2010), a Professora Marília Freitas de Campos Tozoni Reis revela que muitos órgãos e organizações nacionais e internacionais tem se aprofundado em indicadores para compreensão da desigualdade social brasileira deixando nítido que frente a outros países do mundo:

[...] à desigualdade social; aos índices que medem desigualdade social nos estudos econômicos; à concentração da riqueza produzida nas diferentes classes sociais; às oportunidades educacionais das pessoas das diferentes classes sociais; ao acesso a serviços de saúde etc. Embora com diferentes números (podemos encontrar publicações que colocam o Brasil em quarto, quinto ou oitavo lugar em desigualdade social no mundo ou em primeiro lugar na América Latina, por exemplo), a desigualdade social no Brasil é evidente em toda e qualquer análise. (REIS, 2010, pg. 1).

Então, a desigualdade registra-se como um dos maiores problemas do Brasil ainda hoje referenciado sobretudo na discrepância das condições de vida entre pessoas ricas e pobres. Para Reis (2010, p. 2) desigualdade social significa que a distribuição da riqueza nos países não é igualitária, é desigual.

Arelado a história de Direitos Humanos, as desigualdades são pontos cruciais dentro de um mundo desigual, que com a desumanização se coloca nessa pauta como estratégias de perversidade para “desumanizar” grupos. Em outras palavras, as categorias humanas que cometem os chamados erros (situações de violência ou violação), são denominadas como segunda categoria levando-a terem um tratamento diferenciado dos homens denominados bons, ou dos “cidadãos de bem”. Para Hunt (2009) as declarações são as balizas pelo que seriam esses direitos e os estados após a aceitarem, por meio de suas assinaturas, e assumem o fazer no mundo legislativo de cada país, ou seja, por meio de uma legislação que possa atender e proteger pessoas de forma igual, universal.

Ainda em Hunt (2009), a igualdade, o caráter natural e a universalidade dos Direitos Humanos ganham expressão política pela primeira vez com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789. Ela relata que encontramos o surgimento de determinados

conceitos, termos e do que serão indícios do nascimento de Direitos Humanos no século XVIII. A autora vai construindo pensamentos baseados na sensibilidade elucidando ainda que Thomas Jefferson¹⁷ por exemplo, antes de 1789, costumava falar em “direitos naturais” e ele passou a usar depois dessa data o termo “direitos do homem” ainda quando empregava o termo “Direitos Humanos” que queria dizer algo menos político do que quanto utilizava os outros termos.

O termo “Direitos Humanos” apareceu em francês pela primeira vez em 1763 (Hunt, 2009, p.21), com o significado de “direito natural”, mas não teve repercussão. Já os franceses levantaram uma expressão que se tornou mais usual, “direitos do homem”. No mesmo período os ingleses ainda preferiam “direitos naturais”.

Jean- Jacques Rousseau usou o termo “direitos do homem” em seu *Contrato Social* (1762), ainda que não tenha dado ao termo nenhuma definição. No entanto, o que se observa é que a partir de 1763 o termo torna-se comum:

(...) Condorcet, incitado pela Revolução Americana, deu o primeiro passo para a definição dos “direitos do homem”, o que para ele envolvem “a segurança da pessoa, a segurança da propriedade, a justiça imparcial e a idônea e o direito de contribuir para a formulação das leis” (HUNT, 2009, p.23).

Esses elementos políticos e ideológicos são muito mais importantes do que se consolidou como direitos fundamentais, pautados na Revolução Francesa, sendo a segurança ofertada pelo estado vinculada à liberdade cidadã. Além disto, a questão da propriedade, é marcada neste momento como um dos maiores bens dos seres humanos e sendo um critério de qualidade, de poder, inclusive na legitimação política.

Outro conceito extremamente caro neste campo que vai se consolidando como valor da modernidade é a liberdade¹⁸. Sobre isso Hunt declara que:

(...) o jurista inglês William Blackstone os definiu como "a liberdade natural da humanidade", isto é, os "direitos absolutos do homem, considerado como um agente livre, dotado de discernimento para distinguir o bem do mal" (HUNT, 2009, p.23).

Assim, para que os direitos sejam Direitos Humanos, todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente, apenas por causa de seu status como seres humanos. Entendemos que as concepções de Direitos Humanos só podem florescer quando os

¹⁷ Thomas Jefferson foi o terceiro presidente dos Estados Unidos (1801-1809) e o principal autor da declaração de independência (1776) dos Estados Unidos. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Thomas_Jefferson. Acesso em: 06 fev. 2022.

¹⁸ Hunt (2009) dialoga que esse bem, denominado como liberdade para o que William Blackstone refere, traz justamente que não há direitos humanos se os homens não tiverem liberdade. E neste sentido Blackstone relaciona a liberdade como algo que não pode ser roubada, visto que ela foi dada à todos os seres humanos por Deus, e o livre arbítrio para que esses seres humanos escolham o que é ser do bem e mal.

indivíduos pensam nos seres como iguais, semelhantes. Assim, a palavra empatia é discutida em Hunt (2009) e referência que é preciso que os seres humanos tenham relação uns com os outros.

Nesta perspectiva, temos a natureza como não diferente dos humanos. No prisma antropocêntrico desta relação entre homem e a natureza, vemos na Constituição Federal Brasileira de 1988 em seu artigo 225 que afirma:

(...) todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

E é nessa chave de leitura antropocêntrica, do homem, indivíduo, que a coletividade que exerce direitos sobre a natureza nos remete ao conflito cultural, diferentemente no paradigma ecocêntrico, que se trata de uma relação quase que simbiótica do homem e a natureza. Assim, um não existe sem o outro, como a sabedoria indígena que nos revelar que:

(...) ao longo da história, os humanos, aliás, esse clube exclusivo da humanidade — que está na declaração universal dos Direitos Humanos e nos protocolos das instituições —, foram devastando tudo ao seu redor. É como se tivessem elegido uma casta, a humanidade, e todos que estão fora dela são a sub-humanidade. (KRENAC, 2020, p.03).

Essas marcas de violações da história brasileira, desde o fim da ditadura militar de 1964-1985, vêm ganhando força e sendo reescrita com as lutas e pautas dos Direitos Humanos¹⁹, sejam na realização dos direitos ou a negação deles. Valores fundamentais como a liberdade, justiça e paz no mundo são expressos em documentos declaratórios e caminham para essa sociedade influenciada pelas forças sociais. Ao encontro deste paradigma, a Constituição Federal Brasileira de 1988 que tem o seu início após o regime ditatorial, evolui no cenário notório do novo caminhar brasileiro influenciado pela defesa dos Direitos Humanos e questionamentos da sociedade marcada pelas de injustiças sociais deixadas nas décadas anteriores.

O proclamar de reconhecimento da dignidade humana e dos direitos sociais ganham força após o pacto que o Brasil fez com a Organização das Nações Unidas ²⁰ (ONU), momento

¹⁹ Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. (Site: Declaração Universal dos Direitos Humanos (unicef.org).

²⁰ ONU nasce em 1945 e trata-se de ser uma Organização das Nações Unidas internacional fundada em 1945. Atualmente composta por 193 Membros, a ONU e seu trabalho são guiados pelos propósitos e princípios contidos em sua Carta fundadora. – Pacto Brasil com ONU em 1947.

em que se inicia uma comunhão para o estabelecimento de valores universais²¹. As Organizações Unidas juntamente com o governo federal, contando com os estados e municípios brasileiros, elaboram planos de execução para o repensar do desenvolvimento humano e social em todo o país.

Sobre essa temática Carmem Lúcia Antunes Rocha²², aponta que o Artigo 1º da Declaração dos Direitos Humanos²³, decreta a igualdade de todos os seres humanos em dignidade e direitos, e faz as seguintes considerações:

(...) gente é tudo igual. Tudo igual. Mesmo tendo cada um a sua diferença. Gente não muda. Muda o invólucro. O miolo, igual. Gente quer ser feliz, tem medos, esperanças e esperas. Que cada qual vive a seu modo. Lida com as agonias de um jeito único, só seu. Mas o sofrimento é sofrido igual. A alegria, sente-se igual. (ROCHA, 2004, p. 19)

Para compreensão desta história dos Direitos Humanos, refletir sobre a ausência da dignidade humana nos leva a considerar o ser humano como instrumento, objeto ou coisa, desqualificando-o e ferindo o chamado princípio da igualdade (ROCHA, 2004).

Nesta perspectiva, na história brasileira, inicia-se um “freio” ao relativismo absoluto das culturas violentas. O que era denominado como normal de se realizar em certas culturas, como atos violentos e outros comportamentos sociais, passaram a ser tornar violações na forma atual do que entendemos a partir de conceitos históricos como liberdade, indivíduo e felicidade.

Com isso, esperava-se que os cidadãos pudessem expressar suas opiniões respeitando este primeiro princípio vislumbrando limites das legislações existentes como o da não violência de uma tolerância que termina na lei, no respeito e na liberdade que deve prevalecer.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 em grande parte de seus artigos expressam ainda que somos uma democracia representativa federativa, com direitos fundamentais tendentes a paz e ao desenvolvimento pleno das pessoas. Ela traz a igualdade declarando que todos são iguais perante a lei. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Após tantos anos de transformação social e lutas para conquista e garantia dos Direitos Humanos, nota-se que as injustiças não se resolvem facilmente e que em todas as expressões e contextos da vida humana faz-se necessário atenção pois no menor dos descuidos alguém pode sofrer. (ROCHA, 2004).

²¹ Os denominados valores universais são nortes para a convivência entre pessoas do mundo todo que são definidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e que passam a vigor na Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) no ano de 1948.

²² Cármen Lúcia Antunes Rocha é graduada pela Faculdade Mineira de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Obteve o título de Mestre em Direito Constitucional pela Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. É Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de Minas.

²³ Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. (Artigo 1º da Declaração de Direitos Humanos).

Ainda de acordo com a Constituição Federal 1988 como um instrumento legítimo do direito humano, marca em seu artigo 6º, os chamados Direitos Sociais da pessoa humana:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Todos esses direitos dispostos de análises jurídicas nas políticas públicas se referem a um chamado adequado de oferta de serviços sociais para população que estivesse presente em território nacional e que se ampliam, em âmbito internacional, conforme a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966. (LIMA e MORAES, 2015).

Outras consolidações que vão ao encontro de uma busca na melhoria de condições de vida das pessoas são consagradas como fundamentos do Estado democrático (art. 1º, IV, da Constituição Federal 1988) e os direitos, em suas práticas, acontecem frente as condições que profissionais e agentes públicos de várias áreas encontram no cotidiano de trabalho.

Contudo as exclusões sociais que entram nesta discussão são marcadas pelo cenário de muitas mudanças políticas, econômicas e sociais também influenciadas pelo que Bauman (1999) refere como processo de globalização, que atinge grande parte dos mais vulneráveis resultando em demandas de saúde física e mental, discriminações de gênero raça, origem étnica, religião, limitando o acesso ao trabalho e renda e, também, em geral, gerando diversos conflitos familiares, pela ausência do acesso a habitação digna, fragilidades na formação entre outros problemas. Segundo o autor:

(...) na era da globalização, o que chama a atenção do olhar e mobiliza a imaginação é a forma como o ressentimento se dirige para os imigrantes e se torna politicamente rentável. De alguma forma perversa, os imigrantes representam tudo o que gera ansiedade e desperta horror na nova variedade de incerteza e insegurança que tem sido e continua a ser induzida pelas misteriosas, impenetráveis e imprevisíveis "forças globais". (BAUMAN, 1999, p. 90).

Para o atual cenário a degradação social, o capitalismo se coloca preparado para essa tomada de violação conforme aponta Bauman (1999), como o “quintal” a concretização da destruição das leis e dos direitos anteriormente adquiridos dentro de uma sociedade líquida²⁴. E este movimento de globalizar as pessoas, o que para alguns traz felicidade, para outros traz dores, parece irreversível, sendo assim necessário compreender o fenômeno para compreender a atual condição humana. (BAUMAN, 1999).

²⁴ Em Bauman (1999) o termo líquido refere o mundo globalizado e as formas sociais (trabalho, família, envolvimento político etc, a identidade.

E, se tratando de movimento onde o capitalismo percorre as trincheiras, o autor afirma ainda que:

(...) alguns de nós tornam-se plena e verdadeiramente “globais”; alguns se fixam na sua “localidade” — transe que não é nem agradável nem suportável num mundo em que os “globais” dão o tom e fazem as regras do jogo da vida. (BAUMAN, 1999, p. 08).

E, para além disto, e trazendo foco para a América Latina em Quijano (1992) entende-se que as práticas de violação de Direitos Humanos, no contexto da América Latina, são exatamente a continuação, ou o mesmo produto com a figura da modernidade, denominado de colonialidade, e para tanto, “representam um modelo de repressão que recai historicamente sobre os modos de produzir conhecimento, perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos e significação”.

Assim sendo, para Aníbal Quijano (2007) estes focos globais e eurocentrados dão tom de dominação e inferioridade, e definem como poder e que a ideia de raça se trata de uma questão central na colonialidade do poder, visto que na América esta ideia legitima, em geral, as relações de dominação. Para o autor,

(...) a classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial. (QUIJANO, 2005, p. 120).

E são nestas contradições que a reflexão sobre o materialismo histórico dialético (MARX, 2010), como base para compreender relações de poder, que atingem diretamente diversos grupos vulneráveis que habitam e se fixam nas localidades periféricas da sociedade global em espaços onde o olhar das políticas sociais permite, por meio de instrumentos técnicos, a análise das relações com vistas a garantia e acesso aos Direitos Humanos com perspectiva à emancipação humana²⁵, entretanto, nem sempre no contexto globalizado os espaços públicos, para os encontros e debates, estão presentes para que isso ocorra. (BAUMAN, 1999).

²⁵ Para Marx, “(...) a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual, nas suas

Pode-se notar que o pensamento hegemônico dos Direitos Humanos em determinados momentos da história brasileira, também passa por transformações, conforme destaca Sader (2007), ao afirmar que em cada período há um sentido e destaca que o tema fazia parte das formulações teóricas e políticas, mas ficava em segundo plano somente a um determinado setor. E, sobre isso, nos completa Valdivia (2016)²⁶ afirmando que:

Esse processo cruel e aparentemente desenfreado é promovido pela cultura neoconservadora, veiculada cotidianamente especialmente pela grande mídia, que insiste em dizer que a única saída para a “humanização, e tudo o que precisa ser feito, é na engrenagem funcionalista desonesta e perversa do capital, ao colocar a desigualdade social como fenômeno natural, o que imobiliza a consciência dos sujeitos para que não percebam a verdadeira origem e história dessa desigualdade, além de desmobilizar em alta escala as formas organizativas dos trabalhadores no enfrentamento das distintas formas de opressão e na possibilidade de pensar formas anticapitalistas de convivência humana. (VALDÍVINA, 2016, p. 39).

A construção deste pensamento de exploração da classe trabalhadora também pode ser notado no contexto da Revolução Francesa que teve grande impacto político e realmente foi revolucionária tendo como lema “liberdade, igualdade e fraternidade”, influenciando o Brasil (1789) no mesmo momento em que a população negra organizava a conspiração baiana. (VALDÍVINA, 2016).

Na conspiração baiana de 1798, verificou-se que as ideias revolucionárias francesas já haviam conquistado os oficiais e artesãos mais humildes... Nos manifestos afixados nas igrejas e praças públicas de Salvador, em 12 de agosto de 1798, lia-se: “cada um soldado é cidadão, mormente os homens pardos e pretos que vivem escornados e abandonados, todos serão iguais, não haverá diferença, só haverá liberdade, igualdade e fraternidade”. (COMPARATO, 2005, p. 131-132).

relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas ‘forças propias’ [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de força política” (MARX, 2010, p. 54).

²⁶ Valdívina, Antônia Marcia Araújo Guerra Urquizo, A disputa na construção política dos direitos humanos no Brasil: expressas no I Fórum Mundial de Direitos Humanos (2013). Antônia Marcia Guerra Urquizo.- São Paulo: s.n., 2016. Graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008), mestrado (2012) e doutorado (2017) na área de políticas públicas e movimentos sociais do Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é coordenadora do Curso de Serviço Social do Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Coordenou o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo (e outros). Assessora de Serviço de Medidas Socioeducativas. Organização de livros: Construindo política com a juventude - pronasci/protejo (2011); Fortalecimento do sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente: novo olhar. Valores que fazem a diferença (2013); Criança e adolescente têm direitos: conheça o sistema de garantia dos direitos e saiba como participar (2013). Participação em livros com os capítulos: Sistema participativo de acompanhamento e avaliação em projeto sociais; Construção de indicadores para projetos sociais: avanços e desafios; democratização e universalização do acesso à água: a experiência do Projeto Olhos N'água. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do#FormacaoAcademicaTitulacao>. Acesso em: 28 de maio de 2022.

O sistema capitalista atrelado também a história do chamado território-nação Haiti, ganha destaque na obra “Os jacobinos negros”, que traz pontos e questões profundas do que foi a revolução negra de São Domingos com o líder Toussaint L’Ouverture (2010). Ela trata da revolução do povo negro que com “sucesso” alcançaram a tão esperada liberdade.

Para tanto a guerra da independência de São Domingos apresenta na Revolução Francesa novos caminhos societários com a criação do Haiti e que conjuntamente com seu líder da revolta, o lema “liberdade, igualdade e fraternidade” são deslumbrados pelo povo negro. (JAMES, 2010).

Essa marca histórica, certamente fortalece a história da luta dos Direitos Humanos, mas sobretudo, que suas características burguesas e embranquecidas como um projeto de ampliação e dominação é interrompido em seu ideário francês pela república haitiana de negros, rompendo com uma história norte-americana e europeia tal conspiração.

Embora tenhamos marcos na história de Direitos Humanos, a revolução negra de São Domingos também traz compreensão do que na contemporaneidade as relações de trabalho (principalmente nos países latino-americanos) prevalece o capitalismo com aspectos profundos de exploração de trabalhadoras e trabalhadores em sua maioria negras e negros.

2.2 História dos Direitos Humanos no Brasil e seus períodos

Sader (2007) destaca quatro momentos históricos que marcam os Direitos Humanos no Brasil, baseado em concordância social e, ao mesmo tempo, como momento de violações de direitos econômicos, sociais e políticos de forma intensa como o Brasil nunca havia vivenciado antes, dando maior evidência na necessidade de luta constante pelos Direitos Humanos (SADER, 2007).

No que se refere aos períodos²⁷ históricos no Brasil e buscando refletir sobre momentos históricos marcantes, o autor afirma que o trabalhar com Direitos Humanos necessita de um olhar amplo, muito mais do que educar, pois sua distinção traz reflexões e consensos sociais (SADER, 2007).

²⁷ (...) abria-se o quarto período, de hegemonia neoliberal, que se estende até hoje. Como o neoliberalismo é uma máquina de expropriação de direitos, este tema ganhou preeminência na luta política – o dos direitos sociais. Um modelo que privilegia os mecanismos de mercado, que prega a retração do Estado na prestação de políticas sociais, que promove a precarização das relações de trabalho, que favorece o ingresso de empresas monopólicas no mercado nacional, arruinando a situação das pequenas e médias empresas, entre outras coisas – representa um desastre social de proporções. Busca substituir o conceito de direitos pelo de oportunidades, que joga na competição selvagem do mercado o destino de milhões de pessoas (SADER, 2007, p. 80).

Para o autor o período de 1964²⁸ ocorre por meio de uma ruptura das alianças de classe, do modelo econômico presente e de ideologias de ausência de liberdade política estabelecidas pelo governo de Getúlio Vargas 1930-1945. Nesse período os trabalhadores passam a ser rivais do sistema pois precisaram lutar contra um modelo econômico que não dialogava com interesses econômicos alinhados a exploração da força de trabalho, a concentração dos lucros e acúmulo do capital e a repressão aos sindicatos naquela época. (SADER, 2007).

Nas décadas seguintes, a transição democrática que atinge a economia, enfraquece o regime militar que também comprometeu outros setores do mercado e, com isso, a pressão social marcada pelas greves abriu espaço para um caminhar de um regime democrático liberal. Esse regime une ao mesmo tempo o velho e o novo e propõe, a partir da entrada do Presidente José Sarney em 1985, a resistência ao modelo ditatorial anterior, mas continuou privilegiando os grandes monopólios e não garantiu uma reforma estatal como era esperado (SADER, 2007). Muito também se esperou dos esforços de parlamentares membros da Comissão Constituinte no sentido de estabelecer no país uma nova ordem social e econômica, onde se marca o quarto período. Porém, apesar das expectativas, Sader (2007) declara que:

(...) logo após a proclamação da nova Carta – que seu presidente, Ulysses Guimarães chamou de “Constituição Cidadã”, porque afirmava direitos que a ditadura havia expropriado dos cidadãos -, iniciou-se uma campanha ideológica de criminalização do Estado, que preparava terreno para a irrupção da ideologia neoliberal (SADER, 2007, p. 80)

Nos anos seguintes, a campanha ideológica de criminalização do Estado, traz conflitos reais até pelo fato de interpretar de que o Brasil se tornava ingovernável, pois os inúmeros direitos sociais não estariam mais garantidos pelo Estado. Logo após a eleição direta para presidente do Brasil, Fernando Collor de Mello colocou em prática o projeto neoliberal, colocando o Estado mínimo e o mercado como central na economia.

Sader (2007) ainda destaca que a perversidade do neoliberalismo é colocada em prática e, de outro lado, as lutas dos direitos já conquistados dentro das políticas públicas são pressionadas, o que para o autor²⁹, tratou-se como desastre social (SADER, 2007).

Com isso, as tensões marcadas pelos projetos em disputa em todo território nacional brasileiro, bem como o enredo do histórico de Direitos Humanos sinalizam o fortalecimento do projeto conservador após a Constituição Federal de 1988, até porque o fim da ditadura militar

²⁸ A ditadura militar de 1964-85 reprimiu, sistematicamente, os direitos políticos e, ao mesmo tempo, expropriou direitos econômicos e sociais, caracterizando-se claramente como um governo a favor dos ricos e poderosos. (SADER, 2007, pg. 78)

²⁹ SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (e outros). Educação em direitos humanos: fundamentos teórico- metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2022.

não garantiu respeito totalitário aos Direitos Humanos, inclusive, se tratando nesta visão conservadora de que defender os direitos de presos é defender os direitos dos bandidos, assim como defender pessoas em situação de rua, de pessoas sem moradia. Sobre isso Mariano e Bicudo (2003) declaram que “(...) os “grupos subversivos” não eram mais o “inimigo interno”, mas sim os trabalhadores em greve, os presos comuns, os negros, os indígenas, os homossexuais, os pobres das periferias. (SADER, 2007, p. 80).

Então, se analisarmos esta situação de contraditórios, vê-se dois contrapontos de forças políticas visando a transformação social, e outras forças tentando manter o Estado dentro de uma lógica e olhar conservador. (VALDIVIA, 2016).

Na concepção marxista, o destino de milhões de pessoas na busca da emancipação humana acontece na sociabilidade entre os homens que poderão formar a comunidade humana, dialogando sobre a superação do capitalismo e pensando em cidadãos políticos. O que nos questionamentos de Hannah Arendt não são respondidos, mas deixado em aberto, sobre se Direitos Humanos podem ser adquiridos e desfrutados como conceito esvaziado caso não fossem de fato concedidos (BAUMAN, 2010, p.117).

Este marco histórico de emancipação humana em destaque na Declaração dos Direitos do Homem no século XVIII, preconizava que o homem possui direitos naturais que deveriam ser resguardados da intervenção da Igreja e do Estado (ARENDR, 2012, p. 405), mas de outro lado, embora tenhamos os Direitos Humanos declarados por mais de 70 anos, muitos países apresentam dificuldades de fazê-los valer na sociedade e até mesmo no campo estatal o que na concepção *arendtiana* (2012) pode ser percebido como um enorme distanciamento entre os dispositivos jurídicos de proteção de direitos, consolidados entre nós na Constituição de 1988, e sua efetivação no Brasil.

Assim, as discussões sobre Direitos Humanos no Brasil consolidam um caminho permanente no fortalecimento da democracia e são frutos da Constituição Federal de 1988 que se marca na história como um anseio e esforço popular pautados no respeito à igualdade econômica e social (BRASIL, 2010).

A partir do ano 2000 e até 2023, como proposta de apresentar as estruturas administrativas históricas em direito humanos dos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff, Michel Elias Temer e Jair Messias Bolsonaro, destacam-se nestes períodos as diversas mudanças, com avanços e inúmeros retrocessos, dando ênfase a como cada governo se estabeleceu na construção da pauta de Direitos Humanos no Brasil.

Visando uma abordagem na estrutura administrativa da história de Direitos Humanos no Brasil, Oliveira e Turolla (2011) evidencia que Fernando Henrique Cardoso que governou o Brasil entre 01 de janeiro de 1995 e 31 de dezembro de 2002, e teve como foco os aspectos econômicos do período, como o Plano Real. Na abordagem dos Direitos Humanos, sua gestão contou com o lançamento do 1º Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH (1996), seguido (1997) da implementação da Secretária Nacional de Direitos Humanos que monitorava o programa. (REIS, 2010).

Nesta proposta, o I PNDH abordou novas concepções acerca dos Direitos Humanos no Brasil, não meramente como direitos civis e políticos, mas na perspectiva de direitos econômicos, sociais e culturais. (PINHEIRO E MESQUITA NETO, 1997).

Com esse marco no Brasil, cria-se a Secretária Nacional de Direitos Humanos vinculado ao Ministério de Justiça e evidencia em avanços para uma cultura de paz em tempos democráticos. No mesmo período, novas configurações de violências por parte do estado foram percorrendo a história brasileira. (COSTA, GONZÁLEZ E COSTA, 2017).

Esses aspectos da promoção de Direitos Humanos no Governo seguinte, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, após as eleições de 2002, cria expectativas de possíveis mudanças, a partir do já havia sido realizado nos governos anteriores. (GONZÁLES, 2010)³⁰.

Em políticas públicas, o fazer está relacionado as escolhas de caminhos os quais o governo citado do PT (Partido dos Trabalhadores) foi construindo sua história a partir de uma liderança como operário esquerdista e atuante em movimentos a favor da classe trabalhadora. A carta ao povo brasileiro³¹, foi um documento importante escrito por Lula em 2002, ano eleitoral, direcionando juntamente com a vitória do partido dos trabalhadores, sua escrita expressou sobre a justiça social incluindo o mercado interno e externo.

Conforme afirma Gonzales (2010), a ênfase principal dos mandatos de Lula em relação aos Direitos Humanos promove o combate à pobreza, com implantação de políticas sociais de combate à fome e distribuição de renda. Sua atuação política traz referencias simbólicas no Programa Fome Zero e Bolsa Família e o olhar específico para negros e mulheres, sempre na articulação do discurso de uma atuação em Direitos Humanos e seus programas nesta

³⁰ Essa análise escolhida pelo pesquisador traz em perspectiva histórica para compreensão dos direitos humanos em contexto social e político.

³¹ Carta na íntegra, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u33908.shtml>. Acesso em 22/05/2022.

promoção. A criação de novos órgãos e mudanças estruturais foram desencadeando ao longo do seu mandato. (Gonzáles, 2010).

Ainda em Gonzáles (2010), as criações e reformulações do governo de Fernando Henrique Cardoso em destaque: Secretária Especial de Políticas para as mulheres, Secretária Especial de Direitos Humanos e o Gabinete do Ministério de Estado Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à fome, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Neste caminho, outras tensões sociais e movimentos em favor dos Direitos Humanos como a Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados foram manifestando seus anseios de medos em relação as mudanças (INESC, 2005). Para tanto e ao encontro:

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH começou a ser elaborado em 2003, com a formação de um comitê com representação da sociedade civil, da Secretaria Especial de Direitos Humanos, do Ministério da Justiça e do Ministério da Educação. (BRASIL, 2007)

Outro aspecto necessário para discutir Direitos Humanos, acontece com o decreto presidencial que institui o terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos- PNDH ³², que traz caminhos roteiristas para o fortalecimento da democracia brasileira, igualdade econômica e social como um legado democrático social participativo que traz fundamentação do diálogo entre Estado e sociedade civil em esforço pactuado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. (BRASIL, 2010)

Na apresentação do PHND-3³³, juntamente com outros documentos existentes que marcam o nascimento dos Direitos Humanos, a partir de declarações, formaliza-se um caminhar fecundo e frutífero que pode ser percebido na afirmação de que:

Não haverá paz no Brasil e no mundo enquanto persistirem injustiças, exclusões, preconceitos e opressão de qualquer tipo. A equidade e o respeito à diversidade são elementos basilares para que se alcance uma convivência social solidária e para que os Direitos Humanos não sejam letra morta de lei (BRASIL, 2010, p.14)

E para compor esse arcabouço histórico de direitos, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) ³⁴ de 1996 registrou o compromisso do Brasil em fazer parte desta

³² Na íntegra: <http://www.dhnet.org.br/pndh/apresenta/index.htm>. Acesso em 22/05/2022.

³³ Para ver o documento na íntegra: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/PNDH-3_versao_final_eleitoral.pdf.

³⁴ Por sua vez, as políticas públicas como parte desta consolidação se tornam fundamentais para pautar os elementos basilares dos direitos humanos em todas as áreas da administração pública desenvolvidas no PHND-3 do Governo Federal. E é, no entrelaço de equidade e respeito as diversidades, que a política pública de Educação em parceria com o SEDH e o MEC elucida a importância de priorizar a pauta de Direitos Humanos no plano de

consolidação nas legislações territoriais internas e externas, incluindo a Política de Educação por meio das diversas diretrizes³⁵ existentes, na pauta de Direitos Humanos na formação ética, crítica e política dos indivíduos (BRASIL, 2013).

O PNDH- 3, decreto nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009, atualizado pelo decreto nº 7.177 de 12 de maio de 2010 buscou a: Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil, Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalizar Direitos em um contexto de desigualdades, segurança pública, acesso à justiça e combate à violência, educação e cultura em Direitos Humanos e direito à memória e à verdade.

O PNDH-3 incorpora, portanto, resoluções da 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos e propostas aprovadas nas mais de 50 conferências nacionais temáticas, promovidas desde 2003 – segurança alimentar, educação, saúde, habitação, igualdade racial, direitos da mulher, juventude, crianças e adolescentes, pessoas com deficiência, idosos, meio ambiente etc. –, refletindo um amplo debate democrático sobre as políticas públicas dessa área. (BRASIL, p.11, 2010)

Durante o governo Lula, afirma Valdivia (2016) que, além do governo responder com políticas públicas aos diferentes interesses das classes sociais, ele garantiu por meio do Programa Bolsa Família melhores condições humanas dos trabalhadores terem o acesso aos bens e serviços como um direito pautado nas legislações. Fato este que colaborou com a popularidade do governo vinculando-se a sua história de vida, de um presidente vindo da classe trabalhadora, o que para a análise da autora são dois fatos em destaque.

Em suma, no governo Lula houve avanços e mínimos retrocessos no que diz respeito ao papel dos Direitos Humanos na estrutura administrativa, bem como diversas políticas de Direitos Humanos, o que pode ser interpretado como um aumento de propostas e atenção voltada ao tema dos Direitos Humanos. (COSTA, GONZÁLEZ E COSTA, p. 11, 2017).

Com a continuação do governo do Partido dos Trabalhadores, a presidenta Dilma Rousseff (2011), fazendo parte do Plano Brasil sem Miséria, após o término de seis meses de implementação do programa mais desafiador do seu governo, a trajetória percorrida autoriza algumas considerações registradas conforme o artigo da professora de Lena Laninas, do instituto de Economia da URFJ (CARTA MAIOR, 2011)³⁶.

A professora de Economia destaca que o slogan de campanha e meta de governo tinha identificado 16,3 milhões de brasileiros como prioritários no âmbito de um plano de combate à

Educação, e trata como o eixo mais estratégico para transformação do território nacional brasileiro como reconhecedor do sentimento de solidariedade e respeito à pessoa humana. (BRASIL, 2010).

³⁵ As Diretrizes Gerais para a Educação Básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (BRASIL, 2013).

³⁶ <http://www.confetam.org.br/noticias/brasil-sem-miseria-desafios-em-pauta-0817/>. Acesso em: 28 maio 2022.

miséria, reconhecendo a exclusão dos direitos de cidadania, diante de todo processo político e enfrentamentos de governar o país visando a classe trabalhadora, a história política demonstra o ódio de classe. Para Valdivia (2016) isso se baseava na mudança de paradigma das populações que não eram reconhecidas como sujeitos de direitos, pautados nas condições de trabalhadores e trabalhadoras do campo submetidos em situação escravocratas e até crianças e adolescentes submetidas ao trabalho infantil.

Todo o cenário construído no que se refere a recente história dos Direitos Humanos no Brasil passam por questões norteadoras e de conflitos sociais que só avançaram à medida que o Estado deu respostas pautadas na dignidade humana. Para Singer (2012) o período lulismo foi o momento crucial de provocar mudanças e esperançar.

Durante o governo de Dilma, mantém-se o processo estrutural administrativo deixado por Lula, indicando mudanças em titulares e colocando a primeira mulher, deputada federal Maria do Rosário como ministra. Fomentado como marco em seu governo, cria-se a Comissão Nacional da Verdade (CNV) da Lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011, indicado no PNDH-3.³⁷ Mas, certamente por se tratar de um tema delicado e necessário como memória, verdade e justiça, o governo de Dilma recebeu diversas críticas, obviamente dos movimentos conservadores e militares. Em dezembro de 2014 realiza-se a entrega final do relatório da comissão da verdade³⁸.

Outro marco importante do período, em destaque, foi a criação do Sistema Nacional, o Comitê Nacional e o Mecanismo Nacional de prevenção e combate à tortura³⁹ e a transformação do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (órgão de 1964) em Conselho Nacional dos Direitos Humanos⁴⁰.

Em 2015, a presidente Dilma realizou a reforma ministerial⁴¹ eliminando oito ministérios, onde a SEDH sai de pauta e se torna como o Ministério de Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos.

³⁷ Trata-se de um instrumento de Justiça de Transição voltado ao esclarecimento de violações de direitos humanos cometidas no período de 18 de setembro de 1946 à promulgação da Constituição de 1988 (LAFER, 2012).

³⁸ No dia 10 de dezembro de 2014, a Comissão Nacional da Verdade realizou a entrega de seu relatório final à sociedade brasileira. Pela manhã, o relatório foi entregue à Presidenta da República, Sra. Dilma Rousseff, no Palácio do Planalto. À cerimônia seguiu-se coletiva de imprensa, com a participação de todos os membros da CNV, também no Palácio do Planalto. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FQJ_NQ142Rw Acesso em: 29 maio de 2022.

³⁹ Lei nº 12.847/13.

⁴⁰ Lei nº 12.986/14.

⁴¹ MP 696/15.

Em 2016, destaca-se o Programa de proteção de defensores de Direitos Humanos⁴², o uso do nome social e reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais na administração pública federal, autárquica e fundacional⁴³ como pauta de avanços com o público da diversidade e, por fim, a Lei antiterrorismo⁴⁴, defendida por setores conservados do governo, sofreu diversos ataques, sendo considerada por ONGs vinculadas aos Direitos Humanos e movimentos sociais como um retrocesso.

Finaliza-se então em 12 de maio de 2016, após um golpe do congresso nacional, o mandato de Dilma, afastada por um processo de impeachment. Seu vice, Michel Temer, assumiu como presidente do Brasil naquele momento defendendo uma agenda de retrocessos e violência contra os direitos sociais já conquistados.

Michel Elias Temer, após assumir o cargo, altera a política de Direitos Humanos construída em longos 20 anos em diversos governos brasileiros, o que traz aspectos negativos para a sociedade e história que podem ser percebidos até 2022 com:

(...) a extinção do Ministério de Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos e suas funções, competências, órgãos e entidades supervisionadas transferidas para o Ministério da Justiça e Cidadania, recriando a Secretaria Especial de Direitos Humanos dentro do referido Ministério. (COSTA, GONZÁLEZ E COSTA, p 14, 2017)

Para tanto, a nova chefia neste cargo, tratava-se de uma professora da PUCSP, Flávia Piovesan⁴⁵, acadêmica, com um perfil menos politizado que nos governos anteriores, em comparação com as chefias anteriores deste cargo. (COSTA, GONZÁLEZ E COSTA, 2017).

Dentre as mudanças em destaque do governo de Temer, em 2016 o Ministro da Justiça, Alexandre de Moraes, emite uma Portaria (611/ 2016) que determina a paralização do funcionamento de todas as áreas ligadas aos Direitos Humanos por 90 dias. Além disto, mudanças de cargos e na comissão de Anistia foi alterada marcando a política de reparação das violações da última Ditadura Militar-Civil nos anos de 1964 a 1985. (COSTA, GONZÁLEZ E COSTA, 2017).

No ano de 2017 renasce o Ministério dos Direitos Humanos⁴⁶, entretanto com grandes perdas visto que o tema não era mais prioridade, na estrutura política retirada no que envolve o direito das mulheres e promoção de igualdade racial, mesmo tendo na liderança do ministério

⁴² Dec. 8.724/16.

⁴³ Dec. 8.727/16.

⁴⁴ Lei nº 13.260/16. Para mais detalhes ver: BENITES, Afonso. Sob pressão internacional, Câmara aprova lei que tipifica o terrorismo. El País, Brasília, 25 de fevereiro de 2016. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/02/24/politica/1456351659_569702.html.

⁴⁵ Publicado no Diário Oficial da União, decreto de 9 de junho de 2016.

⁴⁶ Portarias do Ministério Público 768/2017 e 782/17.

Luislinda Dias de Valois Santos, mulher, negra, baiana, jurista e que foi a primeira desembargadora do tribunal de Justiça da Bahia.

Na gestão seguinte, a partir de 2019, as marcas de retrocedimentos relacionados aos Direitos Humanos, são apontadas em portais de notícias e em agências internacionais como a Human Rights Watch⁴⁷, a HRW compreende a pauta como prioridade para o governo brasileiro, entretanto o que se apresenta no governo de Jair Messias Bolsonaro desrespeitos, ameaças aos pilares da democracia, a liberdade de expressão e acesso à informação, a crise do COVID- 19, as condições prisionais, à segurança pública e conduta policial, aos abusos da ditadura, a pauta de orientação sexual e identidade de gênero, aos direitos de mulheres e meninas, aos direitos das pessoas com deficiência, aos direitos dos povos indígenas, ao meio ambiente, as Políticas e impactos da mudança climática, aos migrantes, refugiados e solicitantes de refúgio, aos principais autores internacionais, a Política externa e tantos pontos geradores de perdas ao país⁴⁸.

O processo de uma conquista histórica que marca ao longo dos anos a liberdade humana, a partir de dezembro de 2018, se torna um desmonte ordenado pelo novo governo federal que abala os Direitos Humanos no Brasil. Completando ainda que na avaliação do âmbito da Revisão Periódica Universal das Nações Unidas, do Relatório de Meio Período (2019)⁴⁹, órgão responsável por trabalhar para evitar abusos aos Direitos Humanos, resolver violações e revisar a situação dos Direitos Humanos nos países, apresenta que de 190 recomendações avaliadas, o Brasil cumpriu apenas 01 totalmente.

Outro aspecto para avaliar é referente as chamadas pautas dos costumes implementada pelas ações no governo de Bolsonaro. Segundo o jornalista e professor Julian Rodrigues (2020), o termo “costumes” no dicionário vem de hábitos, e no direito: um conceito de tradição. De outro lado reduziram questionamentos de como trabalhar as tradições dos temas como igualdade de gênero, racial, políticas afirmativas, direitos sexuais e reprodutivos, Direitos Humanos reduzindo para essas pautas de costumes.

Para o jornalista⁵⁰, toda vez que alguém usa o termo “pauta de costumes” a intenção é “passar um pano”, subestimar a luta das mulheres, negros e negras, LGBTI, jovens, periféricos,

⁴⁷ [Sobre a Human Rights Watch | Human Rights Watch \(hrw.org\)](https://www.hrw.org/). Acesso em 01 out 2023.

⁴⁸ No HRW apresenta análise da organização sem fins lucrativos que destacam o governo de Jair Messias Bolsonaro. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/world-report/2022/country-chapters/brazil>. Acesso em 01 out 2023.

⁴⁹ <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/observatorio-parlamentar-da-revisao-periodica-universal-da-onu/a-revisao-periodica-universal#Pergunta1>. Acesso em 12 junho 2022.

⁵⁰ <https://www.brasil247.com/blog/pauta-de-costumes>. Acesso em 12/06/2022

dissidentes. Ninguém está preocupado com hábitos individuais. O que queremos é reconhecimento de direitos. Construir um mundo sem opressão de nenhum tipo.

No Brasil, o governo do presidente Bolsonaro e seus apoiadores não esconderam sua admiração por ditaduras militares, pelo fascismo e notória sua rejeição à igualdade de gêneros, de raças e de classes sociais e aos Direitos Humanos. (RELATÓRIO DA REDE SOCIAL DE JUSTIÇA E DIREITOS HUMANOS, 2021, p.15).

O relatório da rede social de justiça e Direitos Humanos (2021) que informa das consequências da violência de longo prazo para a sociedade e analisa as denúncias para reagir ao impacto na política do governo de Bolsonaro, visando aspectos que afetam a democracia no Brasil, apresenta como resultante de um golpe com outras roupagens. (RELATÓRIO DA REDE SOCIAL DE JUSTIÇA E DIREITOS HUMANOS, 2021).

Portanto, as pautas relacionadas aos Direitos Humanos no governo federal dos anos de 2019 até 2022, nos deram indícios importantes da crise econômica e de aumento das desigualdades conforme apresentadas nas análises acima.

Para Jessé Souza (2017) a “elite do atraso” é a fotografia recente da conjuntura brasileira aliada a corrupção na política dominante trazendo como recorte a experiência da escravidão exposta na sociedade, como se fosse um mero “nome”, além disto, ele problematiza o poder como questão central de toda sociedade, refletindo quem manda e quem obedece, quem é abandonado, quem é excluído. (SOUZA, 2017, p. 7).

Infelizmente, toda a exposição trágica de práticas ilegais, abandono da população pobre, preta e periférica, discursos de ódio, antidemocráticos, negacionista, vão ao desencontro de pensar educação em Direitos Humanos e concepção da sociedade atual.

Recentemente, a posse em Janeiro de 2023 do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, traz um movimento marcante diante de representantes do povo na defesa da democracia, que foi registrado “em um dos momentos mais marcantes da história da democracia brasileira, no dia de sua posse, ocasião em que presidente Luiz Inácio Lula da Silva subiu a rampa com cidadãos comuns, entre eles uma criança, um homem com deficiência, uma catadora e um indígena”⁵¹.

Essa chegada traz um modelo do Governo Federal intitulada como o “governo da reconstrução”, com mudanças destacadas na portaria da Secretária Especial de Comunicação Social (SECOM) Nº 8.136, de 10 de janeiro de 2023, e com a retomada de alguns ministérios, o presidente Lula destacou que irá cuidar das áreas importantes como: Igualdade Racial,

⁵¹ Ver reportagem completa em: G1 em 01 de janeiro de 2023.

Mulheres, Cultura, Povos Indígenas e que seguirá na construção de um país mais desenvolvido, justo e soberano⁵².

Por fim, o plano de governo (2023-2026) com a chamada frente “Vamos juntos pelo Brasil”, apresentado ao povo como um novo horizonte, uniu forças progressistas e democráticas de todo o país. Os novos compromissos visam a recuperação de um país devastado por fome, desemprego, inflação, endividamento das famílias, busca o fortalecimento da democracia e da soberania nacional. Tais diretrizes trazem como urgente, o olhar assertivo sobre a restauração das condições de vida da população brasileira, juntamente com a defesa da democracia, da soberania e da paz⁵³. (DIRETRIZES PARA O PROGRAMA DE RECONSTRUÇÃO DO BRASIL LULA 2023-2026).

⁵² Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/04/09/em-artigo-lula-fala-em-reconstrucao-nos-primeiros-100-dias-de-governo-e-diz-que-priorizou-o-inadiavel.ghtml>

⁵³ Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/06/diretrizes-programa-Lula.pdf>

3. Direitos Humanos e suas potencialidades para orientar valores e Práticas Restaurativas na escola

Numa sociedade egoística e obcecada pelo consumo, preciso é construir elos que unam as pessoas enquanto seres humanos, sujeitos de direitos universais. (BAUMAN, 2001, p.74).

Nesta etapa da pesquisa, apresenta-se as chamadas Práticas Restaurativas advindas da Justiça Restaurativa⁵⁴ como metodologia para apoiar e construir caminhos pedagógicos mediados na concepção e prevenção de conflitos das violências, sob olhar central nas relações cotidianas. Essa intenção será apoiada pelas premissas dos Direitos Humanos e sua potencialidade de reverter a cultura punitiva e trazer elementos para o desenvolvimento de solidariedade e diálogo.

A escola formal, como importante espaço social que promove relações, muitas vezes pode naturalizar situações de violências e conflitos na reprodução de concepção da sociedade ditada pelas elites econômicas, intelectuais e políticas e, neste sentido, faz-se necessário compreender a educação e a racialidade no Brasil com o aprofundamento de elementos originários deste imbricamento (CARNEIRO, 2023) os quais serão refletivos à luz do posicionamento restaurativo.

3.1 Definindo, conceituando e aproximando: Justiça Restaurativa e Práticas Restaurativas na escola

É neste contexto que possíveis reflexões de práticas dos espaços escolares possam ser capazes de apoiar e garantir a humanização de comunidades educativas por meio dos Direitos Humanos que orientam essas práticas.

Mas antes de apresentar o espaço escolar com essas possibilidades de práticas orientadoras, faço aproximações e definições acerca da justiça restaurativa.

Para tanto, é neste diálogo que alguns estudiosos e promotores de justiça, apresentam forte resistência de “outras” práticas possíveis. Então, questionamentos importantes sobre como

⁵⁴ De acordo com Van Ness e Strong (1997) a denominação de Justiça Restaurativa nasce em 1975, pela da caneta do psicólogo americano, Albert Eglash, quando defendeu que havia três respostas ao crime- a retributiva, baseada na punição; a distributiva, focada na reeducação; e a restaurativa, que seria fundamentada na reparação.

avaliar vítimas e causadores dos danos, ou, como fazer com que em situações configuradas como crimes tenha a participação do “causador” para a reflexão profunda e ética de determinada situação. E quando partimos para a infância e adolescência sobre a perspectiva de sujeitos em processo de desenvolvimento, há forte dificuldade e resistência de quebra de visão tradicional do modo de fazer justiça. (ASSUMPCÃO e YASBECK, 2014).

Em uma pesquisa feita no estado de Rondônia (2018) verificou-se que a noção tradicional de crime e punição não estavam alcançando os objetivos que a justiça propunha, o que veio a apresentar, naquele cenário, um número crescente de encarceramentos, crimes e a constatação da ineficácia do paradigma da justiça retributiva, colocando-se então a justiça restaurativa com uma alternativa possível. (SECO e LIMA, 2018).

Partindo sobre o lugar de possibilidades, a justiça restaurativa se coloca como uma abordagem e metodologia possível na contemporaneidade. Com ela, se revela o entendimento de um modelo que possa ressignificar a forma de responder os conflitos, curando as relações e levando a paz. (PRUDENTE e SABADELL, 2008).

Esse modelo é o que chamamos de justiça restaurativa, uma nova maneira de se fazer justiça, lançando um novo olhar sobre a infração, que busca lidar com o conflito por meio de uma ética baseada no diálogo, na inclusão e na responsabilidade social, com grande potencial transformador. (PRUDENTE; SABADELL, 2008, p. 50).

E a denominação de justiça restaurativa, *restorative justice*, *giustizia riparativa*, *justice réparatrice*, *justicia restauradora*, *constrói* caminhos de promoção aos envolvidos nos conflitos, com senso de solidariedade, com o diálogo na proposição de como quem está envolvido, para o despertar do senso de justiça e de reparação do dano causado. Para tanto a reparação pode ser considerada como uma “prática restaurativa”. (SICA, 2007).

Uma das principais referências, fundador e defensor da justiça restaurativa é Howard Zehr⁵⁵, o qual aponta duas formas de observar um crime: a retributiva e a restaurativa. Segundo Zehr (2008, p.174) sob uma perspectiva retributiva, os aspectos que formam a ideia de crime são os seguintes:

1. O crime é definido pela violação da lei;
2. Os danos são definidos em abstrato;
3. O crime está numa categoria distinta dos outros danos;
4. O Estado é a vítima;
5. O Estado e o ofensor são as partes no processo;
6. As necessidades e os direitos das vítimas são ignorados;
7. As dimensões interpessoais são irrelevantes;

⁵⁵ Para saber mais sobre o professor e instituto Zehr (2022): <https://zehr-institute.org/about/>

8. A natureza conflituosa do crime é velada;
9. O dano causado ao ofensor é periférico;
10. A ofensa é definida em termos técnicos e jurídicos. (SECO e LIMA, 2018).

Ao refletir sobre aspectos de um modelo restaurativo para tratamento de um conflito, a Resolução nº 12, de 2002, do Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas (ONU)⁵⁶, dispõe sobre os princípios básicos para utilização deste modelo e conceitua a justiça restaurativa através de um (...) “processo do qual todas as partes envolvidas em uma situação que causou ofensa, reúnem-se para decidir coletivamente como lidar com as circunstâncias decorrentes desse ato e suas implicações para o futuro”.

Conforme o passar do tempo, a expressão de justiça restaurativa vem sendo utilizada⁵⁷, embora com problemas em sua definição pelo fato de ser uma teoria/ prática em construção e seu termo em português vem como justiça restauradora. (PRUDENTE e SABADELL, 2008). E com ela, apresenta-se amplo em estabelecer para as partes de forma coletiva na perspectiva da restauração do dano causado e utilizando a intervenção de um mediador ou facilitador. Assim, a busca do resultado será o acordo alcançado, incluindo um processo de responsabilização como forma de reparar o dano e promover ambas as partes, vítima e ofensor, encaminhando-os para o processo do acordo restaurativo juntamente com a mediação a partir dos instrumentos possíveis.⁵⁸

Por sua vez, o poder judiciário coloca-se como peça importante nesta mediação de conflitos, usando o modelo restaurativo para resolver resolução, além disto caberá a ele se dispor do lugar como definidor único ou até como figura opressora e legitimadora de um suposto Estado de Direito. (SALM e LEAN, 2012).

Este desafio posto no sistema judicial é um dificultador, pois a compreensão de dar espaço para que o outro reflita sobre suas dificuldades e reconheça determinadas escolhas, traz a necessidade de uma compreensão e formação humana. Na justiça restaurativa caberá ao

⁵⁶Disponível em:

https://juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACulturadePaz/Material_de_Apoio/Resolucao_UNU_2002.pdf. Acesso em: 05 junho de 2022.

⁵⁷ O pesquisador Albert Eglash, é apontado como o primeiro a ter empregado a expressão “Justiça Restaurativa”, em um texto de 1977 intitulado Beyond Restitution: Creative Restitution. Disponível em: http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1316807891_Artigo%20-%20Para%20a%20C3%A9m%20da%20pris%C3%A3o%20-%20Marcos%20Rolim.pdf. Acesso em: 05 junho 2022.

⁵⁸ Um primeiro modelo de aplicação da JR é o chamado Modelo Nova Zelândia, que acontece em espaços fora da instituição policial, normalmente sob responsabilidade do departamento público para crianças, adolescentes e suas famílias. Seu marco histórico está em 1989, com a elaboração da primeira legislação chamada New Zealand Children, Young Persons and Their Families Act, criando a Family Group Conferencing (BARTON, 2001, p.9), (BOONEN, 2011, p. 56).

estado, buscar espaços menos burocráticos e se colocar na função como apoio desta dinâmica de emancipação e sociabilidade. (SALM e LEAL, 2012).

Por outro lado, dentre os desafios da justiça restaurativa, concebida como um modelo teórico-valorativo de solução de conflitos que se estrutura na descentralização do poder, na democracia participativa e saberes plurais, há que se superar a cultura do medo. (LIMA, 2016, p. 15).

Os marcos, teóricos-metodológicos, dos nascimentos da justiça restaurativa do ponto de vista de Pallomolla (2009) são abertos, fluídos e trazem dinâmicas plurais, mas com raízes na sua filosofia, essência, princípios e valores básicos. Já as práticas restaurativas no Brasil são pressupostas de Kay Pranis, por meio suas formações no Brasil que fizeram a ampliação do seu reconhecimento no ano de 2012 juntamente com a editora Palas Athenas⁵⁹. Em destaque o livro *No coração da esperança*, que é uma das principais obras de Kay Pranis e Carolyn Boyes-Watson (2011) que traz contribuições e financiamentos brasileiros com práticas de mediação de conflitos no sistema judiciário.

Para Graf (2019) e o CNJ (Relatório Analítico, 2018), o marco teórico-metodológico no Brasil é um campo de hegemonia internacional entre Howard Zehr, autor de *Teoria das lentes* e Kay Pranis, autora de *Círculos de Construção de Paz/Peacemaking Circles*, acompanhados de Dominic Barter e Marshall Rosenberg, que publicaram *Comunicação Não-Violenta e Círculos Restaurativos*.

Além do mais, no contexto brasileiro, segundo o Conselho Nacional de Justiça- 2016, identificou que a institucionalização das práticas restaurativas é desenvolvida na justiça juvenil, especial criminal, família e violência doméstica contra a mulher especificamente em 17 estados: Acre, Amapá, Pará, Roraima, Tocantins, Bahia, Pernambuco, Sergipe, Rio Grande do Norte, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná. (SECO e LIMA, 2018).

⁵⁹ A Associação Palas Athena é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, fundada em 1972. Promove, agência e incuba programas e projetos socioassistenciais, socioeducativos e para instituições diversas. Suas formações têm como foco formação permanente que pretende estimular o potencial de uma educação cidadã contemporânea, criar alternativas de modelos mentais e conexão com novas ideias, refinamento do pensar crítico e a construção de habilidades que desenvolvam o bem-estar individual e coletivo, considerando a complexidade e a diversidade para elevar a qualidade da vida social e planetária. Para saber mais: https://www.palasathena.org.br/quem_somos/

Sobre essa questão Pallamolla (2017, p.102) reflete pioneirismo nesta temática no Brasil⁶⁰:

a) de Dominic Barter, aplicada a partir do ano de 1995 nos Morro de Santa Marta, Morro dos Prazeres e Vidigal, na cidade do Rio de Janeiro. b) de Pedro Scuro Neto, no Projeto de Jundiá, no ano de 1998, nas escolas do Estado de São Paulo. A Pedro Scuro Neto também é atribuído o pioneirismo acadêmico brasileiro, e no ano de 1999 efetuou a primeira publicação sobre o tema no Brasil.

Neste caminho, o Brasil adota a justiça restaurativa a cerca de duas décadas tendo o poder judiciário como principal protagonista e centro irradiador. (SILVA NETO, 2021). Porém Tibolla (2022) considera a importância de não estabelecer um marco temporal fixo, visto que este modelo restaurativo brasileiro possui lacunas que impossibilitam experiências em diversos espaços.

Nesta perspectiva o Leoberto Narciso Brancher revela a sua história dentro do Poder Judiciário como pioneiro na utilização da primeira técnica restaurativa no âmbito do seu trabalho, a qual foi realizada no dia 04 de julho de 2002⁶¹, conhecido como o caso zero. Por outro lado, Brancher relata que suas pesquisas e experiências tiveram início em 1999. (BRANCHER, 2016).

Em São Paulo, em meados de 2002, o magistrado Eduardo Rezende Melo também foi um grande articulador ao implementar o projeto piloto de práticas restaurativas na Vara da Infância e da Juventude em São Caetano do Sul - SP. (GRAF, 2019).

As experiências nos espaços comunitários foram fundamentais para marcar as práticas restaurativas brasileiras por meio de pesquisas, encontros restaurativos e outros. Neste sentido, para Silva Neto (2021, p.37) tais experiências:

(...) encontra-se aquelas relacionadas à mediação penal (ou mediação vítima-ofensor), desenvolvidas por diversas unidades jurisdicionais no país, alguns trabalhos com justiça juvenil que já adotavam enfoques não punitivos, as iniciativas de Pedro Scuro Neto e sua equipe no estado de São Paulo em fins dos anos 1990.

⁶⁰ Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, “A construção da justiça restaurativa no Brasil e o protagonismo do poder judiciário: permanências e inovações no campo da administração de conflitos”, de 2017.

⁶¹ Trata-se da aplicação de justiça restaurativa junto ao Juizado Regional da Infância e da Juventude de Porto Alegre em delito de roubo majorado envolvendo dois adolescentes, ocorrido em 4 de julho de 2002 (BRANCHER; FLORES, 2016, p. 94).

Para Scuro Neto (2008), as ideias restaurativas iniciais surgiram no Brasil em 1998 com início não no judiciário, mas em escolas públicas, como programa de pesquisa sobre prevenção de “desordem”, violências e criminalidade.

Aliado ao nascimento das práticas restaurativas, nas minhas andanças profissionais no Serviço Social, *questões apresentadas sobre o conceito são memoráveis na minha atuação junto ao judiciário, do ponto de vista que punia crianças, adolescentes e suas famílias, na sua maioria mulheres, pobres e pretas sob a intimidação de silenciamento também contribuídos pela estrutura machista, classista, aporofóbica e racista do estado.* (Grifo meu).

Em consonância aos aspectos de punição, afirma Eurico (2020) que a infância e suas interseções se tornam produtos na sociedade e tudo que recorre ao negativo, incapaz, violência nata, condutas desviantes e da hipersexualização recai, em geral, sobre os corpos negros.

Focando o tema racismo e seu histórico de perversidade, ao ser analisado na construção de justiça restaurativa no Brasil, traz práticas explícitas e não explícitas na resposta de punição. Essa forma de punir carrega a reafirmação de um racismo estrutural⁶² por meio de suas práticas⁶³. Ao analisar as relações sociais é importante destacar que:

Pensar o racismo e sua incidência sobre a trajetória de vida das crianças brasileiras pressupõe relacionar universalidade e particularidade no processo de produção e reprodução das relações sociais, bem como refutar análises fragmentadas acerca da presença negra do Brasil. Isso requer a apropriação de como a branquitude, ao mesmo tempo, constrói e fortalece a noção de superioridade e o direito ao privilégio/acesso do grupo branco. Ademais, reforça o lugar de inferioridade e o “direito” de não ter direitos à população negra e aos povos indígenas, diversos nas suas formas de organização, mas reduzidos à raça/etnia sempre que este reducionismo atende aos interesses da classe dominante. (EURICO, 2020, p.72).

Em estas relações de produção e reprodução, os dilemas da sociedade estão atrelados ao poder do capital que punem e violam grupos como os destacados pela pesquisadora Márcia Eurico. Juntamente ao racismo e sua atual faceta na sociedade moderna, busca-se a exploração de um grupo sobre o outro a partir de critérios étnico-raciais e suas manifestações acontecem nos mais diversos âmbitos da vida. Com isso, reafirmando seu lugar de poder e apropriação sobre corpos pretos em áreas nobres ou onde mais se concentra a população negra. (EURICO, 2020).

62

Disponível

em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7021656/mod_resource/content/1/racismo_estrutural_feminismos_-_silvio_luiz_de_almeida.pdf. Acesso em: 06 set 2023.

⁶³ Configuração do não *aquilombamento* de práticas além da reafirmação do racismo estrutural. (grifo do autor).

Assim sendo em Eurico (2020), as violências acometidas e legitimadas são usadas como passagem para formalizar o lugar da não escuta, de corpos ingovernáveis, de antidemocracia, liberdade (...). E, nesta configuração, a classe dominante detém o capital, os meios de produção e controle ideológico da sociedade.

Para a pesquisadora cria-se maior êxito quanto mais fragmentada está a consciência de classe, quanto mais desiguais se desenvolvem papéis de gênero e quanto mais embranquecida está a sociabilidade da população negra. De outro lado, apesar desta configuração:

(...) os tensionamentos são constantes e há sempre possibilidade de desestabilizar o poder dominante e promover transformações a partir das ações concretas, de pessoas reais, no miúdo da vida cotidiana. Ao apreender a essência do tripé exploração, dominação e opressão, tem-se condições de identificar, problematizar e enfraquecer esta estrutura a serviço do capital. (EURICO, 2020, p. 73).

O capital por sua vez resulta no processo e condução do que Yamamoto (2010) refere à “banalização da vida humana” e que está presente na “raiz da questão social” produzindo e se reproduzindo poder sobre as relações e atingindo as relações entre as classes, a forma de produção de bens e serviços e atinge as sociabilidades e cultura, o que para a pesquisadora resulta exatamente na “regressão de direitos sociais e políticas públicas correspondentes, atingindo as condições e relações sociais, que presidem a realização do trabalho profissional”.

As construções de enfatizar políticas públicas de repressão criminal e oferta de aprendizagem subalterna, conforme destaca Lima (2014), são caminhos incompatíveis do ponto de vista político, econômico e sociocultural para promoção de infâncias e juventudes. Neste sentido em destaque:

(...) a utilização do conceito ampliado de violência, ou seja, um conjunto de saberes e estratégias de poder para fins de reprodução da violência física e simbólica, consideradas legítimas por parte dos grupos sociais investidos de poder político, autoridade legal e titulação acadêmica, autorizados a conceber, elaborar e executar leis criminais e políticas públicas juvenis. (LIMA, 2014, p. 318).

Então, ao escolher a temática de Direitos Humanos é também no intuito de perceber que o outro, apresenta suas necessidades e sua história de vida, juntamente com potenciais de aprendizados profundos, os espaços democráticos autônomos são fundamentais para que crianças, adolescentes e famílias formulem possibilidades para os problemas enfrentados.

Um dos caminhos importantes destacados nesta pesquisa é por meio da educação básica, como lugar de construção de práticas preventivas e de entendimento de como o racismo se estrutura na contemporaneidade. Quem são os humanos aqui representados? Como valorizar as

diferenças? E como desconstruir distorções que ao longo da história na educação foram favorecendo reprodução de violências sobretudo sobre pessoas pretas.

Ao encontro desta reflexão, respalda-se na Constituição Federal de 1988 e em Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (EDH):

A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2012).

Conforme apresentado no capítulo anterior “*Educação popular e Direitos Humanos em uma sociedade de conflitos*” a intensão é marcar que essas lutas sociais, políticas e econômicas são reconhecidas na história da Educação em Direitos Humanos sobre a dignidade humana na promoção da vida e de seus aspectos correlacionados.

Dentro da política de Educação, juntamente com suas diretrizes busca-se normalizar a Educação em Direitos Humanos que se fundamenta na formação ética da dignidade da pessoa humana, crítica e política do indivíduo (BRASIL, 2013 e BARBOSA, 2019).

Sob o olhar no chão da escola, essa produção de conhecimentos, formação humana são observadas na infância:

Desde pequena, é um ser capaz de produzir ideias, cultura, objetos, concretos e simbólicos; de desenvolver sentimentos que serão válidos por toda a vida; de questionar a realidade que a cerca e que está distante no tempo e no espaço; de produzir significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. (MOSQUETO & CHIQUITO, 2007 p. 49).⁶⁴

O histórico social das concepções de infância são construções sócio-históricas permeadas por contexto sociopolítico e econômico que marcam as formas de entendimento ao vivenciarmos os conflitos. Trazendo estas construções aprendidas durante a vida e entendimentos para uso de novas práticas democráticas em todos os espaços que ocupamos e que permeiam o acesso ao direito, essas práticas se expandem em diversos contextos. E são elas “[...] um convite ao diálogo, para que que possamos aprender uns com os outros. É um lembrete de que estamos todos de fato inseridos em uma rede de relacionamentos.” (ZEHR, 2015, p. 89).

E é dentro também das instituições educacionais, por exemplo, que essas discussões políticas pedagógicas podem ser pautadas por linhas formativas de forma a garantir um convívio social e uma escolha de projeto de vida enquanto pessoas cidadãs, para a construção

⁶⁴ Trecho extraído do Projeto Marista para Educação Infantil que, na composição com outros documentos institucionais também inspirou o documento Referências Teórico- Metodológicos de Ação Socioeducativa.

de Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), ou para o fortalecimento de currículos com foco em políticas de promoção à vida.

Desta forma o solo fértil escolar, atrelado a propostas progressistas e contemporâneas, estão alinhadas por prerrogativas legais, pois:

(...) nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. (BRASIL, 2007, p. 31).

No aspecto de estrutura universal da Educação, escolas públicas e privadas, inseridas em contextos múltiplos e diversos, são convocadas frente a todo aparato legal e de reflexões educacionais cotidianos sobre e para onde iremos. Portanto, avançar em caminhos profundos e éticos no campo escolar requer que educadores e educadoras analisem a sociedade atual do público ao privado:

- a) Expansão de educação mercadológica;
- b) Lógica de vida coletiva em vida privada (KRENAK, 2022);
- c) Processos de adoecimento e sucateamento dos serviços de saúde com privatizações em alta;
- d) Grande número de moradores em situação de rua e não acesso à moradia- habitação;
- e) Aumento de índices de violências e situações que chegam nas escolas; (ABRAMOVAY, 2006 e VINHA 2011/ 2017);
- f) Aumento de situações de racismo no cotidiano da vida. (CARNEIRO, 2023);
- g) Alto índice de mortes de pessoas LGBTQIAPN+;
- h) Cultura sanitarista, desastres ambientais. (KRENAK, 2022).

Assim, não separadamente do objeto deste estudo, a escola vivencia todos as questões postas acima e demais não descritas, as quais serão vivenciadas na rotina pedagógica e chamada a responder processos de ensino e aprendizagem de intercessões de expressões sociais baseadas em gênero, raça e classe.

Portanto, os caminhos que são incorporados nesta pesquisa buscam contribuir para que o aparelho escolar, dentro de uma política, visualize tais práticas aqui relacionadas. Esse olhar às práticas humanas de justiça restaurativas⁶⁵, são recomendadas pela ONU dentro do espaço escolar exatamente por conter essa abordagem colaborativa e pacificadora para resolver

⁶⁵ Ainda para compreensão do termo, autores como Lode Walgrave (comunicação oral em Simpósio na UniABC, 2009) referem as diferenças entre Justiça Restaurativa e Práticas Restaurativas no sistema de justiça e outros contextos e Ted Wachtel do Internacional Institute for Restorative Practices (IIRP) e, ainda nesta linha, define as práticas como ciência social por meio de um processo participativo de aprendizagem e de tomada de decisão. (Wachtel, 2012).

conflitos, confirmando que este conjunto de referências e elementos são caracterizadores da Justiça Restaurativa (MELO, 2008).

Vale lembrar que, agregar práticas restaurativas nos processos educativos, não é uma tarefa fácil, pois as pessoas reagem de formas diferentes, sejam harmoniosas ou violentas, o que traz a impossibilidade de resolver os conflitos, muitas vezes gerando mais sofrimentos e fortalecendo o sentimento de injustiça⁶⁶.

Para maior compreensão, Assumpção e Yazbek (2014), esclarecem que práticas restaurativas são processos formais e informais que podem responder ao crime ou infração e, também, aos processos formais e informais que precedem o delito, ou que constroem proativamente relações e senso de comunidade para prevenir atos de violência. (ASSUMPÇÃO e YAZBEK, 2014). Mas, para isso, será necessário, neste contexto, construirmos um projeto político pedagógico e currículos orientados por princípios e políticas de promoção da igualdade pela valorização das diferenças, como completude e união; não como fator de dominação de alguns grupos sobre outros. (BARBOSA, 2019).

Nesta perspectiva destaca-se aqui que conforme as autoras Petresky e Markovits (2014) no artigo, *Círculos de classe: estabelecendo novas relações na escola*, os procedimentos restaurativos podem incluir três formas a saber: mediação, conferências e círculos, e que dentro da comunidade escolar, o círculo é um método processual de aprendizagem, de convivência e de resolução dos conflitos juntamente com os princípios e valores das práticas restaurativas. (PETRESKY e MARKOVITS, 2014). E declaram que

(...) os círculos ressurgem como uma alternativa de comunicação ao modelo de reunião contemporânea, hierarquizado, que reflete posicionamentos competitivos e expressa a cultura de dominação que vivemos, onde o poder e o controle estão quase sempre presentes e servem como estímulos constantes para os conflitos e a violência nas mais variadas formas. (PETRESKY e MARKOVITS, 2014, p. 210).

E é neste caminho e perspectiva que a pesquisa trará algumas experiências possibilitadoras da educação restaurativa com caminhos e indicadores em Direitos Humanos e como atuar sobre 3 dimensões da Educação em Direitos Humanos. (BRASIL, 2013 e BARBOSA, 2019):

1) Formação dos sujeitos de direito, possibilitando o desenvolvimento da consciência de que são sujeitos de direito, visto que na nossa cultura de matriz paternalista e autoritária, os direitos aparecem mais como dádivas, não como frutos de conquistas e das lutas sociais;

⁶⁶ Destaque alguns autores da Psicologia que estudam o tema resolução de conflitos: Leme (2004), Vicentin (2009), Assis e Vinha (2003), Vinha (2003) e Vinha e Tognetta (2008) e outros.

- 2) Favorecer o processo de empoderamento, de ser sujeito da própria vida e agente de transformação social para construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas;
- 3) Do envolvimento da comunidade escolar, da rede de promoção e defesa dos Direitos Humanos, bem como dos gestores educacionais e sociais. (BRASIL, 2013 E BARBOSA, 2019).

Por fim e diante das práticas restaurativas que demonstram, para além do judiciário, que possuem forte e significativa possibilidades em aplicabilidade nos diversos espaços como foco nos espaços educativos em diálogo direto com a Educação em Direitos Humanos e para o atual contexto, a seguir apresenta-se recortes importantes das violências que atravessam o chão da escola e construção de uma cultura de Direitos Humanos.

3.2 O espaço escolar e a naturalização das violências e conflitos

Os diálogos acerca da temática violência nunca foram tão importantes frente a tantas situações que a sociedade tem presenciado. Nas formações e rodas de conversas que este pesquisador realizou entre os anos de 2019 e meados de 2023, abordam em sua grande maioria situações complexas de violências atreladas as dificuldades de manejo. Um ponto importante notado nas mediações é a característica do estudante como o grande culpado e gerador dos conflitos⁶⁷.

Esta característica perpassa o campo da formação e na concepção do “dominante” que detém todo o conhecimento e que tende a reduzir a compreensão de fenômenos sociais complexos da violência ao paradigma levado ao contexto culpabilizador e retributivo. (LIMA, 2020). E, não isolado a isto, o paradigma da punição, em geral, permeia atos e comportamentos denominados usuais normalizam encaminhamentos e posturas⁶⁸.

Outro aspecto no cotidiano da escola, o problema é sempre o indivíduo, o estudante (e não eu), é que raramente alguém se nomeia “como violento. Violento é sempre o outro, aquele a quem aplicamos a designação” (BONAMIGO, 2008. p. 205, grifo do autor).

⁶⁷ A partir de experiências do trabalho de consultoria e formação realizado pelo pesquisador em escolas de Educação Básica sendo públicas e privadas.

⁶⁸ Para Bonamigo (2008) a denominação ‘violência’ está naturalizada. A mesma palavra é utilizada para referir-se a diversas situações e a diferentes significados, configurando-se um processo de generalização e homogeneização do fenômeno.

A naturalização da violência na pluralidade destes sinais estão presentes no cotidiano e basta parar e ter olhares mais críticos que perceberemos o quanto cultivamos uma cultura violenta nos grupos, territórios e classes sociais as quais trazem formalizações do modo que nos comportamos na sociedade atual.

No campo da política, é comum entoarem vozes com pedidos para que a população denuncie qualquer forma de violência, para que sejam tomadas providencias por parte do estado para que se mantenha a ordem e o controle, mas segundo Bonamigo (2008):

(...) o discurso sobre segurança é carregado de ambiguidade, pois, apoiado no consenso implícito da sua necessidade fundamental, busca justificar o aumento do controle social, a repressão e, ainda, camuflar perdas de liberdades conquistadas. (BONAMIGO, 2008, p. 2010).

Nota-se que a ambiguidade de pedidos políticos se correlaciona com olhares meramente eleitorais, partidários e, complementa Bonamigo (2008), que estes discursos de legitimar práticas de vigilância e controle, se trata de estratégia de acesso e manutenção do poder.

A escola como este espaço fértil das relações é atingida pelas diferentes violências e conflitos e reproduz as relações conflituosas nas suas práticas disciplinares justificando manter ordem e controle, assim como a política. (BARBOSA, 2019).

Sobre isso Guimarães (1987) afirma que:

(...) a vigilância é o suporte básico para o funcionamento dessas práticas políticas disciplinares, por esse motivo ela está inserida na prática do ensino, transformando a escola num 'observatório político', ou seja, num local onde se pode ter conhecimento de todos os indivíduos, possibilitando classificar, qualificar, punir, normalizar todas as pessoas inseridas no ambiente escolar. (GUIMARÃES, 1987, apud (LIMA; AMÉRICO JUNIOR, 2015, p. 6).

E, sobre a escola, Barbosa (2019, p. 48) esclarece que:

(...) pela natureza da diversidade das relações humanas, que lá ocorrem, torna-se um contexto próprio para a emergência de conflitos e violência, que podem ter as suas origens na disputa por poder, na diferença de idade, sexo, etnia, gênero, nas amizades, disputa por território, namoros, brigas, diferenças socioeconômicas e culturais, perdas ou furtos de bens, situações de bullying, picho e destruição do patrimônio, entre outros fatores, ocasionando políticas de intervenção cujos resultados são, muitas vezes, equivocados, e que não proporciona o restabelecimento destas relações.

No conjunto, observamos que o processo de ensino e aprendizagem em um espaço violento influenciará na qualidade do ambiente escolar. Para Abramovay (2003), esse contexto desfavorável contribui para o esgarçamento das relações de toda a comunidade educativa.

Como resposta a tudo isso, pensando no funcionamento da escola, os caminhos feitos resultam na punição sobre envolvidos e legitimação de converter problemas situacionais que acontecem nas escolas como crime.

Para Barbosa (2019) e Foucault (1999) os processos de criminalização e militarização da sociedade podem invadir outros eventos sociais, incluindo o campo educacional. Segundo os autores a escola pode ser interpretada como uma instituição disciplinadora e imitadora de micropenalidades, por meio das suas normas pedagógicas, normalmente construídas de forma unilateral, desvios de atenção, faltas, controle individualizado das notas, PPP, Regimento Interno, conselho de classe, entre outros meios utilizados para manter a ordem e a disciplina.

Muito além destas posturas e paradigmas disciplinadores e hierárquico que é em este lugar de educação que as práticas tradicionais se colocam e que precisam ser interpretadas. Embora este espaço de interpretação da vida se tornou lugar de produtividade e fortemente possui a lógica que é necessário produzir, logo não se tem tempo de escutar o outro. Sobre isso é importante ressaltar que segundo Juliana Hampshire (2023)⁶⁹:

(...) a escuta traz uma impressão de tempo. Escutar o outro demanda trabalho, faz com que eu me coloque no lugar de espera porque uma palavra vem depois da outra. Existe uma negociação quando a gente conversa e, quando vemos uma associação ao ódio, à violência, à agressão, percebemos que não existe lugar para o outro. Não existe lugar para a diferença. E é justamente esse lugar de escuta que garante que o outro exista⁷⁰.

Arelado a escuta, a pandemia do COVID-19, que trouxe inúmeros impactos sociais, trouxe inúmeros impactos sociais, econômicos, culturais e políticos, a FIOCRUZ (2023), acrescenta os impactos na saúde da população e, em especial, a saúde mental de crianças, adolescentes e jovens. Segundo pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a violência nas escolas pode estar vinculada ao contexto pandêmico e suas causas na saúde mental dos mais jovens. Neste estudo monitorou-se atentados nas escolas que contaram com 23 ocorrências nas últimas duas décadas, com ponto de atenção que os casos ocorreram em mais da metade nos últimos dois anos.

Outra pesquisa em Saúde Pública da Fiocruz no Mato Grosso do Sul que refere sobre escutar como o lugar de saúde mental ressaltou que a violência nas escolas é um problema que vem se agravando, e os casos ocorridos em 2023 são um exemplo que deve servir de alerta para a sociedade. Para a pesquisa, não existe uma resposta ou uma solução simples para a complexidade que a questão da violência envolve, e completa:

(...) é preciso ter ciência que a violência na escola não pode ser considerada apenas um fato externo a ela. A violência na escola também está dentro do espaço escolar: no bullying (ou cyberbullying) que os colegas fazem com

⁶⁹ Evento Bett Brasil 2023: <https://revistaeducacao.com.br/2023/05/11/violencia-na-escola-bett/> Acesso em 03 Julho de 2023.

⁷⁰ Importante destacar que o não reconhecimento de envolvidos nas situações de conflitos e não oferta de escuta, trazem grandes prejuízos para toda a comunidade educativa.

outro colega, por exemplo e, que, muitas vezes, as pessoas que trabalham na escola não sabem como agir (FIOCRUZ, 2023).

Para tanto conforme Lima (2020), o caráter multidimensional da violência sugere esforços acadêmicos, como também estratégias político-institucionais que avaliem as diversidades dos casos e seus comportamentos dados como violentos.

Entre os caminhos vistos para as resoluções destes conflitos no cotidiano de trabalho, trata-se de práticas tradicionais utilizadas não somente no campo judiciário, mas no ambiente escolar, onde geralmente as pessoas envolvidas, estudantes, professoras, professores e outros, não são escutados para compreensão do ocorrido mantendo ordem e disciplina.⁷¹

Neste caminho de não escuta e de encontrar culpados, os espaços escolares geralmente encaminham para outro setor ou profissional para resolução de violências e conflitos a partir da informação dada, geralmente de forma expositiva de crianças, adolescentes e jovens, sem compreensão de como a situação afeta envolvidos. Assim,

(...) em certos aspectos, a escola simboliza um espaço de múltiplas violências, normalmente, associadas a emoções como medo, ansiedade, inveja e raiva: sendo necessária uma educação emocional que possibilite que o indivíduo aprenda a lidar com essas emoções de maneira menos danosa para ele e para a sociedade. (BARBOSA, 2019, p. 49).

O impacto destas situações de violência é a transformação do clima escolar e o enfraquecimento das relações, incidindo sobre a qualidade das aulas e o desempenho dos alunos. (ABRAMOVAY, 2003, p. 69). Com isso, refletir sobre a pluralidade das violências é mais que necessário dentro do campo escolar.

Para Bonamigo (2008) a categoria da violência traz múltiplos significados na contemporaneidade portanto devemos utilizar o termo no plural: violências, múltiplas, diferentes graus de visibilidade, de abstração. Em geral, as violências entendidas como características complexas, demandam compreensão profunda de educadoras e educadores para tomadas de decisões no campo político-pedagógico. Abaixo apresenta-se um quadro com uma leitura do termo violências e suas complexidades acadêmicas, políticas e institucionais. (LIMA, 2020).

⁷¹ Experiências vivenciadas pelo pesquisador no cotidiano do trabalho como analista social que acompanha atualmente 17 escolas do Marista Brasil nos estados de São Paulo, Brasília e Goiânia.

	Violência coletiva	Violência institucional	Violência estrutural	Violência cultural	Violência individual
FORMAS DE VIOLÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Participação direta e ativa da sociedade; - Linchamento popular; - Bullying. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instituições legitimadas para o uso da força (tecnologia de destruição); - Estado policial; - Instituição escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desigualdade social: recursos, poder e decisão (sobre a forma de distribuí-los); - reprodução da fome, miséria, submissão étnica, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercício individual ou coletivo (uso da diferença para inferiorizar ou negar a identidade do outro). 	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestação interpessoal da violência (contra crianças, adolescentes, jovens (violência comum); - Narcotráfico (violência organizada).

Quadro 2- Fonte Bonamigo (2008); Centro Internacional de investigação e informação para a paz (CHIIP, 2002). Elaboração: Lima (2019).

É interessante observar o quadro, pois na perspectiva tradicional, ao referir as violências pensávamos em situações do campo físico e, no decorrer da contemporaneidade e com as necessidades de novas sensibilidades, o conceito traz uma ampliação de valores e normas para uma compreensão onde a sociedade inicia um reconhecimento que outras práticas como: “discriminação por cor, sexo, idade, etnia, religião, escolha sexual; situações de constrangimento, exclusão ou humilhação” também são reconhecidas como violências.

Conjuntamente a estes aspectos, o individualismo como lugar de proteção se destaca, sendo que buscar as soluções para tantas contradições é necessário o lugar do coletivo. (BAUMAN, 2003).

Com isso, as práticas restaurativas incorporadas na educação se tornam estratégias para diminuir as violências. Com ela, e com o conhecimento e práticas já estipulados por educadoras e educadores, elas se tornam possibilidades dentro do ensino e aprendizagem a construção de relações mais saudáveis e humanizadas, tornando o clima educacional, aliado com posturas humanizadas, um lugar de redução de violências.

Não separadamente, o conjunto de fatores sociais que oportunizem a equidade e justiça social faz com que a educação seja um dos lugares que olhe para os dispositivos de racialidade, e conforme afirma Foucault in Carneiro (2023), a apreensão da operacionalidade do dispositivo se torna mais acessível pela análise dos efeitos de poder que um determinado domínio institui. E reafirma Carneiro (2023, p.106), “no caso do epistemicídio enquanto subdispositivo do dispositivo de racialidade, são as desigualdades raciais naturalizadas no âmbito da educação que se apresentam como efeitos de poder”.

Assim sendo a pauta da desigualdade racial na educação persiste diante das fragilidades de políticas públicas e histórico de classificação social de uma população por meio do capitalismo colonial que apresentaremos a seguir.

3.3 Desigualdade/racialidade educacional e reflexões sobre práticas restaurativas no contexto do objeto de pesquisa

(...) a pobreza a que estão condenados os negros no Brasil é a parte da estratégia racista de naturalização da inferioridade social dos grupos dominados-negros ou afrodescendentes e povos indígenas. (CARNEIRO, 2023, p. 21).

A incompreensão sobre a história na perspectiva de luta de classes no Brasil deve ser exaltada pela compreensão e trajetória de Direitos Humanos desta pesquisa. Portanto nesta parte, *enegrecer e racializar*⁷² se torna tarefa restaurativa para aproximação do sistema e suas estruturas de poder sobre a concepção do outro⁷³.

Segundo Ricardo Enriques (2002),

a naturalização da desigualdade deriva de origens históricas e institucionais, ligadas, entre outras, à escravidão e sua abolição tardia, passiva e paternalista e, também, ao caráter corporativista de parte considerável do período republicano. A desigualdade tornada uma experiência natural, no entanto, não se apresenta aos olhos da sociedade brasileira como um artifício. A naturalização da desigualdade, por sua vez, engendra no seio da sociedade brasileira resistências teóricas, ideológicas e políticas para identificar o combate à desigualdade como prioridade das políticas públicas [...] nega-se, assim, no cotidiano, a desigualdade e o racismo (ENRIQUES, 2002, p.14).

Para tanto, as desigualdades educacionais relacionadas com os Direitos Humanos requerem as mudanças apontadas por Enriques (2002). Ou caso contrário, continuam a considerá-las como dispositivos de racialidade também para a política de educação. Quem na atual sociedade possui acesso nas oportunidades educacionais? Para Carneiro (2023) quem continua pagando o ônus social de inferioridade cultural, condenados ao subdesenvolvimento, continuam sendo os povos africanos e seus descendentes. Para o autor:

(...) os negros, em 1999, representam 45% da população brasileira, mas são 64% da população pobre e 69% da população indigente. Os brancos, por sua vez, correspondem a 54% da população total, mas somente 36% dos pobres e 31% dos indigentes. Ocorre que dos 53 milhões de brasileiros pobres, 19 milhões são brancos, 30,1 milhões pardos e 3,6 milhões pretos. Entre os 22 milhões de indigentes temos 6,8 brancos, 13,6 pardos e 1,5 pretos. Assim, além do inaceitável padrão da pobreza no país, constatamos a enorme sobre-representação da pobreza entre os negros brasileiros. E esse excesso de pobreza concentrado entre a comunidade negra mantém-se estável ao longo

⁷² Carneiro (2023) em concordância com Antônio Sérgio Guimarães, *Racismo e antirracismo no Brasil*, consideram raça como um conceito que não corresponde nenhuma realidade natural, mas sim trata-se de um conceito ou forma de classificação social baseada em uma atitude negativa frente a certos grupos sociais. Acrescentam que: “raça permite, ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos”.

⁷³ Sueli Carneiro (2023) em sua obra: *Dispositivo de Racialidade - a construção do outro como não ser como fundamento do ser*, usa a expressão “o outro” para refletir concepções raciais sobre corpos negros.

do tempo, em particular na última década. [...], por um lado, como, ao longo dos anos 90, a sociedade conviveu com dois padrões de distintas magnitudes da pobreza. No início da década, a pobreza encontra-se no patamar de 40% e, após 1995, observa-se uma queda para o patamar de 34%, que se mantém até o final da série histórica analisada. Por outro lado, [...] mostra como, de forma estável ao longo de toda década, a participação dos negros na pobreza é sempre maior do que a dos brancos. Portanto, independente dos patamares de pobreza observados na década, os negros correspondem a cerca de 63% da população pobre em todo período. (ENRIQUES, 2002, p.26).

Neste sentido a educação é um caminho de ascensão social no Brasil, o controle e a forma de acesso, oportunidades e distribuição apresenta uma ordem social racialmente hierárquica e desigual. (CARNEIRO, 2023).

Para tanto, em Quijano (2005), ao analisar que o passado se faz presente ao referir a “constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial”. Que traz como centralidade a classificação social da população nas correlações de raça partindo da dominação eurocêntrica.

As relações dadas de poder a partir de padrão construído na América sobre a perspectiva de diferenças do que chama Aníbal Quijano (2005) de conquistadores e conquistados na ideia de raça, o que leva os “conquistados inferiores aos demais.

Após essa construção de ideia e de referências fenotípicas entre esses dois lados⁷⁴ que se culminou ao longo da história, a chamada classificação social básica do povo, carregado para o lado colonial “dos conquistados”, atribuições inferiores de papéis sociais e lugares como escravos. Essas expressões de legitimação apresentam

(...) a posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. (QUIJANO, 2005, p. 118).

Faz-se interessante ressaltar que este discurso de controle sobre o corpo do (s) outro (s) permeia as relações da atualidade e se configura nas padronizações entre os grupos. Não obstante destas configurações, a escola e seu cotidiano de práticas trazem situações de domínio sobre este (s) outro(s) e, portanto, as relações de raça não podem ser separadas, recortadas de demais categorias, mas sim, como intersecções fundamentais de raça/etnia, classe, gênero e classe social.

⁷⁴ Para Aníbal Quijano (2005) essa ideia das partes são os conquistadores e conquistados.

Na abordagem de Clóvis Moura (2015)⁷⁵ em *Rebelião da Senzala (1959)* o autor aborda importantes considerações acerca do processo escravagista no Brasil no sentido, de dar evidência política e social as rebeliões da população negra.

Suas elucidações sobre o campo das ciências humanas buscam mostrar o capitalismo fazendo uma abordagem desde o campo escravista colonial até pela sociedade contemporânea e seus atuais arranjos de opressão. Assim sendo, na prerrogativa marxista:

A história de toda a sociedade até nossos dias é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre e oficial, em suma opressores e oprimidos sempre estiveram em constante oposição; empenhados numa luta sem trégua, ora velada, ora aberta, luta que a cada etapa conduziu a uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou ao aniquilamento das duas classes em confronto. (MARX, 2001: P.23-24).

Essa história que destaca em Marx (2001) sobre a luta de sobrevivência vai ao encontro do que uns dos autores pioneiros pensam na figura do escravo e todo o processo de sofrimento e luta pelas contradições, Clóvis Moura (2015) destaca as marcas sobre as conquistas e lutas por direitos da população negra.

Neste caminho e, na interpretação de Rocha (2020), Clóvis Moura compreende que:

(...) a história do trabalho e da luta de classes no Brasil não se inicia com a chegada de imigrantes europeus no final do século XIX, início do XX e as primeiras greves operárias. Inicia-se no sistema escravista com o antagonismo entre a classe proprietária e a classe despossuída e escravizada, desde o Brasil Colônia.

Estas reflexões mostram que, na perspectiva histórica, negras e negros ficam fora da sociedade como cidadãos de direitos e passam também em um passado pela marginalização social e política não obstante do presente, conforme afirma:

o dinamismo da sociedade brasileira, visto do ângulo de devir, teve a grande contribuição do quilombola, dos escravos que se marginalizavam do processo produtivo e se incorporavam às forças negativas do sistema. Desta forma, o escravo fugido ou ativamente rebelde desempenhava um papel que lhe escapava completamente, mas que funcionava como fator de dinamização da sociedade. As formas ‘extralegais’ ou ‘patológicas’ de comportamento do escravo, segundo a sociologia acadêmica, serviram para impulsionar a sociedade brasileira em direção a um estágio superior de organização do trabalho. O quilombola era o elemento que, como sujeito do próprio regime escravocrata, negava-o materialmente e socialmente, solapando o tipo de trabalho que existia e dinamizava a estratificação social existente (MOURA, 2014: P.397-398).

⁷⁵ MOURA, Clóvis. *Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas*. 5ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi / Fundação Maurício Grabois, 2014.

Estar atento ao discurso dominante é tarefa antirracista. Segundo Quintero e Figueira e Elizalde (2015) as correntes críticas no pós- colonialismo nos anos 1990 traz forte influência da periferia nas pesquisas e propostas intelectuais. Esses estudos apoiam a compreensão e formas de exclusões contemporâneas elencadas no decorrer da pesquisa e, nesse contexto, os Direitos Humanos entrelaçados nestas conquistas, mas, em outros olhares, produzem matrizes eurocêntricas como apresentado nesta afirmação a seguir.

A colonialidade do poder configura-se com a conquista da América, no mesmo processo histórico em que tem início a interconexão mundial (globalidade) e começa a se constituir o modo de produção capitalista. (QUINTERO, FIGUEIRA e ELIZALDE, 2015, p. 5).

Para tanto, os autores refletem que os movimentos centrais buscam um sistema de dominação e exploração social acarretando novos modelos de conflitos e assim, a configuração de dois eixos centrais, estando

(...) de um lado, a organização de um profundo sistema de dominação cultural que controlará a produção e a reprodução de subjetividades sob a égide do eurocentrismo e da racionalidade moderna, baseado na classificação hierárquica da população mundial. De outro, a conformação de um sistema de exploração social global que articulará todas as formas conhecidas e vigentes de controle do trabalho sob a hegemonia exclusiva do capital. (QUINTERO, FIGUEIRA e ELIZALDE, 2015, p. 6)

A desumanização, lutas, desconstruções que várias autoras e autores destacam como Sueli Carneiro (2023), Henrique Vieira (2023), Cida Bento (2022), Roberta Pereira da Silva (2022), Márcia Eurico (2020), Conceição Evaristo (2018), Djamila Ribeiro (2019), Angela Davis (2016), Cloves Moura (2014), Carolina Maria de Jesus (1960) e outros, ajudam na compreensão da dimensão histórica e os reflexos da violação dos Direitos Humanos.

Porém, o mito da democracia racial perpetuado pelos relatos de sofrimento e dor observados e acontecidos no interior de escolas está naturalizado advindo do racismo institucional. (PASSOS, 2021).

E, segundo a pesquisadora Márcia Eurico (2020) refere a importância de compreender a relação entre raça e classe e a operacionalização jurídica do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA:

(...) quando a condição de miséria é componente da infância, identifica-se a perpetuação de práticas que criminalizam os pobres e ocupam seus espaços privados de maneira autoritária. Como o racismo é base componente da ordem capitalista, a pobreza da população negra precisa ser manejada e, para isso, criam-se formas legitimadas de controle dos corpos e subjetividades, operadas desde o período da escravidão”. (PASSOS, 2021, p. 207).

O racismo institucional no Brasil, em destaque no pós-escravidão, com a libertação da população negra, os deixa à mercê da própria sorte e sem acesso às políticas sociais protetivas,

identificadas na questão do acesso a vida escolar, mercado de trabalho, no amparo, criação e implantação de políticas públicas que considere as especificidades raciais e reprodução de racismo. (EURICO, 2020 e PASSOS, 2011).

Com isso, o ciclo punitivo se faz presente também na educação, assim como em outros dispositivos. A escola, docentes, gestão e mediadores escolares - sempre marcou sistematicamente a trajetória de famílias pobres, colocando-as no lugar de negligentes e impossibilitando-as de serem protetoras de seus filhos. (Grifo meu).

As violências étnicas-raciais presentes no campo da educação se tornam naturalizadas e a ausência de formações contínuas para combater o racismo institucional são afastadas do cotidiano pedagógico. Para a pesquisadora Márcia Eurico (p. 124, 2020) “a dificuldade de conceituar o racismo; o uso de linguagem que, [...] reforça estereótipos em relação à população negra; a dificuldade de acolher as crianças que sofrem os impactos do racismo cotidianamente e de denunciar práticas racistas que se configuram crime”.

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2010, p.5):

o racismo causa impactos danosos do ponto de vista psicológico e social na vida de toda e qualquer criança ou adolescente. A criança pode aprender a discriminar apenas por ver os adultos discriminando. Nesses momentos, ela se torna vítima do racismo. A prática do racismo e da discriminação racial é uma violação de direitos, condenável em todos os países. No Brasil, é um crime inafiançável, previsto em lei.⁷⁶

A mesma instituição, por meio da pesquisa aponta que no Brasil temos um recorte de 31 milhões de crianças negras e 140 mil crianças indígenas as quais representam 54%,5 de todas as crianças e adolescentes brasileiros⁷⁷. No aspecto de pobreza, a pesquisa aponta que

(...) 26 milhões de crianças e adolescentes que vivem em famílias pobres, e representa 45%6 total no Brasil. Desses, 17 milhões são negros. Entre as crianças brancas, a pobreza atinge 32,9%; entre as crianças negras, 56%. A iniquidade racial na pobreza entre crianças continua mantendo-se nos patamares: uma criança negra tem 70% mais risco de ser pobre do que uma criança branca. (UNICEF, 2010, p.6).

E no que se refere ao aspecto escolar:

(...) uma criança indígena entre 7 e 14 anos tem quase três vezes mais chance de estar fora da escola do que uma criança branca na mesma faixa etária; e uma criança negra entre 7 e 14 anos tem 30% mais chance de estar fora da

⁷⁶ A revista denominada: *Os impactos do racismo na infância faz parte da campanha do UNICEF - Por uma infância sem racismo*, foi lançada em novembro de 2010 para alertar sobre a necessidade da quebra do círculo vicioso do racismo para, dessa forma, estimular a criação e o fortalecimento de políticas públicas voltadas para as populações mais vulneráveis. Para saber mais:

https://www.unicef.org/brazil/media/1731/file/O_impacto_do_racismo_na_infancia.pdf.

⁷⁷ IBGE, PNAD, 2009. Crianças – população de até 17 anos.

escola do que uma criança branca na mesma faixa etária. (UNICEF, 2010, p, 5)

Sem contar as diversas situações presentes na adolescência, com altos índices de homicídios, exploração sexual e os suicídios tanto nas grandes cidades quanto nas aldeias indígenas⁷⁸.

Entende-se que os impactos do racismo na sociedade requerem olhares aprofundados sobre o tipo de educação que queremos e qual a formação de valores e atitudes dos Direitos Humanos. Como visto na história,

ao longo do tempo, o epistemicídio assegurou que o gráfico da educação, desagregada de cor, apresentasse duas paralelas sem projeção de se aproximarem no tempo. O que se assiste no período pós- abolição é a constituição de um padrão de desigualdade entre negros e brancos consistente e permanente por oitenta anos do século XX. (CARNEIRO, 2023, p. 104).

Assim sendo, as mudanças urgentes e cotidianas assumidas pela sociedade e, particularmente, pela escola contribuirão para tornar esta pauta uma estratégia para valorização das diversidades étnico-racial, para a prática de relações respeitadas e não violentas e, sobretudo, para um olhar sobre as desigualdades entre crianças e adolescentes negros, pardos e brancos nos caminhos educacionais apresentados neste estudo o que irá ao encontro dos apêndices da entrevista semiestruturada proposta.

3.4 O educar em Direitos Humanos no ambiente escolar de Vila Progresso, território periférico da Zona Leste de São Paulo

A construção de uma escola que nos convoque a sermos os chamados agentes de mudanças, construtores de pontes, mensageiros de paz e que se comprometa com a transformação da vida de crianças, adolescentes, jovens, famílias e toda comunidade educativa traz compromissos do educar em Direitos Humanos. (XXII CAPÍTULO GERAL, 2021) e grifo meu.

O Projeto Educativo do Brasil Marista (UMBRASIL, 2010) é um dos documentos que

⁷⁸ SIM -Sistema de Informações sobre Mortalidade –2003-2008.

acompanham com finalidades⁷⁹, princípios⁸⁰, organização e dinâmica do projeto, além de dimensões contextuais de trajetórias do instituto Marista. Posicionamentos, atenção para as políticas institucionais nas ações pedagógicas, como também a dimensão avaliativa em processos, diálogos e contextos.

Nele evidenciam as necessidades de

(...) uma educação crítica com uma nova pedagogia; • atualização das escolas maristas na área de tecnologia da informação e comunicação; • inserção nos projetos educativos de temas relativos à questão ambiental e à paz; • abertura para trabalhar com crianças, adolescentes, jovens e adultos de diferentes contextos e novos arranjos familiares. (UMBRASIL, 2010, pg. 9).

Portanto as diretrizes e princípios referem a educação Marista e reafirma caminhos do fazer e identitário trabalho como missão institucional que não está afastado de reflexão, diálogos e dinamismo que gera sobretudo, fortalecimento de políticas e gera práticas educativas que estão atreladas na formação dos sujeitos. Este projeto educativo assegura a educação de qualidade como direito social fundamental:

(...) conforme estabelecido na Constituição Federal 5 e reafirmado no Plano Nacional de Educação (PNE) 6, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) 7, na Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 8 –, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) 9 e no Decreto nº 6.094/07. (UMBRASIL, 2010, pg. 9).

São incluídos também no projeto institucional: a ética cristã, no agir humano e as relações, sobre o reconhecimento e acolhimento da diversidade religiosa sob a responsabilidade social, uma cultura da solidariedade e da paz e educação integral para um desenvolvimento pleno no processo formativo e subjetivo, compromisso com as infâncias, adolescências,

⁷⁹ As finalidades são: estabelecer e consolidar a Rede Marista de Educação Básica, garantindo a unidade e a identidade das políticas institucionais maristas nas Mantenedoras e suas mantidas; balizar a ação de pertença de cada escola e dos sujeitos ao Projeto; • colaborar na defesa, promoção e garantia do direito fundamental de crianças, adolescentes, jovens e adultos a uma educação de qualidade; • enfatizar a educação evangelizadora comprometida com as práticas solidárias e com a defesa da vida, atenta às culturas e à consciência planetária; • subsidiar a avaliação da fecundidade evangélica e do compromisso da Rede Marista de Educação Básica com a construção da “civilização do amor”; • orientar o processo decisório na gestão institucional da missão educativa marista; • explicitar o compromisso marista com as infâncias, adolescências e juventudes; • dar a conhecer à comunidade interna e à comunidade externa a identidade institucional marista; • subsidiar a construção dos projetos educativos das Províncias Maristas do Brasil, do Distrito Marista da Amazônia e de suas escolas, servindo-lhes de referencial; • instigar, incentivar e desafiar para o necessário, o novo, apontando para o inédito viável no processo educativo. (UMBRASIL, 2010, pg. 10).

⁸⁰ Os princípios são: 1. Educação de qualidade como direito fundamental. 2. Ética cristã e busca do sentido da vida. 3. Solidariedade na perspectiva da alteridade e da cultura da paz. 4. Educação integral e a construção das subjetividades. 5. Infâncias, adolescências, juventudes e vida adulta: um compromisso com as subjetividades e culturas. 6. Multiculturalidade e processo de significação. 7. Corresponsabilidade dos sujeitos da educação. 8. Protagonismo infanto-juvenil como forma de posicionamento no mundo. 9. Cidadania planetária como compromisso ético-político. 10. Processo educativo de qualidade com acesso, inclusão e permanência. 11. Currículo em movimento. (UMBRASIL, 2010, pg. 10).

juventudes e vida adulta, a multiculturalidade, corresponsabilidade dos sujeitos da educação, protagonismo infanto-juvenil, cidadania planetária, processo educativo de qualidade com acesso, inclusão e permanência e currículo que considere em todos os segmentos contribuições e conquistas sociais, culturais, políticas, econômicas, científicas e educacionais. (UMBRASIL, 2010).

Por isso, o processo de educar passa pela transposição da instituição relatada nesta pesquisa, e como premissas o comprometimento com esse apelo destacado acima, demarca o momento de um profundo empenho na construção de um PPP (Projeto Político Pedagógico) que traduza elementos de compromisso com a Educação Brasileira, propondo orientar, inspirar e produzir sentido aos planejamentos de cada unidade escolar tendo como base o que define a Pedagogia Marista: presença, espírito de família, simplicidade, amor ao trabalho e o agir à maneira de Maria⁸¹. (PPP, 2021).

Para compreensão de onde nasce essa escola, temos em destaque no PPP do ano de 2021 e Plano Estratégico da Província Marista do Brasil Centro-Sul, 2016 a 2022, este nascimento e histórico:

O Centro Educacional Marista Ir. Lourenço, até o ano de 2019 era conhecido no território como Centro Social Marista Ir. Lourenço. O Centro Social completou 25 anos de atuação no território de Vila Progresso, em 2019, tendo como objetivo oferecer à comunidade um espaço de lazer, diversão e cultura, haja visto que, se trata de uma comunidade classificada como uma das mais vulneráveis da periferia de São Paulo, segundo o índice de Vulnerabilidade Social. Em 2020 o Centro Social Marista Ir. Lourenço iniciou sua caminhada rumo à educação básica, tornando-se uma Escola Social de Ensino Fundamental Anos Finais, compreendendo do 6º ao 9º ano, sendo, 6º, 7º e 8ºs anos em tempo integral e o 9º ano em período regular. Em 2021, segundo projeção já estabelecida, iniciou o Ensino Médio, neste primeiro momento, apenas com o 1º ano, sendo a implantação do ciclo total do Ensino Médio gradual, estando completo apenas em 2023. O Centro Educacional Marista Ir. Lourenço, prezará por uma educação de formação integral do cidadão, promovendo sua participação social de forma ética, justa e solidária, por meio de valores que dialogam com o Evangelho tendo como exemplo a humildade de Maria, pois só assim transformaremos a sociedade de forma eficaz. (Plano Estratégico da Província Marista do Brasil Centro-Sul, 2016 a 2022, p. 30)

Este espaço social que era referenciado na Política de Assistência Social, em caminhos iniciais de oferta no serviço de convivência para crianças e adolescentes, buscou em suas práticas educacionais intrínsecas de escuta e conexão onde aproximou-se do território, famílias,

⁸¹ Nos aspectos do catolicismo, Maria, Boa Mãe, reconhecida na instituição na história do fundador Marcelino Champagnat concebia como núcleo da missão “tornar Jesus Cristo conhecido e amado”, e por sua vez, a espiritualidade de Marcelino era fortemente marcada pela devoção a Maria. Tanto que o lema marista é “Tudo a Jesus por Maria, tudo a Maria para Jesus”. (UMBRASIL, 2010).

cultura local e demandas para criar estratégias em projetos sociais tendo como pano de fundo a articulação com políticas públicas.

Com a aproximação da convivência significativa territorial e aspectos de racialidade que a pesquisa ressalta dentro do plano da educação não formal, perspectivas e motivos para o nascer de um espaço educacional formal na Educação básica, apoiado por uma instituição e sobretudo, por saberes de educadores e educadoras que acreditam em um trabalho de base.

A pesquisa problematiza como o caminhar de uma educação restaurativa, localizada em uma escola social no território de Vila Progresso, contribui para o fazer da Educação em Direitos Humanos e traz hipóteses importantes apoiadas na metodologia das práticas restaurativas na experiência e impactos da cultura escolar. Ao encontro da escola estudada:

Optamos por uma educação integral que promova a autonomia e o protagonismo dos educandos, além do compromisso com a promoção da justiça social, com a proteção e defesa dos direitos. Educamos crianças e adolescentes para que sejam sujeitos e corresponsáveis pelo seu projeto de vida. Em nossa escola as crianças participam de práticas significativas de aprendizagem, reflexão, discussão, construindo conhecimento, a partir de concepções de ensino-aprendizagem baseadas na teoria sócio-histórico-cultural. (PPP, 202, p. 6).

E as Práticas Restaurativas, partindo do espaço educacional, que segundo Zerh (2015), se aproximam aos programas de justiça restaurativa, porém os caminhos para essa abordagem serão diferentes, olhando o contexto e espaços pedagógicos e adotando abordagens restaurativas na adoção sistemática com ética e cultura por todos da escola.

Estes dois pilares tornam-se poderosos para formação de uma comunidade educativa e implicam positivamente no cotidiano da escola ao ser trabalhado e desenvolvido nas habilidades necessárias.

Para a REBEHD (2023) os princípios da diversidade e da equidade, apoiando na conceituação de EDH como um processo central na valorização da diversidade e no reconhecimento de si e do outro como sujeito de direitos, atrelado a esta metodologia visará no exercício da cidadania, no fundamento da dignidade da pessoa humana e de convívio social livre de preconceito e discriminação.

No que se refere à escola objeto da pesquisa, o centro do trabalho educativo atrelado ao projeto pedagógico sinaliza e reflete na forma que o público ingressa na referida escola. Este destaque é apresentado como características da comunidade escolar conforme o PPP (2021, pg. 10):

O público a ser atendido pela unidade escolar é selecionado pela lei da gratuidade e segue preceitos de renda, isto é, a menor renda per capita tem direito à vaga. A unidade começou com um atendimento de 174 estudantes,

contudo, estima-se que seu atendimento total aconteça em 2024 tendo todas as turmas do Ensino Médio em exercício, totalizando 372 estudantes. Neste mesmo período estima-se que os profissionais da educação envolvidos sejam, na equipe de gestão da escola 9, e na docência direta, 30.

Por se tratar de uma escola vinculada a lei complementar 187/2021 (CEBAS)⁸², é uma entidade beneficente que presta serviço na área da Educação e tem como objetivo principal ajudar pessoas em situação de vulnerabilidade e como requisitos da lei: Atuação preponderante em pelo menos uma das áreas definidas em lei; atenção ao princípio da universalidade do atendimento (sem qualquer forma de discriminação); na área da educação, selecionem os bolsistas pelo perfil socioeconômico; aplicação de sua renda na manutenção e no desenvolvimento de suas atividades; cumpram integralmente os demais requisitos previstos na legislação aplicável. Bolsa de estudo integral: para alunos cuja renda familiar bruta mensal per capita não exceda o valor de 1,5 salário-mínimo; 2) bolsa de estudo parcial com 50% de gratuidade: para alunos cuja renda familiar bruta mensal per capita não exceda o valor de 3 salários-mínimos. (CEBAS, 2021).

Um ponto importante e que para trazer aqui, refere as vivências deste pesquisador e que conforme a Lei Federal nº 8662/93, estabelece que constitui competência do Assistente Social, dentre outras avaliar a entrada dos estudantes:

Realizar estudos socioeconômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades. (Art. 4º, XI) Constitui atribuição privativa do Assistente Social, dentre outras: Realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social. (Art. 5º, IV).

O processo de entrada dos estudantes é realizado mediante análise do Serviço Social que buscará a través do seu conhecimento técnico, ético e político da legislação, conhecer as características deste público, do seu conhecimento técnico, ético e político baseado na legislação⁸³ a compreensão de quem é este público e suas características. Ao encontro do que refere à lei e com a aproximação de uma forma mais humana e sensível na pauta da educação no contexto de Direitos Humanos.

Não separadamente, o regimento escolar (2021) também faz parte da composição desta pesquisa, e com ele, se estrutura, regula e normatiza as ações do coletivo escolar. Muito embora,

⁸² CEBAS- Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social.

⁸³ CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – Parecer Jurídico n.º 27/98.

para uma pesquisa que refere sobre práticas restaurativas, há muito para se aprofundar nesta questão. Muito embora, serão apresentados na análise do capítulo 4, chama-se a atenção neste aspecto de pensar este documento como expressão política, pedagógica, administrativa, disciplinar e regular para definições de educação (REGIMENTO ESCOLAR, 2021).

Outro aspecto fundamental, é a publicação denominada “Diretrizes Escolas Restaurativas (2021)”, que traz como marcador de possibilidades aos educadores Maristas, o resgate e reconhecimento de que uma pedagogia contemporânea, amorosa, provocadora, observadora entre tantos outros aspectos, se dá por meio de práticas que favoreçam a formação integral.

Por isso conforme as diretrizes temos:

As Diretrizes da Escola Restaurativa apresentadas nesta obra cumprem um papel importante na construção do Projeto Educativo do Brasil Marista, principalmente no que se refere à formação cidadã consciente e corresponsável pelo bem-estar pessoal e do outro, da promoção da democracia, dos Direitos Humanos, prevenção contra violência e promoção da cultura da paz. Em essência, a educação Marista atua na promoção do diálogo entre ciências, sociedades e culturas, e destaca como marcos identitários a solidariedade, a alteridade, a cultura da paz e da educação integral, a construção das subjetividades e o multiculturalismo, entre tantos outros. Portanto, assegurar espaçotempos de escuta ativa, de diálogo contínuo, de atuação mediadora em relação aos conflitos, do acolhimento dos sentimentos, das histórias e inquietações do outro e com o outro, pressupõe restauração. Mais que uma metodologia, as práticas restaurativas assumem o lugar de ciência social a serviço da integridade e inteireza dos sujeitos. (DIRETRIZES ESCOLAS RESTAURATIVAS, 2021, pg. 6).

Para tanto, o documento aponta por meio de experiências, processos profundos e experiências de muitas escolas com diversas formas de lidar com os desafios atuais da educação brasileira.

O documento apresenta ainda: O que é justiça restaurativa?; Práticas restaurativas e manejo de conflitos; Práticas restaurativas em sala de aula; e Construindo escolas restaurativas. Apoia profissionais dos mais diversos segmentos no acolhimento, escuta e resolução de conflitos e alinha-se em experiências que, a “[...] pluralidade de identidades e modos de ser criança, adolescente, jovem e adultos, com suas linguagens e culturas referentes a subjetividade[...] é um fenômeno de impressionante complexidade[...]”. (UMBRASIL, 2010, p. 57).

Importante ressaltar que nesta diretriz ainda consta anexos os quais abordam: 1- Texto para sugestão do PPP; 2- Práticas Restaurativas na sala de aula restaurativa; 3- Plano de ensino quinzenal para o ensino fundamental e anos finais. Eles apoiam nas análises desta pesquisa expressas no último capítulo.

Vale dizer, que as experiências, acesso a metodologia das práticas restaurativas, atuação e mediação de grupos em conflitos, criação de estratégias em rede envolvendo outras políticas sociais e participação em grupo de trabalho que influenciaram nas escolhas deste percurso no território investigado na compreensão de que o público pesquisado necessita de acesso a uma educação mais humana e que reflita contextos da integralidade. Sendo assim, seguimos compreendendo um pouco mais do território pesquisado.

3.5 Território: rio, ponte, becos e vielas, rede de atendimento e experiências no acolhimento escolar

Aprofundar sobre o campo territorial é trazer olhares múltiplos de suas expressões, potencialidades e fragilidades. Em Sposati (2013) entende-se que o território expressa movimento e contém suas dimensões históricas visto suas constituições e construções de relações.

Então, ao escolher Vila Progresso, bairro periférico de São Paulo e, principalmente, o cotidiano em que as relações entre educação, Direitos Humanos, vulnerabilidade e violência, demarcadas nos sujeitos que nele vivem, deu origem a trajetória desta pesquisa. Essas relações percebidas do campo individual e coletivo foram também motor de consciência para revelar histórias e pensar em seus significados periféricos e ancestral.

Ao juntar premissas da educação integral com essa articulação do território, teremos junto com os sujeitos que nele vivem o real sentido de pensar na educação e elementos de diálogo transversal no fortalecimento dos Direitos Humanos. E nesse sentido, para Milton Santos (2000) “(...) o território em si não é um conceito. Ele só se torna um conceito quando o consideramos a partir do seu uso, a partir do momento em que o pensamos, juntamente, com aqueles atores que dele se utilizam”. (SANTOS, 2000).

Abaixo temos uma imagem que traz essa articulação e importância da escola pesquisada, quebrando paradigmas e aproximando educadores e educadoras dos estudantes e comunidade local.



Figura 2 - Visita territorial da nova equipe de docentes. CAMAR Marista. Fonte: Registro do pesquisador.

O território apresentado aqui, faz parte da Zona Leste e que, de acordo com o Atlas Socioassistencial de SP-2015, é a região com maior densidade demográfica e segundo maior território do município, tendo cerca de 3.710.576 habitantes. A Vila Progresso está situada na Subprefeitura de São Miguel Paulista, entretanto faz fronteira com Itaquera, Guaianases e Itaim Paulistas, todos bairros da zona leste da cidade de São Paulo. Para a compreensão e estudo deste território é importante a compreensão da ocupação desta vila e como ela se relaciona com os demais espaços fronteiros (SEADE, 2015).

Valter de Almeida Costa⁸⁴, morador e educador do território, em sua exposição formativa CAMAR⁸⁵ ocorrida, em 18 de janeiro de 2023 na Escola Social Marista Irmão Lourenço na cidade de São Paulo, apresentou dois principais eixos que delimitam o território, como:

- Os eixos viários da Avenida José pinheiro borges (nova radial), Avenida Nordestina e Avenida Pires do rio;
- Os eixos hidrográficos do rio Itaquera- Itaquerna e córregos chá dos jesuítas (perto da escola Marista) e o córrego Lavapés (entre o terreno das torres de transmissão, da Rua José Freire Junior e a favela atrás da escola prof. Arlindo Pinto da Silva).

⁸⁴ Valter de Almeida Costa: Pesquisador Colaborador na Cátedra de Educação Básica Alfredo Bosi do (IEA) Instituto de Estudos Avançados da USP. Doutor em Educação Currículo, PUC S.P. (2018); Mestre pela FEUSP (2011); Licenciatura em História pela UMC (1986) e Pedagogia pela UNICASTELO (1998). Professor de História na rede estadual e na SME de S.P. acessou aos cargos de professor, Coordenador Pedagógico e Supervisor Escolar. Entre 2000 e 2005 foi Coordenador Geral do (CESOMAR) Centro Social Marista Irmão Lourenço. Entre 2013 e 2016 foi Diretor Regional de Educação de Itaquera. Pertence à direção da Brigada pela Vida de São Paulo e GT de Formação do Coletivo Paulo Freire.

⁸⁵ CAMAR refere-se a caminhada Marista, criada pela instituição Marista como um momento de formação para todos e todas das escolas.

Ainda conforme registros da apresentação citada (CAMAR, 2023), para Costa, aproveitar o estudo do meio, tendo a Vila Progresso como referência, traz alguns desafios relacionados às características sociais, geográficas e históricas do bairro que está situado numa região de fronteira entre quatro subprefeituras da zona leste de São Paulo:

- Pertence à São Miguel Paulista, mas está na fronteira com Itaim Paulista, Guaianases e Itaquera. O principal delimitador natural do bairro é o rio Itaquera/ Itaquera que separa a vila de Itaim Paulista (ao norte) e de Guaianases (ao sudeste);
- O delimitador viário é a nova radial (no leito da antiga ferrovia), que separa a Vila Progresso (São Miguel Paulista) do bairro 15 de novembro (subprefeitura de Itaquera). Outro delimitador viário é a avenida Nordestina, ao norte. Sua antiga e principal referência (a estação 15 de novembro) não existe mais. A ferrovia foi desativada no ano 2000.

Assim como vários territórios brasileiros, cercados por vidas, rios e histórias, São Miguel de Ururai ou Baquirivu: da aldeia guaianás ao bairro operário tem suas memórias apagadas, confundindo com a própria história da colonização, do processo de resistência, aliança e submissão que marcou a relação dos colonizadores e os povos nativos. (FUNDAÇÃO TIDE SETUBAL, 2008)

Na interlocução da história, os povos jesuítas têm grande importância na história no processo de colonização, juntamente com os aspectos de lutas de Padre José de Anchieta, indígenas guaianás, tamoios e a história de Aimberê. Segundo Costa (2023), uma das mais antigas escolas da vila progresso é a EMEF Padre José Anchieta, localizada na rua Inajá-guaçu, Vila Progresso⁸⁶.

Interessante relacionar que as questões de raça e etnia se intersecciona com esse território pesquisado, os dispositivos de racialidade, trazem os aspectos de apagamento da história originária do referido bairro. Nesse sentido Sueli Carneiro (2023) destaca que se trata de um processo de epistemicídio e apagamento das histórias não pretas, onde todos os estigmas e desqualificação de saberes dos reais protagonistas, neste recorte, povos indígenas guaianás, tamoios e a história de Aimberê se tornam ausente e não faladas, contrário da história do Padre José de Anchieta, a qual se torna principal protagonista e recebe em homenagem o nome de uma escola existente até os dias atuais neste território.

⁸⁶ Segundo pesquisador e educador Valter de Almeida Costa em sua exposição CAMAR 2023, destaca que “a história de Anchieta é bem conhecida, mas a de aimberê nem tanto”.



Figura 3- EMEF Padre José Anchieta localizada na rua Inajá- Guaçu. Fonte: Costa (2023).

No que se refere a história de São Miguel Paulista e das dificuldades de localizar históricos, Costa (2023) na CAMAR apresenta algumas versões em sua exposição que marcam o início da colonização. Para a autora a Versão 1, seria o núcleo com surgimento em 1580, quando o padre José de Anchieta e índios guaianases começaram a construir a Capela de São Miguel; A Versão 2 aponta o ano de 1622 como da conclusão da obra - 21 de setembro de 1622, data oficial da fundação do bairro; por último, a Versão 3 indica o ano de 1560 quando Anchieta reencontrou na área de Ururáí (nome que significa terra dos lagartos”) um bando de guaianases chefiados por Piquerobi, irmão de Tibiriçá, aliado dos jesuítas. (ALMANAQUE, 2008).

Os povos de São Miguel Paulista, que engloba a antiga aldeia indígena e atualmente bairro paulistano, passou por muitas transformações em mais de 380 anos de história. Nesse processo, períodos de estagnação alternaram-se a ciclos de crescimento, como o iniciado na segunda metade do século XX. (ALMANAQUE, 2008).

Todo esse processo acolheu a diversidade das mais diferentes origens, segundo o projeto Almanaque “Um olhar sobre São Miguel Paulista – manifestações culturais, ontem e hoje”⁸⁷, afrodescendentes, índios e mestiços, nordestinos, imigrantes europeus e asiáticos, numa miscigenação bem brasileira. O Almanaque também divulga que no século passado, São Miguel teve um crescimento populacional considerável:

(...) os 8 mil habitantes existentes na década de 1930 são mais de 380 mil neste início de século. A expansão acelerou-se na década de 1950, devido à forte migração nordestina para São Paulo e, em especial, por causa das oportunidades de emprego oferecidas pela Companhia Nitro Química, instalada no bairro. Além de receber migrantes internos, São Miguel Paulista tornou-se local de moradia para imigrantes, com destaque para as

⁸⁷ Projeto é resultado do trabalho de pesquisa desenvolvido com os jovens do Projeto São Miguel Paulista e Brasileiro, nos anos de 2006 e 2007. Tem como objetivo ser uma referência de histórias, casos e imagens sobre o bairro, contados de maneira leve e fluida, visando atingir um número maior de pessoas. Disponível em: <https://fundacaotidesetubal.org.br/publicacoes/almanaque-um-olhar-sobre-sao-miguel-paulista-manifestacoes-culturais-ontem-e-hoje/#>. Acesso em 23 julho 2023.

comunidades árabe, japonesa e portuguesa. Todas elas têm contribuído para o desenvolvimento local. Cada uma a seu modo vivencia sua tradição e cultura, que podem ser vistas nos trajes, nas danças, na culinária, nos relacionamentos sociais e na forma de lidar com a espiritualidade. (ALMANAQUE, 2008, p. 21).

Nesta região o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS 2010, aponta que a maior quantidade de IPVS 6 (muito alta vulnerabilidade), está no distrito de São Miguel Paulista, incluindo a Vila Progresso. Este cenário é caracterizado pela baixa renda per capita da população que de acordo com o Censo coloca o distrito, também, em situação de vulnerabilidade (SEADE, 2015).

Uma análise das condições de vida dos habitantes desta região mostra que os responsáveis pelos domicílios auferiam, em média mensal salarial, R\$ 608,00, sendo que 54,8% ganhavam no máximo três salários-mínimos. Segundo os dados da pesquisa, esses responsáveis tinham, em média, 6,0 anos de estudo, 37,3% deles completaram o ensino fundamental, e 9,4% eram analfabetos. Em relação aos indicadores demográficos, a idade média dos chefes de domicílios era de 43 anos e aqueles com menos de 30 anos representavam 18,4% do total. Já as mulheres responsáveis pelo domicílio correspondiam a 25,6% e a parcela de crianças com menos de cinco anos equivalia a 10,3% do total da população (SEADE, 2015).

E é da Vila Progresso, comunidade periférica da zona leste da Cidade de São Paulo, e desse lugar que se fala. Trata-se de um local permeado pelo rio Itaqueruma, por becos e vielas que crianças, adolescentes, jovens, mulheres, homens, idosos e outros, circulam no seu cotidiano. E que, conforme pesquisa realizada (2012) pela escola municipal de ensino fundamental Padre José de Anchieta, em comemoração aos 100 anos de vida da comunidade, foi realizado um trabalho com os estudantes e famílias desta comunidade educativa que registram⁸⁸ o histórico deste território com destaque no século passado.

Na figura 3 abaixo apresenta o recorte do território de Vila Progresso, bairro de São Miguel Paulista, localizado na Zona Leste de São Paulo.

⁸⁸ Para ver mais a pesquisa realizado por estudantes e comunidade educativa, contendo histórico da vila, contos e crônicas, olhares sobre a vila, vídeos, repórteres do Anchieta, comércio, esportes, sociedade amigos de bairro, transporte, vivências e histórias, disponível em: <https://sites.google.com/site/vilaprogressosp/home> Acesso em: 17 Agosto 2022.

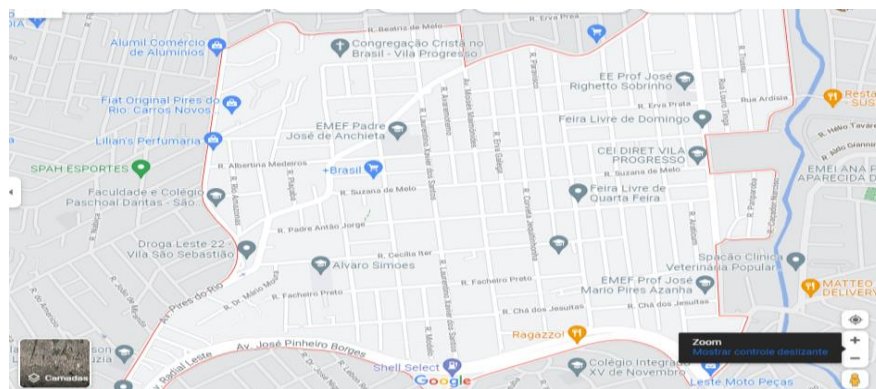


Figura 4 - Mapa Vila Progresso – SP. Fonte: Google Imagens⁸⁹

Seguido na figura 4, temos um recorte em vermelho no mapa que sinaliza a localização da escola pesquisada, tendo sob ao redor as moradias, ruas e avenida.



Figura 5- Mapa Vila Progresso – SP- Escola Social Marista Irmão Lourenço. Fonte: Google Imagens

A configuração do espaço, conforme afirma Milton Santos (2009) abre a reafirmação da necessidade da presença do poder público no território representado pela construção de um trabalho em rede, envolvendo diversas políticas públicas com o objetivo de trabalhar com a prevenção de situações de violência, pobreza e com o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. (SANTOS, 2009).

Dentro da abordagem do Serviço Social, Aldaíza Sposati⁹⁰ (2013) considera o território como construção histórica e distingue essa leitura das que referem como lugar, uma área de

⁸⁹ Disponível em: [https://www.google.com/maps/place/Vila+Progresso+\(Zona+Leste\),+S%C3%A3o+Paulo+-+SP/@-23.5206048,-46.4429582,16z/data=!4m5!3m4!1s0x94ce66a9a21f4405:0x3701d8d247443c0c!8m2!3d-23.5202871!4d-46.4372352?hl=pt-BR](https://www.google.com/maps/place/Vila+Progresso+(Zona+Leste),+S%C3%A3o+Paulo+-+SP/@-23.5206048,-46.4429582,16z/data=!4m5!3m4!1s0x94ce66a9a21f4405:0x3701d8d247443c0c!8m2!3d-23.5202871!4d-46.4372352?hl=pt-BR). Acesso em 17 jun. 2023.

⁹⁰ Professora titular da PUCSP, do Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Seguridade e Assistência Social, e do Centro de Estudos das Desigualdades Socioterritoriais – PUCSP/INPE. aldaiza@sposati.com.br.

abrangência específica de dado limite geográfico, promovendo neste caráter fundamental tal distinção para exame de território e política social. (SPOSATI, 2013).

Nesta construção de movimento histórico, de constituição de identidade, na promoção de significados e relações, temos, além do território um lócus, isto é, um lugar que promove vida. (SPOSATI, 2013).

Assim sendo, os sentidos desta construção no bairro de Vila Progresso, também traz ao pesquisador questões do ponto de vista político sobre a abordagem de Sposati (2013) que além das edificações, devem apoiar equipamentos do território para consolidação de serviços. Para a autora:

É bastante enganoso nominar um equipamento como serviço, ou vice-versa, sem avaliar se ele possui, de fato, equipes habilitadas para seu funcionamento. Como é enganoso, também, nominar serviços como equipamentos, pois estes são edificações ocas de presenças. De fato, há muitas ocorrências de desertificação de profissionais em muitos serviços. (SPOSATI, 2013, p.7).

Uma dos desafios do pesquisador foi entender quais as necessidades da população local, como oferta de serviços, e fazer uma levantamento das vulnerabilidades presentes. Ao dar sentidos para as demandas e processos de sensibilização circular aos equipamentos, por meio de encontros mensais e formativos à luz da metodologia de práticas restaurativas e Direitos Humanos buscando aproximação e sensibilização do coletivo.

O processo de formação, trocas de saberes de diversos profissionais da rede socioassistencial “traz a expressão das políticas sociais nos territórios se dá pela presença de serviços sociais, operados por agentes que assumem a figura de agentes públicos, para o atendimento da população que ali vive”. (SPOSATI, 2013, p.5).

Redes de atendimento, redes protetivas, redes socioassistenciais, redes intersetoriais entre outras denominações⁶, são termos utilizados para o conjunto de serviços que fazem parte das políticas públicas protetivas de crianças, adolescentes, jovens, mulheres, idosos, LGBTQI+ entre vários outros públicos que necessitam de atendimentos dos mais diversos níveis de necessidades biopsicossocial⁷ assegurando os direitos sociais.

Neste contexto, a escola como parte desta rede:

(...) revela-se como ambiente propício para visitar leis, normas e planos já existentes e novos protocolos para avaliar a necessidade de implementar, revisar ou desenvolver novos procedimentos e mecanismos que assegurem a identificação segura e o encaminhamento efetivo de crianças e adolescente em risco ou em situação de violência. (UNICEF, p.13, 2020)

Nesta oportunidade, os atores da educação, não somente com os impactos das aprendizagens, mas também com os aspectos cotidianos da vida dos sujeitos estudantes, podem intervir nas demandas para a oferta de um cuidado integral.

Uma vez identificadas essas demandas, o que fazemos? E as encaminhamos para quem? E é neste campo que a escola não está sozinha, mas cabe a ela acolher tais situações e em diálogo com as demais políticas sociais territoriais e ampliar o cuidado e atenção nos casos dos estudantes e suas famílias.

Um exemplo desta prática restaurativa, é marcada pela chegada da nova equipe de Saúde no território de Vila Progresso. O serviço da política de saúde, (UBS) Unidade Básica de Saúde Vila Progresso por sua vez, com vínculo direto com a Prefeitura Municipal de São Paulo, passa a ser administrado em junho de 2021 pela Instituição Santa Marcelina.

Este serviço caracterizado como porta de entrada e centro de comunicação com toda a rede de atenção à saúde, oferta por meio dos seus atendimentos básicos o cuidado à saúde integral da população.



Figura 6- Visita da nova equipe da UBS Vila Progresso no Marista escola social Irmão Lourenço.
Fonte: imagem registrada pelo pesquisador.

Assim, se as instituições de ensino já possuem conhecimento e vínculo com os serviços existentes no território, o diálogo e as trocas se tornam mais fáceis, mas, caso não tenham, abre-se um campo fértil para iniciar essa parceria.

Salientamos, contudo, que essas fragilidades sociais identificadas não forem acolhidas, escutadas e compreendidas pela equipe escolar, poderá acarretar diversas outras situações que se intensificam ao decorrer da vida dos sujeitos, como, por exemplo, situações de não prevenção de doenças, demandas de saúde mental entre outras vinculadas à saúde integral.

Outros pontos que se destacam, conforme sabido por muitas escolas, são as fragilidades das redes, que por muitas vezes são permeadas pela falta de investimento público na capacitação

e formação dos agentes públicos, o que se reflete no atendimento direto dos que mais necessitam destas políticas de direitos.

Assim sendo, nas experiências aqui elencadas, trazemos o Marista Escola Social Irmão Lourenço (SP) onde temos construído esse diálogo sempre de aproximação e de oportunidades formativas para nossos parceiros das redes. Estrategicamente incluímos esses atores nas formações diversas de CAMAR, nos itinerários formativos e entre eventos que possam oportunizar o entrelaço.

Nesse contexto, outra possibilidade existente é a participação em reuniões mensais com os parceiros. Na Vila Progresso conta-se com rede de serviços socioassistenciais, cujo objetivo é trabalhar com a prevenção de situações de violências, pobreza, pobreza extrema e com o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, buscando estratégias para o cuidado integral da população referenciada. Desde 2018 as reuniões vêm acontecendo em lugares diversos e organizados em datas fixas mensais, trocas e experiências humanizadas.

Nesta experiência é possível observar que:

(...) o território se constitui a partir da sua relação com as pessoas que se utilizam dele estabelecendo uma relação inseparável entre ambos. Neste sentido, o território diz respeito à realidade da vida coletiva e se concretiza através das diversas relações que acontecem nele, sejam sociais, de vizinhança, de solidariedade e de poder. É nele, também, que as desigualdades sociais se tornam evidentes. (KOGA, 2003, p. 33).

As características do território e redes, os processos de segregação e desigualdades que nasce parcerias para construção da escola pesquisada. Inicia-se em uma parceria da Mitra Diocesana de São Miguel Paulista⁹¹ juntamente com a Associação Brasileira de Educação e Cultura- ABEC/ Grupo Marista, conforme Certidão registrada em Cartório no Distrito de São Miguel Paulista- SP no dia 21 de dezembro de 1993, com o objetivo e finalidade de implantação de uma obra social de acolhimento e assistência às crianças e adolescentes. No documento consta que a instituição Marista se torna administradora do terreno (3.000,00 m²) no prazo de 99 anos, com início em 21 de dezembro de 1993 a 20 de dezembro de 2092, com possibilidade de renovação e se caso a instituição tenha interesse em anular esse contrato que seja comunicado no prazo mínimo de dois anos.

Importante ressaltar que o Instituto Marista foi fundado por Marcelino Champagnat em 1817, na França. Segundo o site da instituição⁹², Champagnat foi

Foi um homem humilde, mas com grandes sonhos e visão de futuro. Dedicou-se à vida religiosa e, com fé em Maria, a Boa Mãe. Construiu uma obra

⁹¹ Igreja Católica- Diocese de São Miguel Paulista, localizada na Praça Padre Aleixo Mafra, nº 11-fundos.

⁹² INSTITUTO MARISTA, 2019. Disponível em: <https://marista.org.br/marcelino-champagnat/>. Acesso em: 19 junho 2022.

educativa dedicada à educação evangelizadora de crianças, adolescentes e jovens, especialmente aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Champagnat foi canonizado em 1999 pelo Papa João Paulo II, que o reconheceu como santo da Igreja. Hoje, após 200 anos de história, os Maristas de Champagnat (Irmãos, Leigos, Leigas e Colaboradores) ainda dão continuidade à sua obra de educação evangelizadora e cuidam da sustentabilidade da Missão em mais de 80 países (INSTITUTO MARISTA, 2021)

Após essa parceria da igreja católica com a instituição, a chegada de Irmãos Maristas⁹³ no local, promovem a construção de um espaço social que acolha a comunidade, conforme registro na ata abaixo.

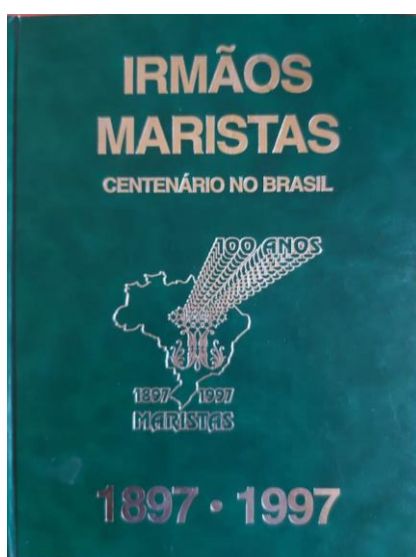


Figura 7 - Livro Ata Irmãos Maristas 1897- 1997. Fonte: arquivo institucional.

Saliento que diante da missão Marista e dos valores institucionais⁹⁴, chegamos aqui no recorte deste trabalho. Durante os 28 anos foi ofertado em este espaço institucional Conviver Marista Irmão Lourenço, serviço de convivência tipificado na Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome (2014) que se apresenta como uma conquista pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), por meio da Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009, da Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais⁹⁵.

Segundo informações institucionais, o Projeto Conviver Marista teve como objetivo oportunizar experiências lúdicas, culturais, esportivas e de lazer como formas de expressão,

⁹³ Os Irmãos Maristas se encontram em 79 países dos cinco continentes. Disponível em: <https://marista.org.br/instituto-marista/>. Acesso em: 19 junho 2022.

⁹⁴ Disponível em: <https://marista.org.br/missao-visao-e-proposito/>. Acesso em: 19 junho 2022.

⁹⁵ BRASIL. Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009, da Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/acervosocial/wp-content/uploads/sites/7/2017/08/054.pdf>. Acesso em: 19 junho 2022.

interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e/ ou risco social.

Toda a promoção e defesa dos direitos de crianças, adolescentes e jovens vão ao encontro da universalidade do acesso e qualidade dos direitos, com especial atenção aos mais vulneráveis, garantindo também as necessidades específicas de cada sujeito. Além disto, essa promoção e defesa é colocada como eixo estratégico do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, apresentando-se de maneira transversal e intersetorial, articulando todas as políticas públicas sociais e setoriais e integrando suas ações. Juntamente o que está estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em seu Art. 4º descreve que 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 a convivência familiar e comunitária”. Após essa oferta de serviço na comunidade e entre diversos vínculos criados, a equipe interdisciplinar que estava presente na instituição em 2017 realizou uma pesquisa de campo, onde na ocasião 230 moradores e moradoras em torno do Centro Social e suas proximidades responderam:

CENTRO SOCIAL MARISTA IR. LOURENÇO
PESQUISA DE OFERTA DE ATENDIMENTO

1. **Faixa etária**
 14 a 17 anos 18 a 24 anos 25 a 35 anos 36 a 50 anos 50 a 60 anos 60 a 80 anos
2. **Gênero:** Feminino Masculino Outros _____
3. **Qual a sua formação?**
 Fund. Completo Fund Incompleto Médio Completo Médio Incompleto
 Superior Completo Superior Incompleto
4. **Qual cor/raça/etnia você se identifica?**
 Negro Branco Pardo Indígena Outros _____
5. **Qual sua renda familiar? Obs. Salário mínimo atual R\$ 937,00**
 Menos de 1 salário mínimo Entre 1 e 2 Entre 3 e 4 Acima de 4
6. **Quantas pessoas tem na sua residência?**
 De 1 a 3 De 4 a 5 Acima de 5
7. **Alguém da sua casa tem interesse em ingressar em uma das alternativas abaixo?**
 Ensino Superior Ensino Técnico
8. **Você conhece o Centro Social Marista Ir. Lourenço (Cesomar)?**
 Sim Não
9. **Quais serviços do Cesomar você conhece?**
 Conviver: Arte, Cultura, Lazer e Esporte Qualidade de Vida Criarte
 Biblioteca PJM Cursinho Pré-Vestibular Curso Profissionalizante SENAC
10. **Se houvesse a possibilidade de implantação, quais dos serviços abaixo você utilizaria ou sugeriria?**
 Ensino Fundamental: meio período manhã tarde
 Ensino Fundamental: período integral
 Ensino Médio manhã tarde
 Ensino Médio Técnico Qual? _____ manhã tarde
 Ensino Técnico Qual? _____ manhã tarde
 Educação Infantil 0 a 03 anos manhã tarde
 Educação Infantil 4 a 06 anos manhã tarde
 EJA/MOVA - Educação de Jovens e Adultos manhã tarde noite

Figura 8 - Pesquisa realizada em 2017 sobre oferta de atendimento para a comunidade de Vila Progresso- São Miguel Paulista. Fonte: arquivo institucional.

A pesquisa revelou que das 230 respostas, 184 conheciam o Conviver Marista e 35 pessoas, não. Das pessoas entrevistadas, 142 eram mulheres na faixa etária de 36 a 50 anos de idade. Sobre o quesito raça/cor, 63 pessoas se declaram negras, 75 brancas, 84 pardas, 2 indígenas e 2 outros. Um dado importante na pesquisa também se referia a renda atual dos participantes que naquele momento o salário-mínimo era de 937 reais. 40 pessoas responderam que seus salários eram menores de 1 salário-mínimo, 115 responderam que suas rendas eram entre 1 e 2 salários entre outras rendas.

No que se refere a questão de escolaridade, a pesquisa contou com a pergunta: “se houvesse a possibilidade de implantação do Ensino Fundamental: Meio período e Ensino Fundamental Integral, quais dos serviços abaixo você utilizaria ou sugeriria? E as respostas foram que 40, ensino fundamental e 61 ensino fundamental em tempo integral, marcador importante na construção da escola pesquisa.

Outro dado na pesquisa é quanto a educação de jovens e adultos, que mostraram em 88 respostas a necessidade desta modalidade destinada a jovens e adultos que não deram continuidade em seus estudos e que não tiveram acesso à educação básica. Trata-se de um marcador de Educação que possivelmente a população pesquisada traz o processo educativo como um desejo humano conforme apresentado no gráfico a seguir.



Figura 9 - Pesquisa realizada em 2017 sobre oferta de atendimento para a comunidade de Vila Progresso- São Miguel Paulista. Fonte: arquivo institucional.

Diante da pesquisa e desejo institucional de mudança de serviço, em 2019 inicia-se processo de estudo, orçamentos, diversas reuniões envolvendo equipes das áreas jurídicas, administrativas, engenharia, social e outras a fim de promover a construção da escola social por meio de parceria com o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social – CEBAS-

CEBAS, onde as entidades concedam por meio do ensino, as bolsas de estudos para estudantes que serão selecionados pelo perfil socioeconômico definido na Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009⁹⁶.

Outro esforço por parte da equipe Pedagógica, foi promover em 2019 um corpo docente capacitado tecnicamente e que olhasse sobretudo a história daquele espaço e território. Dos educadores contratados, apenas um foi demitido posteriormente, garantindo que o grupo continuasse na construção do trabalho humanizado e fortalecendo os vínculos com a comunidade.

E é nestas chamadas manifestações que as vulnerabilidades se apresentam e que “indica-se um mecanismo de intervenção social, a necessidade de conhecer e reconhecer as demandas dos indivíduos, suas estratégias de sobrevivência, suas barreiras de convívio e relação” (SANTOS & PASTOR, p.138, 2016).

Em 04 de dezembro de 2019, encerram-se as atividades do *Conviver Marista*.



Figura 10 - Atividade no último dia de funcionamento do Conviver Marista Irmão Lourenço- 04 de dezembro de 2019. Fonte: facebook institucional.

Esse término foi marcado por emoção por parte da equipe como também por parte das crianças, adolescentes, jovens e famílias que forma atendidas durante anos neste espaço social. Em janeiro de 2020, inicia-se o desafio da abertura de uma nova modalidade de serviço, desta vez a como Educação Básica, ofertando bolsas de estudos em tempo integral no fundamental II

⁹⁶Disponível em: <http://cebas.mec.gov.br/bolsa-de-estudos-cebas#:~:text=A%20oferta%20de%20bolsas%20de%20estudo%20%C3%A9%20uma,2009.%20INSTITUI%C3%87%C3%95ES%20DE%20ENSINO%20QUE%20OFERTAM%20BOLSAS%20CEBAS>. Acesso em: 19 junho 2022.

e ensino médio. A primeira oferta foi de aproximadamente 200 bolsas sociais a partir do processo de concessão registrado acima. Por meio do acolhimento e escuta atenda o Serviço Social realizou essa contribuição técnica avaliativa respeitando as legislações presentes no processo.

Por isso, entende-se que a educação como política pode promover o ampliar de olhares e a quebra de paradigmas, conforme afirma Freire (1991) que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (FREIRE, p. 84, 1991).

Além disto em janeiro de 2020, em uma proposta formativa o Serviço Social em apoio com a equipe colegiada (compondo profissionais de outras áreas) realiza visitaçãõ no território em espaço formativo de caminhada Marista- CAMAR.

A proposta interventiva apresentada foi aproximar novos e novas docentes contratadas para vivenciar o território. Para o geógrafo Milton Santos em sua obra “O retorno do território” (2005) que é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social, interliga com as vulnerabilidades presentes e destacam como processos da questão social que interferem nesse lugar de promoção de vida envolvendo a pobreza e a cidade. Outros geógrafos contemporâneos trazem contribuições teórico- metodológicas afirmando que:

(...) o território significa articulações sociais, conflitos, cooperações, concorrências e coesões; é produto de tramas que envolvem as construções (formas espaciais), as instituições, as redes multiescolares, as relações sociais e a natureza exterior ao homem; é objetivo-material e subjetivo-imaterial ao mesmo tempo (SAQUET, 2008, p.88).

Na proposta ampla territorial Santos (2009) contribui com a compreensão de que o território é o lugar em que acontecem muitas ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência (SANTOS, 2009).

Tal afirmativa conduz a realização de uma prática pedagógica não apenas escolar, mas também comunitária, com a inserção dos sujeitos. Portanto a valorização da experiência cotidiana ocorre como forma de transformação na medida em que se torna capaz de responder às necessidades, nas próprias especificidades culturais.

Encontramos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos um exemplo sobre a valorização do envolvimento:

(...) na escola, tudo e todos que nela atuam educam: estudantes, educadores, pais, colaboradores, gestores, professores, espaços, tempos, arquitetura, ambiência, a própria organização do currículo e a comunidade escolar. No entanto, o ofício de educar é desempenhado por professores, educadores sociais, gestores e colaboradores. Deles se exige um domínio de

conhecimentos que constitua uma sabedoria e uma prática reflexiva própria do seu ministério pessoal, profissional e institucional. O ofício de educar requer dos educadores um testemunho de vida integrada em todas as dimensões humanas (BRASIL, 2017, p.38).



Figura 11 - Primeiro dia de funcionamento da escola social- 06 de fevereiro de 2020. Fonte: facebook institucional registrada pelo pesquisador.

Nestes contextos, os círculos como estratégias de cuidado são utilizados na escola pesquisada desde sua fundação. Notamos que diante do cotidiano e dos conflitos existentes no espaço educacional, usar a estratégia circular se torna um instrumento para pensar na escuta das partes e envolvidos.

Então, considerando prática restaurativa, o círculo é uma ferramenta também da Justiça Restaurativa como já destacado acima nesta pesquisa. Para tanto, essa metodologia foi sendo aplicada nesta experiência que, segundo Pranis (2003, p. 34):

Os círculos ressurgem como uma alternativa de comunicação ao modelo de reunião contemporâneo, hierarquizado, que reflete posicionamentos competitivos e expressa a cultura de dominação que vivemos, onde o poder e o controle estão quase sempre presentes e servem como estímulos constantes para os conflitos e a violência nas mais variadas formas.

Este processo usado desde o início da humanidade, apoia de forma que as pessoas se olhem, se escutem de forma respeitosa e não imediata. Além disto, a conexão a partir das experiências ali colocadas possibilitam concretizar na prática, ideias, valores e a ética das práticas restaurativas (PETRESKY E MARKOVITS, 2014).

Diante disto, a pesquisa apresentará por meio da análise esses processos transformativos por meio das práticas diversas que são restaurativas, buscando se essas alteram o modo de vida da comunidade educativa.



Figura 12 - Estudantes do ensino fundamental II praticando a metodologia circular. Fonte: Facebook institucional.

Nesta perspectiva restaurativa, a escola deve se constituir no principal espaço de acolhimento e de reflexão, permitindo ao jovem pensar sobre suas razões e conduta no âmbito pessoal e social. Braithwaite, Costello e Wachtel (2012, p.134) afirma que ‘Punir os jovens não os torna mais reflexivos’ (PETRESKY E MARKOVITS, 2014).

Por tanto, os círculos nesta experiência têm se tornado lugar fundamental para resolução dos conflitos e mesmo diante dos desafios de tempo, visto a grade de horário de aulas. A equipe tem buscado estratégias para que esse espaço mediador aconteça.

Salienta-se que conforme Hopkins (2009) relata em seu estudo na Inglaterra a diminuição significativa de conflitos, intraclasse, extraclasse e extramuros das escolas usando a metodologia circular visto que os estudantes se tornam mais respeitosos uns com os outros.

Tendo em vista que estamos falando de um processo, os desafios e limites ainda se fazem presentes, principalmente pois essa construção aconteceu em momento pandêmico. Medidas foram inseridas pela Secretária de Educação do Estado de São Paulo⁹⁷, assim como em todo o país, assumindo medidas para prevenir e combater a disseminação do coronavírus (Covid- 19). No decreto Decreto nº 64.864, de 16/3/2020⁹⁸ – Suspensão das aulas Como medida de segurança, as aulas na rede estadual de São Paulo começaram a ser suspensas desde o dia 19 de março. A partir do dia 23 de março, 100% das atividades presenciais ficaram suspensas.

⁹⁷ Para saber mais sobre os decretos e resoluções implementados na pandemia. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/confira-decretos-e-resolucoes-de-educacao-implementados-durante-pandemia/> . Acesso em: 19 junho 2022.

⁹⁸ Disponível em: http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/nav_v5/index.asp?c=4&e=20200317&p=1. Acesso em: 19 junho 2022.

O Marista Escola Social Irmão Lourenço teve que fechar suas portas em março de 2020, mas deu continuidade ao processo educacionalxxde forma remota. Neste período, a equipe técnica juntamente com a Diretoria Executiva de Educação Básica- DEEB e a área “Total Care” criaram um plano de assistência Covid- 19 para as escolas e colégios do Grupo Marista, visando os eixos: Escola Inclusiva, Escola Restaurativa, Escola Segura, Projeto de Vida e Saúde, Bem-estar e Direitos Humanos.

Conforme o jornal Carta Capital⁹⁹ (2022), destacou que “Número de crianças que não sabem ler e escrever aumentou 65% na pandemia, diz ONG Todos Pela Educação” e completa dizendo que crianças pretas entre 6 e 7 anos são as mais atingidas: 47,7% não haviam sido alfabetizadas em 2021.

Além desta informação e, na perspectiva em Direitos Humanos, a escola social contou de um olhar além da aquisição dos conteúdos escolares e proporcionar uma educação integral, considerando o sujeito em suas amplas dimensões, potencializando o atendimento aos estudantes. Tendo em vista as caracterizações do território de alta vulnerabilidades, a escola pode apoiar as famílias com o recurso financeiro disponibilizado para alimentação que durante os meses março a junho não foram utilizados visto que a escola estava fechada no seu atendimento. Abaixo temos o número de cestas básicas disponibilizados no ano 2020 juntamente com doações e apoio do Centro de Referência de Assistência Social São Miguel Paulista- CRAS que apoio no cuidado emergencial das famílias.

Plano de Assistência - MARÇO/JUNHO	
Total Março	41 kits Alimentação (Doação CRAS + ESTOQUE DA UNIDADE)
Total Abril	80 kits Alimentação (Orçamento da unidade)
Total Maio	11 kits Higiene e Limpeza (Doação Escola do entorno)
Total Junho	34 Cestas de Alimentação 34 Cestas de Higiene e Limpeza 236 livros sendo dois títulos diferente (Doação FTD) 18 Cestas Básicas (Doação SOS Zona leste) 15 Cestas Básicas (CRAS São Miguel Paulista)
Total Geral	233 Kits

Figura 13 - Plano Emergencial de apoio a comunidade educativa. Fonte: arquivo institucional.

Dentro do plano a equipe Psicossocial considerou no ano de 2020 os seguintes aspectos:


⁹⁹ Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/numero-de-criancas-que-nao-sabe-ler-e-escrever-aumentou-65-na-pandemia-diz-ong/>. Acesso em 19 junho 2022.

- Manter o canal de diálogo e monitoramento das violações de direitos das crianças, adolescentes e jovens por meio de contatos frequentes (telefone, aplicativos de mensagens, vídeo chamadas, rede social), realizando os devidos encaminhamentos e compartilhando as informações com os aparelhos socioassistenciais, sempre que se fizer necessário.
- Fomentar e dar amplo conhecimento as famílias das campanhas de enfrentamento à violência doméstica e dos canais para denúncia e atendimento;
- Fomentar e dar amplo conhecimento as famílias das campanhas para prevenção de acidentes domésticos;
- Informar os números telefônicos dos Conselhos Tutelares que estão atuando em regime de plantões;
- Buscar parcerias junto aos cursos de Psicologia das Universidades no intuito de viabilizar ações online em saúde mental para crianças, adolescentes e jovens. (DOCUMENTO INTERNO MARISTA, 2020)

Para completar, nos casos dos estudantes que necessitavam de um olhar específico, foi criado um plano individual com os seguintes aspectos:

Plano de Assistência - Covid 19

Ampliação dos cuidados



PLANO DE ACOMPANHAMENTO
1 – Escola: Marista Escola Social Irmão Lourenço
2 – profissional responsável pelo acompanhamento:
3 - Família ou educando/a em acompanhamento:
4 - Situação de vulnerabilidade/violação de direito (utilizar os indicadores de violação previsto no questionário de vulnerabilidade disponível no PRIME)
5 - Encaminhamentos realizados (data; medidas adotadas/ serviço/profissional envolvido)
6 – Monitoramento contato telefônico com a família:

Esta proposta está pautada no desenvolvimento de um trabalho intersetorial, com o envolvimento das Políticas de Educação, Saúde, Assistência Social e Segurança com foco no fortalecimento e elevação de atuação em rede para garantir os cuidados as famílias de acordo com as suas necessidades

Figura 14 - Plano Emergencial de apoio a comunidade educativa. Fonte: arquivo institucional.

Outras articulações foram acontecendo neste processo, contínuo do isolamento social e de situações de vulnerabilidades e pobreza se escancarando, muitas violências se intensificando visto as chegadas destes casos na escola com necessidade de intervenção do poder público. No que se refere ao acesso às tecnologias, atendendo famílias sem recursos (redes wi-fi e aparelhos como celulares, notebooks e outros), para que pudessem realizar remotamente as atividades pedagógicas.

Fato este comprovado no mapeamento dos estudantes que tiveram mais dificuldades desde o início da quarentena e os que não possuem nenhum recurso para interações e realização das atividades online, para pesquisas, vídeos aulas e diálogo com os professores.

No cenário do Marista Escola Social Irmão Lourenço, começamos o período de ensino remoto, considerando a pesquisa com as famílias que afirmavam que apenas 40 estudantes não tinham acesso à Internet, isto é, 134 estudantes conseguiriam acessar os conteúdos via aplicativo do *Teams*. Contudo, a realidade foi totalmente diferente, pois dos nossos 174 estudantes, 57, começaram pegando o material impresso e terminamos com 105 pegando os materiais na escola, isto indicou que apenas 69 estudantes conseguiram acompanhar as aulas online e interagir para tirar as dúvidas.

Entre os estudantes, apenas 39,6% dos estudantes tiveram a mínima condição de ter acesso de qualidade aos conteúdos online. Foram apresentados alguns estudantes que conseguiram utilizar a plataforma digital, mas, na sua grande maioria, com muitas dificuldades e obstáculos, destacamos alguns abaixo:

- acesso ao recurso tecnológico: um celular na família para dividir com seus irmãos e só a noite pois o responsável trabalha e outros nem isso possuem;
- aparelho disponível, mas não adequando para uso das tecnologias;
- sem acesso à conexão ou velocidade baixa/ banda larga;
- sem energia elétrica; - ausência de um espaço adequado para estudo;
- situações de violências dentro da moradia que impossibilitam concentração;
- não conhecimento das plataformas do mundo virtual e muitos sem apoio de um familiar. (DOCUMENTO INTERNO MARISTA, 2020)

Diante de todas as complexidades, algumas elencadas acima, foi esperado proporcionar a mesma qualidade e oportunidade de acesso no atendimento para todos estudantes. No caso dos que apresentaram maior dificuldade ou defasagem escolar, foi desenvolvido uma proposta para reverter outras dificuldades, como o processo de alfabetização e escrita, reflexos e heranças que alguns alunos e alunas carregam de outras escolas em que foram invisíveis.

Um dos resultados esperados foi a prevenção para evitar a evasão escolar e o acompanhamentos psicossocial efetivo para toda a comunidade estudantil, propiciando a correção e o retorno de forma mais ágil pelos/ pelos professores e professoras, garantindo que todos devem ser cuidados de maneira igualitária. Com a inclusão digital, cuidar e preservar as famílias que não tinham mais que se expor ao se deslocar até a escola para a retirada e devolução dos materiais impressos.

Sabendo que todos os estudantes teriam os recursos necessários, os professores poderiam aprofundar e avançar como novos conteúdos sem maiores prejuízos. De forma geral criar condições de honrar com todo planejamento anual idealizado no início do ano de 2020, mas garantindo que a aprendizagem fosse eficaz, satisfatória e centrada no/ na estudante.

Por fim, como sonho da equipe naquele momento seria impactar a vida dos 222 estudantes e, conseqüentemente, de suas famílias em torno mais ou menos de 800 pessoas a mais. Considerando os nossos/nossas professores e professoras e demais funcionários e funcionárias da escola. Ao todo, seriam 41 e somando a toda comunidade educativa os usuários de visitantes na biblioteca são cerca de 500 pessoas, em uma estimativa de 1.500 pessoas impactadas no total. Mas considerando a projeção a longo prazo com a ampliação já prevista do atendimento com os futuros e futuras estudantes que virão (com a abertura gradativa das novas turmas no Ensino Médio a partir de 2021) chegando a 372 matriculados o projeto vai chegar a impactar próximo de 2.500 pessoas.

Mas, ressalta-se aqui, a violência, como um fenômeno mundial, também está presente nas comunidades brasileiras e hoje é uma questão alvo de movimentos em todos os estados brasileiros. A escola por sua vez, se torna palco e protagonista com seus e suas participantes envolvendo toda a comunidade educativa, sejam em escola públicas ou privadas (BERNARDES, 2014).

Com o evento da pandemia Covid- 19, e conforme afirma o jornal Carta Capital¹⁰⁰ sobre projetos de violência e vida nas escolas, “a necessidade do acolhimento aos estudantes tem sido a tônica das falas dos dirigentes escolares. E o nosso acolhimento? Quem nos acolhe?”

Desta forma, para a pesquisadora em práticas restaurativas, Celia Bernardes¹⁰¹ (2014), “o alto índice de violência nas escolas públicas estaduais, o que demanda com urgência, políticas públicas de enfrentamento da questão. São necessárias ações efetivas que envolvam, obrigatoriamente, a escola, as famílias e os órgãos públicos” (BERNARDES, p.90, 2014).

Na reflexão das propostas pelo Governo Federal, o Ministério dos Direitos Humanos que criou em junho de 1999 uma comissão de especialistas para elaborar diretrizes para enfrentar a violência na escola contanto com organizações não governamentais para essa construção de saberes, formações, treinamento envolvendo a temática de Direitos Humanos e ética, o *Programa Paz nas Escolas* (BERNARDES, 2014).

Nesta perspectiva o chamado professor-mediador e comunitário do ano 2010 em consonância com a resolução SE 19, de 12/02/2010¹⁰², que já previa docentes como mediadores

¹⁰⁰ Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/projetos-de-violencia-e-vida-nas-escolas/> .Acesso em 19 junho 2022.

¹⁰¹ Célia Bernardes- Facilitadora, capacitadora e coordenadora de projetos em práticas de Justiça Restaurativas. Mediadora e capacitadora em Mediação Transformativa de Conflitos, psicoterapeuta individual, de casal e familiar, integrante da equipe Justiça em Círculo; sócia fundadora e integrante do Grupo de Mediação Educacional do Mediativa- Instituto de Mediação Transformativa, capacitadora licenciada pela ILAPR/ IIRP- Instituto Latino Americano de Práticas Restaurativas/ Internacional Institute for Restorative Practices.

¹⁰² Disponível em: siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.htm. Acesso em 19 junho 2022.

de conflitos entre as atividades pedagógicas e as relações interpessoais, para o apoio nas situações de conflito e necessidade de proteção do ambiente escolar. No caso da experiência da escola social Marista, são realizadas intervenções cotidianas da equipe interdisciplinar e processos formativos em círculos, sempre utilizando a metodologia das práticas restaurativas conforme exemplo apresentado na imagem abaixo.



Figura 15 - Círculo restaurativo com Ensino Médio. Fonte: Facebook institucional.

Na direção de um projeto político baseado na Educação em Direitos Humanos há muitos sujeitos envolvidos e engrenados nesta ceara educacional que contribuíram com a história do fazer Direitos Humanos, e mesmo que haja movimentos contrários, a favor da força dominante, nota-se um campo vasto de princípios e valores neste projeto ético político aqui referenciado, do educar em Direitos Humanos. (VALDIVIA, 2012).

Nesta dialética de construção de direitos e de entendimento do mundo nos processos de reprodução do que aprendemos em nossas histórias de vida, seja pela experiência pessoal ou não, temos consciência de que intelectualmente a escola contribui para um projeto de vida e apoiando estudantes para enfrentar as diversidades cotidianas. (FREIRE, 1991).

E é nessa mesma perspectiva que Sader afirma que:

(...) educar é assumir a compreensão do mundo, de si mesmo, da intrerrelação entre os dois. Pode ser uma compreensão real, que capte os mecanismos que, efetivamente, são produzidos e reproduzidos pelos homens no seu processo concreto de vida, ou, ao contrário, pode ser uma visão alienada que, ao invés de permitir essa compreensão, ocupa esse lugar na consciência das pessoas com mitos, com ilusões, com concepções que consolidem a incapacidade das pessoas de se compreenderem no mundo e compreenderem o mundo que, mesmo sem consciência, estão produzindo e reproduzindo, cotidianamente, nas suas vidas (SADER, 2007, p 81).

E, retornando mais uma vez na história recente do Brasil, o autor afirma que em tempos ditatoriais, o tema direito humanos não era presente nos diálogos políticos nem tão pouco o era

nos programas educacionais, mas, neste contexto, a temática por vezes ganhava algum destaque. Para ele os direitos foram fragmentados separando os que tinham ligações com violência, repressão, dos chamados direitos de minorias políticas como as mulheres, povos originários, homossexuais, negras e negros, passando a ser uma das maiores conquistas da educação nos Direitos Humanos notificando denúncias de ausência do estado e dando conotação no grito democrático. (SADER, 2007).

Com isso, pode-se notar que o nascimento da Educação em Direitos Humanos¹⁰³ no Brasil está fortemente marcada pelas lutas sociais e pressão popular no sentido de fazer garantir os direitos fundamentais na vida humana e, em seus fundamentos teóricos-metodológicos que pensou essa educação¹⁰⁴, sempre alinhada a abordagem teórica crítica do que é educação transformadora é nesta perspectiva que Basombrio afirma:

A educação em Direitos Humanos na América Latina é uma prática jovem. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de Direitos Humanos começa a se desenvolver coincidentemente com o fim de um dos piores momentos da repressão política na América latina e conquista certo nível de sistematização na segunda metade da década e dos 80. (BASOMBRIO, 1992 apud SILVA, 1995, p. 63)

Aos poucos, segundo Sader (2007), os espaços para os Direitos Humanos foram incorporados pelas escolas com algumas abordagens sobre democracia, liberdade, cidadania, diversidade, identidade e se ampliam em cursos específicos inclusive com personalidades da imprensa que notabilizaram a defesa intransigente do tema e revelaram as violências.

Finalmente, entende-se que no campo da educação, o trajeto político se faz nas práticas cotidianas que possibilitam o acontecimento da política pública social presente nos surgimentos dos problemas que as unidades em geral escolares sofrem e ou acolhem. Assim sendo, na etapa a seguir apresenta-se dados e discussões que podem contribuir para a identificação e reflexão de como isto ocorre no cotidiano de educadores que se propõe ao trabalho na perspectiva dos Direitos Humanos.

¹⁰³ O direito à educação, ou seja, o direito a aprender, está no rol dos direitos humanos fundamentais que é amparado por normas nacionais e internacionais⁷ e se expressa como espaço fundamental de todos visando ensino e aprendizagem na busca e processo de desenvolver e potencializar a capacidade humana conforme se registra na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

¹⁰⁴ A Educação em Direitos Humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola. (CANDAUI, 1998, p. 36).

4. Apresentação e análise dos dados

“Ele só conhece a realidade na medida em que a cria”¹⁰⁵.
(KOSIK, 1969)

Sob o olhar da área da educação e interfaces com as humanidades que os percursos metodológicos desta pesquisa foram pensados e elaborados. Para tanto, empregou-se nesta investigação científica, de cunho qualitativa, perspectivas epistemológicas com enfoque nos aspectos de educação contemporânea sobre uma prática denominada nesta pesquisa como *práticas restaurativas* vinculadas a compreensão de Direitos Humanos.

Por essa razão, e na busca de uma análise profunda e alinhada aos pilares desta pesquisa, buscou-se uma investigação que compreenda e interprete as experiências acerca do trabalho desenvolvido, conforme Minayo (2014) que esclarece que o fazer ciência deve estar pautado no tripé de teoria, método e técnicas, agregado o que a autora denomina de “termos estruturantes como, as experiências, vivências, senso comum e a ação” do pesquisador.

À trilogia acrescento sempre que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador embasado do trabalho que elabora. (MINAYO, 2014, p. 622).

Nestes aspectos é interessante pensar que as experiências individuais e coletivas sobre a escolha, percurso realizado e apresentação, referem de uma participação dentro da história da Educação atual. Dentre elas marcado pelo que Minayo (2014) conta como a ação humana e social que constroem histórias e trajetórias.

Este exercício denominado aqui como *processo restaurativo*, se entrelaça com a construção científica dos dados coletados no trabalho na escola e sob a oportunidade de repensar

¹⁰⁵ Kosik K. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1969.

educação na atualidade como processo de investimento de conhecimento acumulado em Direitos Humanos.

Neste percurso, os Direitos Humanos com todos os seus temas múltiplos é um desafio da contemporaneidade, por isso, a escolha em trazê-lo como um dos pilares desta pesquisa é desafiador e necessário novas vivências por outras óticas. Para Valdivia (2016, p.30) “[...] reconhece-se o saber acumulado na história humana e se investe do interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana”.

4.1 Método, tipo de estudo e contexto da pesquisa

Um estudo sobre práticas restaurativas que induzem ao diálogo aos Direitos Humanos tem como escolha um percurso pautado no método do materialismo histórico e dialético, que analisa a sociedade perante as classes sociais e suas vinculações com a emancipação humana. Conforme apontado nas notas introdutórias, essa escolha sobre a teoria social de Karl Marx, traz também inquietações sobre dilemas do trabalho, capital fetiche (IAMAMOTO, 2010) e do não olhar sobre as necessidades sociais o que resulta a banalização da vida humana e recaí sobre parte da população que é marginalizada e punida

Os retrocessos e o afastamento dos Direitos Humanos em todos os aspectos, trazem uma sensação de salvação para alguns e para outros, as reais marcas de regressão aos direitos sociais e políticas públicas, a desvalorização e segregação, somado a “[...] divisão do trabalho, as relações entre classes e a organização da produção e distribuição de bens e serviços.” (IAMAMOTO, 2010, p. 21).

Todo o processo recaí sobre as grandes maiorias da população que sobretudo, são os sujeitos desta pesquisa e que diante de um contexto desigual e marcado por fronteiras das classes sociais. Sob a ótica marxista, as relações entre indivíduo e sociedade são objetos da pesquisa e que enquanto sociedade ela se divide em duas classes sociais principais: a burguesia que detém de todos os meios de produção e os proletariados ou trabalhadores, que vendem sua força de trabalho para os burgueses e que são responsáveis por toda a produção. Na sociedade burguesa:

[...] quanto mais se desenvolve a produção capitalista, mais as relações sociais de produção se alienam dos próprios homens, confrontando-os como potências externas que os dominam. Essa inversão de sujeito e objeto, inerente ao capital como relação social, é expressão de uma história de auto-alienação humana. (IAMAMOTO, 2010, p.48).

O confronto presente no pensamento alienador passa sobre as relações contemporâneas e disputas de lutas para efetivação de uma educação integral em Direitos Humanos. A teoria Social apoia o processo de criticidade e de outro lado conforme Valdivia (2016):

É imprescindível reconhecer que no sistema capitalista é impossível garantir Direitos Humanos para todos, tendo em vista que sua estrutura se passa por interesses divergentes de classes sociais, o que forja conflitos e tensões políticas no campo da construção dos Direitos Humanos. (p. 50)

Assim sendo, o percurso escolhido produz dados com a técnica de análise da triangulação¹⁰⁶ de dados, apresenta-se nesta pesquisa o recorte bibliográfico da temática em questão, documentos e aspectos da cultura institucional da escola pesquisada, além da percepção dos sujeitos, sendo eles, o corpo docente da escola, composto por seis profissionais que vivenciam as experiências de práticas restaurativas no ambiente escolar. Buscou-se então adotar a estratégia não somente de um ponto, mas o olhar múltiplo para a pergunta que norteou a pesquisa de: Como o processo de uma educação restaurativa em uma escola social no território de Vila Progresso, localizada na zona leste da cidade de São Paulo, contribui para assegurar a Educação em Direitos Humanos?

Vale lembrar que conforme as notas introdutórias, esta pergunta que surge no chão da escola pesquisada traz duas hipóteses, uma de que as práticas restaurativas são potenciais para garantir caminhos e indicadores de Direitos Humanos dentro da escola observada, e outra que considera as experiências de educação restaurativa na escola social, fazendo com que elas impactem e alterem para melhor a forma de vida da comunidade observada.

Faz-se importante destacar que este movimento de rigor metodológico proposto pela triangulação que busca a compreensão e intensão de validar dados mais fidedignos dentro das pesquisas qualitativas ou quantitativas que recorrem a este procedimento para a análise de contextos e situações. (AZEVEDO, OLIVEIRA, GONZALEZ E ABDALLA, 2013).

Interessante saber que no campo das ciências sociais, a utilização da triangulação em pesquisas se tornou uma estratégia bastante utilizada e reconhecida como uma metodologia convergente para a validação de dados, multimétodo/ multitraço (CAMPBELL & FISKE, 1959)

¹⁰⁶A origem do conceito de triangulação não vem das ciências sociais e humanas, mas sim das ciências militares. “Decorrente da navegação e da topografia, a triangulação é frequentemente entendida como um método para fixar uma posição” (Cox & Hassard, 2005, p. 109). Atualmente, com as novas tecnologias de satélite, a triangulação, é utilizada por militares para descobrir a exata localização de um telefone celular, de um rádio- transmissor ou outro equipamento de comunicação do oponente. Para isso, mede-se a direção e a intensidade das ondas transmitidas a partir de dois transmissores e localiza-se um terceiro receptor ou transmissor. (AZEVEDO, OLIVEIRA, GONZALEZ E ABDALLA, 2013, p. 03).

conforme revelam os autores de que “o interesse pela triangulação para a realização de pesquisas não é um fenômeno recente”. Sobre a técnica/procedimento metodológico sabe-se que a triangulação é utilizada em diversas áreas como:

(...) na área de ciências humanas (Hussein, 2009; Konecki, 2008; Moran-Ellis, Alexander, Cronin, Dickinson, Fielding, & Thomas, 2006; dentre outros), ciências da saúde (Duffy, 1987; Morse, 1991; dentre outros), e mais especificamente na área de administração (Eisenhardt, 1989; Ikeda, 2009; Teixeira et al., 2012; Yauch & Steudel, 2003; Yin, 2010). (AZEVEDO, OLIVEIRA, GONZALEZ E ABDALLA, 2013, p. 02).

Nota-se, de acordo com os autores anteriormente citados, diferentes possibilidades de uso e áreas que a triangulação permite, apoiando as pesquisas no sentido de trazer combinação de métodos e fontes possíveis para compreensão e reflexão mais aprofundada do que se analisa.

Neste processo de olhar e qualificar o objeto de estudo, o “refletir a Direitos Humanos e vida”, vai ao encontro do que a autora Maria Lucia Martinelli, especificamente em seu livro, *Serviço Social: identidade e alienação* (2007), sobre a influência de Hegel em pensar a vida como uma tarefa humana em uma simbiose da profissão de Serviço Social e o capitalismo¹⁰⁷.

Embora essa pesquisa não tenha como foco a discussão sobre a atuação do Serviço Social, essa relação e olhares se faz presente no processo de produção e análise desta construção científica com desdobramentos agregados para estudar questões da humanidade e aprofundar as temáticas de Direitos Humanos. Frente ao que Martinelli (2007) traz no Serviço Social como a profissão, aproximou os antagonismos visando diminuir lacunas sociais, e com isso aproximar as classes e buscar o acesso aos direitos sociais.

E neste caminho a técnica da triangulação surge como oportunidade metodológica de olhar outros ângulos e corroborar com o problema da pesquisa, olhando para o fenômeno ou problema apresentado por mais de uma fonte e por diferentes ângulos. (AZEVEDO, OLIVEIRA, GONZALEZ E ABDALLA, 2013).

Tratando-se do recorte do triângulo proposto, na figura abaixo apresenta-se os pontos de análises a partir das perspectivas diferentes.

¹⁰⁷ “A origem do Serviço Social como profissão tem, pois, a marca profunda do capitalismo e do conjunto de variações que a ele estão subjacentes – alienação, contradição, antagonismos – pois foi neste vasto caudal que ele foi engendrado e desenvolvido” (MARTINELLI, 2007, p. 66).

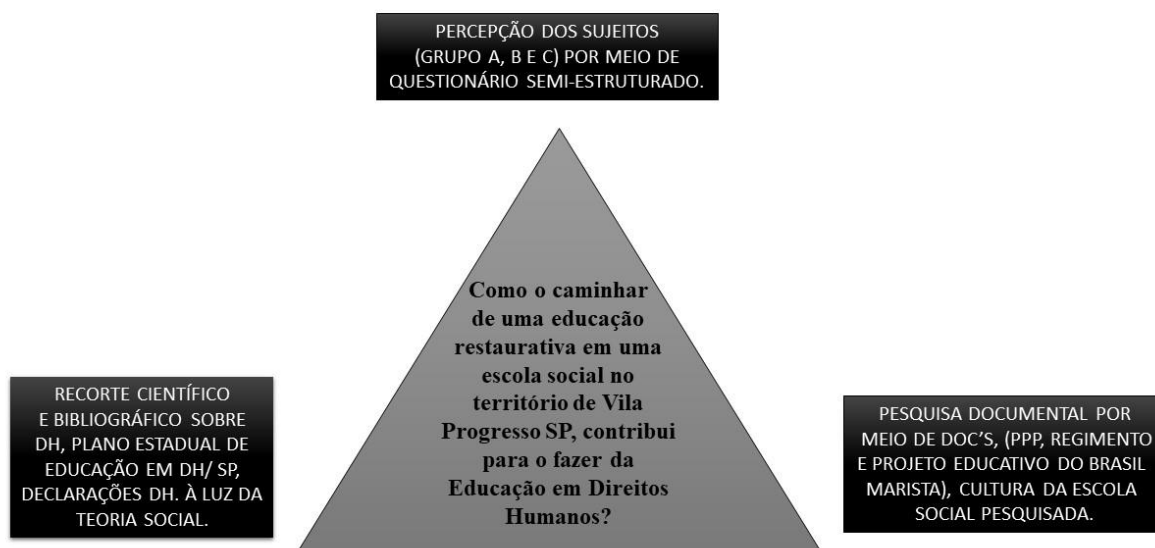


Figura 16: elaborado pelo autor (2023).

Em um ponto, apresento o relato e percepção dos sujeitos. São eles os educadores e educadoras que atuam na escola social pesquisada e que foram divididos em grupos de acordo com o de tempo de atuação dentro da instituição.

Nesta pesquisa, por se tratar de buscar vários olhares de educadores(as), vivências, históricos, atuação profissional, áreas diferentes do conhecimento, tempos de contato com a metodologia das práticas restaurativas, foram elaboradas questões para a realização de entrevista semiestruturadas que, além de conter a identificação, idade, sexo, formação profissional, tempo de atuação na educação e na escola pesquisada, entre as/os entrevistados(as) investigou-se aspectos relacionados com o fazer docente, como:

- 1) O que é Educação para você?
- 2) Qual sua compreensão sobre educação em Direitos Humanos?
- 3) Conte-me sobre suas experiências com a educação em Direitos Humanos?
- 4) Conte-me sobre suas experiências com as práticas restaurativas?
- 5) Você já participou de processos formativos sobre práticas restaurativas? Se sim, conte-me sobre o impacto na sua atuação profissional.

- 6) Você consegue identificar o uso da metodologia das práticas restaurativas no seu cotidiano de trabalho?
- 7) Para você, qual a relação em práticas restaurativas e garantia de Direitos Humanos?
- 8) Você gostaria de trazer alguma outra questão que não foi contemplada neste roteiro?

A seguir apresenta-se as respostas a partir de suas aproximações, convergências, divergências que foram analisadas com base no referencial bibliográfico, documental anteriormente apresentado.

4.2 Participantes do estudo e local da pesquisa: breves considerações e olhares para a metodologia do trabalho social educativo

No que se refere aos procedimentos para a execução das entrevistas, os convites da foram encaminhados para educadores e educadoras que atuam na escola social e que trazem em suas trajetórias compromisso com os direitos de crianças e adolescentes, visto suas histórias, que embora não registradas aqui, mas nas conversas informais e trocas, foi possível o desenvolvimento conjunto de parcerias entre áreas.

Neste sentido, também foram convidados e escolhidos de acordo com o agrupamento de tempo de atuação do espaço pesquisado para que, olhares e vivências sobre educação em Direitos Humanos e práticas restaurativas pudessem ser norte para a reflexão. Sobre o grupo, apresento:

- ✓ **Grupo A:** 02 educadores que atuam na instituição há mais de 5 anos;
- ✓ **Grupo B:** 02 educadores que foram contratados no período de 2020 a 2021 que não conheciam as práticas restaurativas;
- ✓ **Grupo C:** 02 educadores recém-chegados na escola social no ano de 2022.

Foram analisados também grupos de educadores (as) que atuam na educação, com experiências educação formal e informal. De forma diversa, o grupo misto traz concepções, vivências técnicas e especialidades das diversas áreas como, língua portuguesa, biologia, ciências e artes. Alguns educadores (as) possuem aproximação com as práticas restaurativas, processos circulares, dialógicos e colaborativos em seu cotidiano, uma vez que, a troca grupal alicerçada no diálogo possibilitou um espaço de aproximações pela dinâmica intergrupar, de

forma a ter diversidade de posicionamentos e vozes em estreita relação com os pilares desta pesquisa: Direitos Humanos e Práticas Restaurativas. Os participantes são:

Educador 1- masculino, 48 anos, da área de Ciências biológicas e Artes Visuais, atua há 20 anos na educação sendo 03 anos na educação básica e 12 anos na educação não formal. Além disto atua há 05 anos em teatro, estudando e trabalhando com processos educativos.

Educador 2 - masculino, 38 anos, tem como formação profissional licenciatura, área de Ciências, com tempo de atuação na educação de 5 anos e na escola pesquisa há 04 anos.

Educador 3 - masculino, 27 anos, tem como formação profissional Letras (licenciatura) com tempo de atuação na educação de 09 anos. Na escola pesquisada atua há 03 anos e 5 meses.

Educador 4 - masculino, 28 anos, tem como formação profissional Letras com tempo de atuação na educação de 10 anos. Na escola pesquisada atua há 03 anos e 5 meses.

Educadora 5 - feminino, 27 anos, tem como formação profissional graduação em Ciências Biológicas em Biotecnologia com tempo de atuação na educação de 05 anos. Na escola pesquisada atua há 06 meses.

Educador 6 - masculino, 30 anos, tem como formação profissional licenciatura em História com tempo de atuação na educação de 01 ano na educação formal e 07 anos na educação não formal. Na escola pesquisada atua há 08 meses.

4.3 Respostas dos (a) educadores (a) e discussões

A presente pesquisa traz sobre os dados e discussão, dos 3 grupos totalizando os 6 educadores (a) nas ordens das entrevistas, a qual se dá início dentre a pergunta 01.

Pergunta 01

O que é Educação para você?

Do ponto de vista do educador 1, é correlacionado vários aspectos sobre a definição de educação, a percepção Marxista dos desafios posto com conflitos de interesses buscam por oportunizar algumas categorias e questionamentos de como o conhecimento está sendo compartilhado nas relações sociais.

[...] Educação para mim é o exercício diário da participação no mundo e suas relações, contraditórias e dialéticas – entendendo suas miríades no que tange à grandeza das milhares de possibilidades inter-relacionais, com suas muitas camadas, para além da simplificação das relações maniqueístas. É o exercício para entender o sujeito nas suas complexidades, como um Ser integral, em relação/interação com o ambiente em que vive, para compreender que esse

ambiente tem determinações materiais na formação do indivíduo, uma vez que as decisões políticas construídas em sociedade partem de grupos de interesses e cisões de classe. E essa cisão em termos de pensamento, ideologia e inclinações políticas resultam nas escolhas das decisões públicas e privadas. A educação que quero, portanto, para mim, pressupõe também uma clareza política que me eduque a pensar de que lado estou na esfera das políticas educacionais, já que as instituições educativas também servem como instrumento de cunho ideológico. Sabemos que o posicionamento da neutralidade nas relações sociais não existe, e no campo da educação não seria diferente. Então, educar-se, escolhendo um lado, também é rebelar-se contra o sistema de classe e não se adequar ao status quo, uma vez que isso seria engendrar-se à um sistema de exclusão e normativo das desigualdades. Educação não é apenas uma adequação ao exercício da preparação para as relações sociais entre patrão e empregado e nem de preparação técnica, em termos de conteúdo, para manter uma existência fabril e consumidora. Diferentemente, é construir novas relações igualitárias, novos meios de produção menos impactantes para o meio ambiente, lógicas menos competitivas em relação aos semelhantes, menos monetizadas em termos de sujeitar o corpo como apenas instrumento de trabalho alienado. Dar ênfase a projetos mais saudáveis em termos de alimentos e menor produção de poluentes. Ainda, é pensar em tecnologias que socializam o fazer e não criar nichos de acúmulo de capital e grupos seletos de usuários. A educação enquanto Instituição precisa ser retomada, porque pertence a uma tarefa fabril de produção em massa, que precisa ser revista. A educação como exercício precisa ampliar a consciência humana para sua libertação. (**Educador 1**).

Conjuntamente os questionamentos do entrevistado abrange a relevância de buscar uma educação sobre o materialismo histórico no processo de aprendizagem que questiona o que é aplicado e problematize a sociedade atual. Em Iamamoto (2010, p.21):

[...]crescem as desigualdades e contingente de destituídos de direitos civis, políticos e sociais, potenciados pelas orientações (neo) liberais, que capturam os Estados nacionais, erigidas pelos poderes imperialistas como caminho único para animar o crescimento econômico, cujo ônus recai sobre as grandes maiorias.

Os significados de educação para além do seu cotidiano no ambiente escolar, precisa ser debatido e refletido sobre a questão social e reprodução das relações sociais. Para o **educador 1** a educação é lugar de questionamento e criticidade o que vai ao encontro do que Marx destaca como emancipação humana que se dá de forma revolucionária neste espaço de conhecimento. Nesta concepção marxista:

A educação funciona como um processo por meio do qual provoca transformação radical da sociabilidade, supondo a promoção da liberdade verdadeira, desenvolvendo homens *omnilateral*, contrário ao capitalismo, que segundo Marx promovia a construção do homem *unilateralizados*. (FILHO, FERNANDES E PINTO, 2019, p. 4).

Sobre essa fundamentação e no paradigma marxista, a escola como o estado fazem parte de uma estrutura que por sua vez propicia uma manutenção desta hierarquia social, mantendo

sobre os que nela fazem parte o domínio de classes, tendo a burguesia como dominante deste processo unilateral.

As ideias colocadas na escola, podem favorecer exatamente o que o educador 1 diz como reprodutora de ideologias de dominação e de não construção de harmonia, saúde e bem-estar. Nota-se que ambos os educadores (1 e 2) trazem sobre o entendimento que educação como lugar de emancipação para as relações. Retomando:

[...] A educação como exercício precisa ampliar a consciência humana para sua libertação (**EDUCADOR 1**).

E continua o educador 2:

[...] Educação é um direito universal pela qual os seres humanos têm acesso ao conhecimento de si, de suas sociedades e assim possam desenvolver-se de acordo com suas culturas e vivências coletivas. A educação tem função emancipadora. (**EDUCADOR 2**).

Em Marx (2010) os questionamentos sobre educação emancipadora, resultam em esforços para os direitos políticos de igualdade e trazem a importância do “proletariado” ter acesso à educação como forma de acesso ao conhecimento, neste sentido traz o que o **educador 2** refere um direito universal e não apenas para “alguns”.

Em pressupostos freirianos essa base humanística apoia-se na transformação social e mudanças de percursos históricos do olhar coletivo e não individual. A educação popular sobre uma compreensão de questionar as desigualdades e relações de poder. Em Pereira e Pereira (2010) esse modelo de educação se baseia nos princípios de participação e solidariedade. De outro lado, o conflito neoliberal e forma de controle e poder se aprimoram resultando o que Iamamoto (2010) refere como banalização da vida humana e que em Pereira e Pereira refere como processos para o sofrimento humano.

Neste aspecto de pensar a educação em tempos atuais, e conforme PNDH (2003) a educação é lugar de contribuição para a formação crítica e ativa e que com esses direcionamentos, os sujeitos afetados educacionalmente exercitaram dentro da composição de educação em Direitos Humanos na atualidade.

Junto ao entendimento de Educação como lugar de emancipação, o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do estado de São Paulo (PNEHD SP) destaca a educação desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, uma experiência na chamada práxis político-pedagógica:

[...] cultura de respeito, a luta por direitos sociais, econômicos, civis, políticos e ambientais – e que consiga trazer ao horizonte dos Direitos Humanos a vivência da não discriminação étnico-racial e da superação das violências contra mulheres; crianças e adolescentes; idosos; pessoas com deficiência; ciganos; contra a diversidade sexual; a juventude negra; a população em

situação de rua; a população carcerária; a população indígena; os imigrantes, os movimentos sociais e contra a reforma agrária. (PNEHD SP, 2017, p. 8).

Vemos então um modelo de educação que sobretudo evidencia experiências para uma cultura de respeito e com direitos, sejam eles sociais, econômicos, civis, políticos e ambientais. A educação em Direitos Humanos ela conduz a práxis político- pedagógica no cotidiano escolar e que esse encontro de aprendizado é destacado na definição pelo **educador 3**:

[...] A meu ver, educação é, ou deveria ser, o vínculo estabelecido entre sujeitos que encontram, na aprendizagem, uma maneira de decifrar o mundo e de satisfazer necessidades materiais.

Nesta leitura que o educador 3 refere de “decifrar o mundo e de *satisfazer necessidade materiais*” é a compreensão do ponto de vista deste pesquisador que remete aos processos de desigualdades principalmente de crianças e adolescentes pretas e pretos. Para Sueli Carneiro (2023, pg.14) refere como “epistemicídio, conceito usado por Boaventura de Souza Santos que evidencia o papel da educação na reprodução e permanência de poderes, saberes e subjetividades que o próprio dispositivo produz”. Portanto ao pensarmos em crianças e adolescentes, esse processo de ampliação de repertório é muita das vezes, a escola, como um aparelho do estado que irá trazer aspectos do mundo sobre a oportunidade de deslumbrar um projeto de vida e que com ele, o de satisfação das necessidades, sejam elas materiais ou não, devem ser consideradas no seu projeto como papel da educação que emancipa, inclusive em suprir necessidades, sejam elas quais forem.

Ao encontro deste caminho e na análise das entrevistas, chama atenção a resposta do **Educador 4**, representando o **grupo B**:

[...] eu compreendo a educação como a forma que existe para a libertação do ser humano, de maneira que são apresentados aspectos que ele desconhece, ou que pratica sem que haja significado, entrecortando histórias, vivências, pontos de vista, resgatando o que se vê e construindo novas possibilidades, a fim de que o indivíduo possa se modificar, transformar e idealizar, onde quer que se encontre. A educação formará o indivíduo, fornecer-lhe-á esperanças em um mundo novo, ampliará os seus horizontes, bem como poderá lhe garantir acessos e permanências em espaços diferentes. Para mim, se fosse sintetizar educação em uma palavra, esta seria libertação. Quando o indivíduo se vê livre, o próprio livre-arbítrio o angariará sentidos e potências.

Neste ponto o educador, que atua há 10 anos na educação, formado em letras traz o resumo de “educação como libertação”, o que para Freire (1970), essa dimensão da formação refere a liberdade, processo de transformação, participação, democracia e o diálogo como ponto importante para até chegarmos nos fundamentos dos Direitos Humanos.

Atrelado ao papel de libertação, a **educadora 5** apresenta:

[...] Educação é uma forma de ampliar o repertório científico e linguístico das pessoas, além de fornecer base para uma qualificação profissional. Além disso, acredito que a educação é uma forma de oferecer às pessoas o poder de decisão sobre os caminhos que irão seguir. Uma pessoa com acesso à educação de qualidade pode conhecer diversos caminhos e escolher o que quiser seguir, ao invés de seguir o que for imposto pelo contexto social no qual cresceu.

Pela educadora compreende as dimensões da educação em Direitos Humanos apontadas sob a ótica de Paulo Freire conjuntamente em Melo e Albuquerque (2023) desta ação de autonomia para uma cultura que leva a liberdade, o qual traz possibilidades para caminhos de efetivação da Diretriz Nacional dos Direitos Humanos (BRASIL, 2012) de combate a violação de direitos.

Salientamos que este documento, aponta a importância da educação como marcador cultural e alicerce da mudança social, o que para educadora 5, a educação como um caminho de acesso. Entretanto, este caminho, muitas das vezes, apontam as profundas desigualdades e graves violações de direitos no acesso integral para a composição da liberdade, e quando não mediada, influenciará na formação integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Nas concepções, práticas que compõe promoção, proteção e defesa da vida, a Educação em Direitos Humanos destina-se a formação da educação integral (...) que visa o respeito mútuo, pelo outro, e pelas diferentes culturas e tradições. (BRASIL, 2012).

Nas reflexões do **educador 6:**

[...] A educação, pensando na escola, é o espaço (um dos) onde a humanidade se faz. O local onde o indivíduo tem a possibilidade de perceber a si e ao mundo. Desenvolver de maneira crítica o seu papel enquanto indivíduo de um grupo de pessoas e, idealmente, tornar-se capaz de transformar o contexto em que vive a partir do compartilhamento da realidade e do conhecimento com outros indivíduos.

Estes apontamentos levantados pelo participante, se entrelaçam com o que se entende de Educação em Direitos Humanos expressos na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da Lei nº 9.394/1996. Apoia por meio do conhecimento e trocas permanentes a cooperação, saberes e diversidade cultural em ações populares pelo diálogo. Em Freire, a compreensão da práxis apoia a interação com a diversidade.

Observando a questão principal e os aspectos que envolvem a triangulação, como uma estratégia de investigação aqui escolhida pelo pesquisador é marcada pelo que Denzin (1970) refere nas pesquisas qualitativas de aproximar as realidades sociais olhando por vários ângulos. (OSVALDO CRUZ, 2006).

Neste sentido temos uma abordagem de cunho humano que envolve olhar interventivo social sobre a questão 1 em 3 grupos diferentes.

Para isso, nesta aproximação da realidade em práxis à luz da teoria social, dar-se-á a contextualização de educação em Direitos Humanos, expressas na análise acima com os marcadores da documentação da instituição pesquisada, bibliografia e pareceres dos educadores.

- 1) Do ponto de vista da entrevista semiestruturada, nota-se que na figura abaixo, os 3 grupos, confirmam a ideias de educação, como participação, libertação, direito etc.



Figura 17: Autoria própria, (2023).

- 2) Sobre os documentos e cultura, o PPP (2021) da escola social e o projeto educativo Marista Brasil (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 16-18) vão ao encontro em seus princípios (filosóficos, pedagógicos e pastorais) que educação de qualidade é um direito fundamental¹⁰⁸, aliado no que se refere à participação em atividades que transcendem o âmbito dos interesses individuais e familiares, propiciando vivência da sensibilidade, da amorosidade, do diálogo, do respeito, da corresponsabilidade e da alteridade, com olhar atento à promoção da justiça social, processo educativo de qualidade com acesso, inclusão e permanência: viabilizando o acompanhamento individualizado de cada estudante, fortalecendo vínculos, favorecendo o sentimento de pertença e permanência na escola Marista, inclusive daqueles vínculos de meios socialmente desfavorecidos.
- 3) Ao analisar a bibliografia que remete sobre educação, desenvolvida pelo:

¹⁰⁸ Escola Social Marista Ir. Lourenço apresenta: que de acordo com a Constituição Federal, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 (LDB), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o Decreto nº 6.094/07 e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) instituída pela Resolução CNE/CP Nº2. (PPP, 2021, p. 15).

- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2018), que traz reflexões que [...] “para o exercício da cidadania democrática, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos(as) cidadãos(ãs)” (p.11), além disto refere “a educação um meio privilegiado na promoção dos Direitos Humanos” (p.11), [...] “a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos”. (p.12).

- Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Estado de São Paulo (BRASIL, 2017), partindo do eixo de educação não- formal. O documento refere que esse modelo alinha-se com os Direitos Humanos visto as características específicas e existentes apoiadas pela UNESCO (1945) e que após a Segunda Guerra Mundial tem sido discussão de uma educação para paz, seguida e afirmada na Declaração da Educação para todos (1990) enfatizando o termo educação não formal, visto que processos da vida social educam, diferenciando a existência de um currículo, portanto esse tipo de educação foi apresentado como educação popular (práxis político- pedagógica), nela é identificado como um tipo de educação para cidadania, emancipatória e popular.

Portanto, temos caminhos importantes e definições que se correlacionam do ponto de vista da triangulação.

Avançando no segundo aspecto, **a pergunta 2 (dois)** apresenta-se pontos pilares desta pesquisa.

Pergunta 2

Qual sua compreensão sobre educação em Direitos Humanos?

Dos **6 educadores** entrevistados, 3 (três) trazem nas definições a palavra dignidade humana como parte da compreensão, 2 (dois) utilizam o termo de sujeito integral e 1 (um) em sua definição refere educação em Direitos Humanos como um processo de humanização.

Interessante ressaltar que os aspectos levantados pelos entrevistados, ajudam na interpretação de que diante da complexidade de educação, orientada pelas definições de Direitos Humanos, fortalece o entendimento desta mobilização fundamentada para o agir, como declara o documento a seguir:

(...) a Educação em Direitos Humanos requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ela se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercer seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. É uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições (BRASIL, 2012, p. 02).

Nos questionários vemos que, para os educadores entrevistados, o lugar de educação extrapola o muro da escola e traz a mobilização de uma ação para os sujeitos, ou estudantes que estão em um processo formativo, pedagógico e a escola como um equipamento de ponte para demais direitos sociais. Para o **Educador 1**:

[...] A educação nos termos dos Direitos Humanos, historicamente passa pelo reconhecimento do sujeito integral, considerando suas idiossincrasias e humanidade e objetivamente de seus direitos constitucionais. A democracia, como exercício político, tão exaustivamente batalhada ajudou a construir um projeto de igualdade. É importante afirmar que a luta por Direitos Humanos, sempre esteve relacionada, no espectro político, a movimentos de luta à esquerda. Dessa forma reconhecer que as conquistas dessas políticas públicas pertenceu aos sujeitos à margem de uma sociedade, é reafirmar a urgência tardia aos direitos dos humanos desumanizados. É reconhecer na humanidade a característica da sua integralidade, sua dimensão sensível e também vulnerável às materialidades sócio-econômicas. A história de luta por direitos, então, partiu do reconhecimento historicizado dos sujeitos em situação de risco e marginalidade por sua configuração política. Portanto a serviço de uma classe específica, já que a ideia abstrata do conceito de humanidade reproduzida por políticas mais à direita destituiu a humanidade e reduziu em conceitos abstratos e irreais. A educação em Direitos Humanos, como ferramenta, deve redimensionar às estruturas sociais que dividiu e classificou humanidade em subespécies, organizando em categorias classificáveis em discursos simplistas como os dos "Direitos Humanos, para a dos humanos direitos", uma falácia que reflete uma irreflexão. (**EDUCADOR 1**).

Para o **Educador 2**:

[...] Educação em Direitos Humanos é a primeira garantia do acesso a que todos os seres humanos possuem, independentemente de sua condição social, etnia, raça ou gênero, que englobam necessidades básicas de sobrevivência e respeito à sua dignidade de ser humano. (**EDUCADOR 2**).

Analisando tal reflexão do educador, o vídeo publicado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), do projeto “Educando para a Diversidade”¹⁰⁹, apresenta a temática sobre os Direitos Humanos e traz discussão e entrevistas com várias ideias gerais do que é DH. O vídeo

¹⁰⁹ Para saber mais sobre o curso Introdução aos Direitos Humanos, série produzidos e oferecidos pela CAAADI-Unesp que promove formação no campo das diversidades humanas: <https://www.youtube.com/watch?v=yjGB6AtXq6M&list=PLlhOOEv3S0pUL9EEw4P3mBP2m4v7nb0iF>.

reflete que muitos apresentam opiniões baseadas em algo que não compreendemos profundamente e limitamos as ideias descontextualizadas.

Além disto, visto a amplitude do uso de Direitos Humanos em contextos tão diversos, por públicos diferentes, mostra que a expressão contém diversos sentidos, para tanto apresentam os diversos documentos que os sustentam.

Seguindo as falas das entrevistas o **Educador 3**, sinaliza sobre a escola como responsável dos direitos coletivos:

[...] Uma educação em Direitos Humanos se configura a partir da compreensão que, num mundo em que as relações sociais estão cada vez mais fragilizadas e desumanizadas, é necessário garantir e fortalecer, no prédio-escola ou em outros espaços de aprendizagem, o acesso a direitos coletivos para que se mitiguem os efeitos das profundas desigualdades na contemporaneidade. (**EDUCADOR 3**).

Interessante salientar que a escola como instituição interventiva no projeto de vida de comunidades, se faz necessária pensar em um processo educacional para além, de outro lado, em uma das referências utilizadas no capítulo 2, Sueli Carneiro (2023) remete sobre a desqualificação de saberes e sujeitos, trazendo a educação como um desafio cultural, civilizatório, para isso, traz a escola formal que tem desempenhado seu papel na reprodução de concepções sociais dada pela elite econômica, intelectual e política brasileira.

Para Carneiro (2023) ao se referir nas concepções de raça e cultura como categorias estruturais:

[...] que determinam hierarquias que só podem ser plenamente legitimadas se puderem- por meio da repetição sistemática e internalização de certos paradigmas (dos quais as teorias racistas são decorrentes) - instituir e naturalizar em uns uma consciência de superioridade, em outros uma consciência de inferioridade. (p. 99).

Nesta concepção, a escola contemporânea, que olha a naturalização das desigualdades originárias, históricas e institucionais, se faz no que o educador 3 coloca como necessário mitigar as profundas raízes educacionais. Alinhadas a essa afirmativa, o **educador 4** traz elementos fundamentais, entre eles o papel da BNCC (1996) na aprendizagem essencial na educação básica e correlaciona a garantia de direitos como saúde e bem-estar:

[...] Para mim, os Direitos Humanos são os direitos básicos para que todo ser humano possa viver com dignidade e respeito no espaço em que vive e modifica. Logo, os direitos civis, políticos, econômicos, por exemplo, são versados e valorizados, de maneira que a educação seja o sustentáculo e a ponte desta garantia, onde o estudante aprenderá currículos e habilidades existentes na BNCC, além de ser motivado e fortalecido para que seus direitos sejam garantidos, além de que a escola será a ponte para essas informações chegarem e serem tomadas providências com base nas instituições parceiras

de saúde e proteção, além das jurídicas, como o ECA, onde o foco será o bem estar desta criança e a garantia dos seus direitos. Vale ressaltar que o cuidado com os familiares é garantido, também, ainda que a prioridade seja, sempre, no bem-estar deste menor, a fim de que fique bem e se fortaleça. **(EDUCADOR 4).**

O **Educadora 5** compreende a educação em Direitos Humanos com integral, o que se relaciona com a reflexão do educador 6, de uma educação que humaniza:

[...] Compreendo que a educação em Direitos Humanos é uma educação integral, ou seja, que vai além de trabalhar conteúdos técnicos. Busca-se formar pessoas críticas, levando em conta as diversas áreas da vida como o emocional, social e etc. É uma educação que humaniza os educandos, compreendendo os direitos e deveres das crianças e adolescentes. **(EDUCADORA 5).**

[...] Uma educação que busque sempre colocar e desenvolver a dignidade humana nas pessoas que fazem parte do processo pedagógico. Garantir que os locais de aprendizagem sejam, na medida do possível, facilitadores de uma boa convivência humana, possibilitando para educadores e educandos o desenvolvimento de suas demandas subjetivas e coletivas. **(EDUCADOR 6).**

A integralidade apontada na BNCC (1996), reconhece que a educação básica:

[...] deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (p. 16).

Ao encontro do conceito de educação básica, um termo que chama muita atenção desta pesquisa é pensar o que é atual no campo da educação, da sala de aula, juntamente com o que se compreende saúde e bem-estar da comunidade educativa, além do que a BNCC aponta como o olhar para os desafios atuais que requer, segundo o documento, “considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir” (p. 16).

Portanto, do ponto de vista do pesquisador e nas experiências de trabalho, os aspectos dos diferentes públicos atendidos, são encarados por educadores, gestores e famílias diferentemente quando temos cenários e modelos de escolas sociais que atendem alunos 100% bolsistas e localizadas nas periferias, e escolas com alunos pagantes e localizadas nos grandes centros.

Neste aspecto, é necessário destacar a escola do conhecimento para os ricos e como uma escola de acolhimento social para os pobres (LIBÂNEO, 2012) que traz o dualismo perverso de manter ou reproduzir as desigualdades sociais. Sendo assim, todos os aspectos das diferenças da qualidade de escola nos caminhos e práticas pedagógicas predominam formas de funcionamento interno das escolas atuais e ideologias que nem sempre se convergem como o que temos de educação em Direitos Humanos.

Um ponto importante aqui de crise nesta dualidade conforme estudos de Libâneo (2012) é discutir objetivos e formas de organização das práticas educativas escolares. Segundo autor:

uma delas atribui prevalência à formação cultural e científica, em que se valoriza o domínio, pelos alunos, dos saberes sistematizados como base para o desenvolvimento cognitivo e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada. As teorias da formação cultural e científica abrangem as pedagogias voltadas para a formação do pensamento conceitual e para o desenvolvimento mental, entre elas, a pedagogia histórico-cultural formulada por Lev Vygotsky e seus seguidores. A outra orientação valoriza experiências socioculturais vividas em situações educativas (cultivo da diversidade, práticas de compartilhamento sociocultural, ênfase no cotidiano etc.), obviamente com objetivos formativos. (LIBÂNEO, 2012, p.23).

Nestes pontos as abordagens em Libâneo (2012) buscam objetivos formativos em torno de uma mesma questão: o que se espera que a escola faça para formar cidadãos educados e críticos, aptos a participar da vida em sociedade, e como fazer isso.

Partindo para a triangulação, temos as percepções dos educadores em nuvem de palavras.



Figura 18: Autoria própria, (2023).

- 1) Sobre os documentos e cultura, o PPP (2021) da escola social e o projeto educativo Marista Brasil (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 16-18) vão ao encontro em seus princípios (filosóficos, pedagógicos e pastorais): “colaborar na defesa, promoção e garantia do direito fundamental de crianças, adolescentes, jovens e

adultos a uma educação de qualidade” (p.14); “Educação integral: com ampla visão da pessoa e de seu desenvolvimento, considerando o processo formativo de subjetividades, os modos de ser sujeito em sua integralidade e inteireza - corpo, mente, coração e espírito” (p. 16);

2) Ao analisar a bibliografia que remete sobre educação em Direitos Humanos do:

- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2018), é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando com as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações.

- Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Estado de São Paulo (BRASIL, 2017), especificamente no eixo intitulado de “Educação Não- Formal”, conforme análise da questão 1, destaca “educação não-formal na área de Direitos Humanos, ou educação popular que é identificado como um tipo de educação para cidadania, emancipatória e popular.” Ela é destinada à população, com toda sua diversidade e os desafios das desigualdades sociais, advindo com as violências contra a população empobrecida. Por isso segundo o PEEDH ela “é executada para conscientizar o povo sobre seus direitos e deveres, iniciando-se desde o momento da acolhida das pessoas, passando pela forma de construção de diálogo visando o acesso aos direitos e a multiplicação do conhecimento no cotidiano”. O espaço educativo acontece no convívio entre todas e todos de forma intergeracional. E conclui: “É uma educação de resistência cultural, contra hegemônica ao modelo de educação dominante e colonizador. Busca promover a leitura crítica da realidade”.

Para a autora:

(...) Educação em Direitos Humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a

mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. (BENEVIDES, 2000, p. 01).

A Educação em Direitos Humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola. (CANDAUI, 1998, p. 36).

Portanto, temos caminhos importantes e definições que se correlacionam do ponto de vista de educação em Direitos Humanos pactuados nos documentos apresentados de forma triangular. Avançando nos fatores intraescolares que pensar no contemporâneo, como lugar crítico, remete apontamentos na **pergunta 3**.

Pergunta 3

Conte-me sobre suas experiências com a educação em Direitos Humanos?

Observando o grupo 1, ambos os educadores apresentam que a convivência com os estudantes garante e aproxima as experiências de educação em Direitos Humanos e destaca o **educador 1** que [...] *a prática educativa vinculada à pedagogia ancorada por uma metodologia nos Direitos Humanos me salvou das práticas verticais e distanciadas, típicas das desenvolvidas entre professor e aluno*. Para o **educador 2**:

A (com) vivência desde a infância em ambientes periféricos e múltiplas vulnerabilidades, bem como minha atuação profissional ser voltada a estes espaços, propiciam cotidianamente a compreensão da urgência necessidade de educar as pessoas sob a perspectiva de uma educação humana baseada em Direitos. (**EDUCADOR 2**).

Sobre essa necessidade e urgência sobre o tema, compreende-se que diante de tantos dados de violação econômica, social e política, se faz necessário ainda mais, a luta constante por Direitos Humanos, apontados no capítulo 2. (SADER, 2007). Os retrocessos em diferentes momentos dos governos brasileiros também são destaques bem como a pressão social para um caminho democrático e liberal. A educação brasileira é atingida e fica nítido que nem sempre o debate sobre Direitos Humanos está presente nas instituições de educação:

[...] Em outras escolas em que trabalhei, não houve discussão alguma sobre as interfaces entre educação e Direitos Humanos. Quando entrei na marista escola social, me deparei com um cenário totalmente diferente porque fornecer uma educação em Direitos Humanos é também um dos pilares que sustentam todas as discussões e práticas escolares. (**EDUCADOR 3**).

Essa resposta traz questionamentos de como as escolas têm entrelaçado em seu debate transversal a temática de Direitos Humanos como aspectos de garantia de direitos e traz argumentos desta escola atrelada como parte central na formação para a vida e convivência dos Direitos Humanos que apontam as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012). Ao mesmo tempo, ao analisar a resposta do educador 3 expressa que somente na escola pesquisada que se deparou com essas discussões de forma explícita na interface educação e Direitos Humanos, apontados por Benevides (2000) como tema essencial, permanente, contínuo e global para mudança de uma cultura.

Para o **educador 4**, também aponta como primeiro acesso a esse tipo de informação:

[...] Quanto a mim, tive a oportunidade de trabalhar nesta instituição, Marista, que pude aprender como a educação em Direitos Humanos é vivenciada na prática. Vemos o estudante como um ser humano, não como máquina ou como uma tábua de conteúdos, onde suas dores, suas vontades e suas necessidades, especialmente aquelas onde os direitos não são garantidos, são analisadas sob um prisma de importância maior. Os currículos são extremamente importantes; entretanto, se o estudante está com um direito sendo violado, urge que as ações o garantam, haja vista que a concentração para as aulas teóricas ficará deficitária, pois haverá breus em sua mente, clareados com as ações da escola. Quanto mais internalizamos os conceitos, maiores são as facilidades de conexão e interligação da educação e dos Direitos Humanos como promoções recíprocas entre uns e outros. (**EDUCADOR 4**).

Essa apresentação do educador remete exatamente a escolha desta pesquisa e importância de evidenciar o trabalho da escola social nos aspectos do projeto educativo da Instituição Brasil Marista (2010), que compreende em suas orientações do 21º Capítulo Geral prioridades e as necessidades:

- uma educação crítica com uma nova pedagogia;
- atualização das escolas maristas na área de tecnologia da informação e comunicação;
- inserção nos projetos educativos de temas relativos à questão ambiental e à paz;
- abertura para trabalhar com crianças, adolescentes, jovens e adultos de diferentes contextos e novos arranjos familiares. (projeto educativo do brasil marista, 2010).

Neste destaque de pensar educação atual, a instituição aqui pesquisa traz como missão estes elementos por meio de processo reflexivo, dialógico, dinâmico subsidiando educadores no lócus coletivo que gere políticas, práticas educativas e de empoderamento dos sujeitos sociais para responder as complexidades atuais. Estes processos convergem com o entendimento dos educadores do grupo C, que a escola social pesquisada é impulsionadora da atuação em Direitos Humanos:

[...] Não tenho experiência formal com a educação em Direitos Humanos, nunca fiz cursos sobre isso. No entanto, experimento no dia a dia da escola várias situações que exigem atenção ao social e emocional das crianças e adolescentes. Acredito que isso esteja alinhado com a educação em Direitos Humanos embora seja de maneira intuitiva. **(EDUCADORA 5)**.

[...] Em novembro de 2022 trabalho na Escola Social Irmão Lourenço, pertencente ao grupo Marista. Além de lecionar em cursinhos comunitários na cidade de Guarulhos desde 2016, quando ainda graduava o primeiro curso superior, em História. Após começar a trabalhar com pessoas que tiveram os direitos básicos negados, percebi na prática que educação não se tratava apenas de transmitir conteúdos, como observou Paulo Freire. De maneira geral, ainda temos uma estrutura educacional voltada para o desenvolvimento de seres humanos mais ou menos uniformes. No entanto, o Brasil é um país com contextos sociais diversos e com polos extremamente desiguais. Participar do processo educativo de pessoas frequentemente violentadas, pela sociedade, Estado e pelo próprio contexto sociofamiliar tem me feito compreender que não é possível (ou mesmo desejável) que se tente colocar os estudantes dentro de um padrão ideal de indivíduo, mas, pode ajudá-lo a encontrar a melhor versão de si, e nem sempre isso significar dominar os conteúdos curriculares da escola formal. **(EDUCADOR 6)**.

O **educador 6**, pertencente ao mesmo grupo de recém-chegados na escola social pesquisada refere que “após começar a trabalhar com pessoas que tiveram os direitos básicos negados, percebeu na prática que educação não se tratava apenas de transmitir conteúdos”, como observou Paulo Freire.

Em caminhos freirianos, embora o autor não conceitue os Direitos Humanos, ele o problematiza. Afirmam Melo e Albuquerque (2023) que:

(...) sobretudo, na arte da alfabetização, partindo da realidade concreta em que os sujeitos estão inseridos e também nos vários questionamentos que Freire faz sobre a exploração da realidade para descortina-la mediante as injustiças sociais, as desigualdades, as violências, os descasos, a necrofilia, enfim, as questões sociais, políticas, econômicas, ambientais e emocionais que atravessam o vim a ser dos sujeitos em suas territorialidades, mediante uma realidade historicamente construída que muitas vezes os direitos básicos são negados, como saneamento, água, alimentos, saúde, educação, segurança, lazer e cultura. Portanto, Freire nos apresenta em Pedagogia da Autonomia a violação de alguns dos nossos direitos.

Sobre o que aponta a triangulação, na percepção dos educadores, em análise quantitativa sobre palavras, apresenta-se:



Figura 19: Autoria própria, (2023).

No que tange, aos documentos da escola pesquisada, como apresentado acima, orienta-se o Projeto Educativo Brasil Marista (2010) e PPP (2021), sob o eixo de “assegurar a educação de qualidade como direito social fundamental, conforme estabelecido na Constituição Federal e reafirmado no Plano Nacional de Educação (PNE), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)–, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e no Decreto nº 6.094/071”. (p.16).

Não separadamente o PNEDH (2018), refere que as experiências de Educação em Direitos Humanos, aponta que o processo de globalização que traz novas relações entre nações e povos, resulta também em concentração de riqueza para um terço da população. Onde em prejuízos habitantes dos países do Sul, vivem desigualdades e exclusões profundas, comprometendo a justiça distributiva e a paz.

Há de que se ressaltar que a justiça, como um elemento deste estudo, se articula na questão apresentada abaixo, ao trazer para o debate a justiça restaurativa como metodologia advinda do projeto restaurativo na escola, por meio dos círculos para solução de conflitos e que traz formas para que todas e todos possam se expressar. Por isso, a intenção analítica é compreender como são as experiências dos educadores escutados.

Pergunta 4

Conte-me sobre suas experiências com as práticas restaurativas.

Apontado pelo educador, que suas experiências referem sobre sua prática cotidiana:

[...] As práticas restaurativas são uma tentativa de resgate das relações em oposição às medidas punitivistas e desprovidas de diálogos. Os estudos dessa prática me orientaram para de quê forma posso exercer a autonomia como educador com a dimensão estruturante do sujeito que depende de orientações mais abrangentes em situação de conflitos. E também me levou a refletir de que maneira me percebo como adulto frente a um educando numa disputa de co-relação de forças. Me levando a questionar antigas posturas imaturas e vaidosas na figura da autoridade inquestionável e autoritária. A tentativa de alçar às práticas restaurativas nas mediações de conflito nos auxiliam para uma postura menos reativa e reducionista do fenômeno (conflito) quando este acontece em sala ou em qualquer outro espaço educativo. Para mim é uma tentativa diária, mas identifico que entra em choque com a estrutura-forma-tempo do modelo educacional operante, já que a FORMA entra em conflito o tempo todo com o CONTEÚDO proposto. O tempo-aula, como estrutura pedagógica, sugere uma prática funcional, os conflitos quando acontecem te roubam outro tempo, a metodologia das práticas restaurativas te convocam a um tempo que não cabe nas propostas resolutivas. Acho importante o método restaurativo, mas penso que as metodologias que orientam a estrutura da pedagogia espaço escolar, devem acompanhar essas novas propostas pedagógicas. É notório os avanços que conseguimos por medidas educativas orientadas por essa prática. Mesmo que pareçam insuficientes, os vínculos conseguidos com essa prática são evidentes nos espaços das relações entre professor e aluno. Ainda que pareçam invisíveis. **(EDUCADOR 1)**.

Aqui compreende-se como para Zehr (2015) que as práticas restaurativas são um convite ao diálogo que por meio dele, aconteça o aprendizado visto que estamos dentro de uma rede de relações. Portanto é possível notar que a sala de aula é uma oportunidade para criação de vínculos e lugar para repensar comportamentos agressivos, violentos, muitas vezes enraizados pelo projeto punitivo. Para o educador do mesmo grupo:

[...] Minha experiência nesta temática se dá no contexto da sala de aula, em duas frentes; quando o vínculo entre os grupos são quebrados por alguma divergência e então são expostos entre os envolvidos a forma de reparar as necessidades não atendidas; e por meio de círculos coletivos preventivos, onde há o fortalecimento de vínculos por meio do conhecimento individual e coletivo, numa metodologia diferente para cada agrupamento: um jogo, música, leitura, escrita, etc, que permita aos envolvidos comunicarem-se sobre suas necessidades e expectativas. **(EDUCADOR 2)**.

Pode-se perceber que os círculos de construção de paz têm sido utilizados em muitos contextos, sejam no âmbito do trabalho, de política de Assistência Social, Judiciário e outros. Conforme afirma Kay Pranis (2010), oferecem apoio para os que sofrem em virtude de um crime, tratar conflitos, desenvolve sistema de apoio, e no âmbito da escola, criam ambiente positivo na sala de aula e resolvem os problemas de comportamento.

Nas entrevistas do grupo B, destacam não terem conhecido a metodologia em outro espaço de educação, mesmo com 09 e 10 anos de experiência nesta política.

[...] Antes de entrar na escola social, eu nunca tinha tido contato ou experiências nessa perspectiva. Hoje, elas estão totalmente integradas às

minhas práticas pedagógicas, sobretudo as dinâmicas circulares e as técnicas de mediação de conflitos. É comum, por exemplo, que eu faça a acolhida e a mediação de conflitos entre estudantes que não são, propriamente, dos grupos aos quais dou aula. Além disso, costumo fazer todos os momentos coletivos em círculo, seja para que haja uma conversa ou mediação com o grupo ou quando há a coletivização de resultados de pesquisas e etc. **(EDUCADOR 3).**

E que,

[...] Quanto às práticas restaurativas, eu, também, aprendi nesta instituição. Pude aprender como resgatar e entender o ser, estar, pensar e agir de um estudante, resgatando-o aos direitos que ele mesmo tem, assim como buscando outras formas de solucionar conflitos e propor soluções, também, por meio do diálogo, da escuta ativa, expondo os direitos, estabelecendo combinados e necessidades do grupo, ao mesmo tempo que as individuais, onde as ações individuais refletir-se-ão no grupo, e vice-versa, de maneira que possamos apreender o melhor de nós e transformar o espaço em que vivemos, positivamente. **(EDUCADOR 4).**

[...] Antes de começar a trabalhar no Marista Escolas Sociais, eu conhecia e praticava a comunicação não violenta com os estudantes, buscando conhecer e compreender seus sentimentos e necessidades. Desde Janeiro, quando comecei na escola social, venho praticando as conversas em círculo, o uso do objeto de fala e as mediações de conflito buscando ouvir todos os envolvidos. **(EDUCADORA 5).**

[...] O contato com as práticas restaurativas é recente (de maneira consciente) em minha trajetória, e está relacionado ao meu ingresso na escola em que menciono anteriormente. A escola utiliza práticas restaurativas como método de mediação de conflitos. **(EDUCADOR 6)**

Sobre a triangulação, na percepção dos educadores 1 e 2, não deixam nítido na resposta se conheceram as práticas nesta escola pesquisada, já o educador 5, aponta que conhecia a CNV e que começou a praticá-la por meio dos círculos na referida escola, quanto aos educadores 4 e 6 apontam que conheceu as práticas na escola Marista.

É importante ressaltar que a CNV¹¹⁰ é uma prática indispensável dentro de uma conversa restaurativa, visto que com ela “possamos nos relacionar e comunicar de forma menos violenta, buscando diminuir as desigualdades, por meio da criação de estratégias que cuidem das distintas necessidades de todas as pessoas.” (CONSORTE, 2020, p. 10).

Ao analisarmos os documentos da instituição pesquisada, vemos que o PPP (2021) bem como o Projeto Educativo Brasil Marista (2010) tem como pano de fundo o uso de uma comunicação e metodologias que versem sobre um projeto para cumprir suas finalidades e

¹¹⁰ A CNV (2006) é um conjunto de princípios, organizado com o objetivo de estimular um entendimento cooperativo sobre as relações que seja refletido na maneira como as pessoas se comunicam, promovendo a cooperação, por meio da empatia (compreensão respeitosa do ponto de vista de alguém) e da autenticidade (expressão honesta e sincera daquilo que alguém observa, sente, necessita). (CONSORTE, 2020, p. 17).

materializar os princípios educativos.

Nesta perspectiva ao analisar o PPP (2021, p. 50) no item “Proposta de trabalho da escola/ instituição para articulação com os profissionais e estudantes do estabelecimento” temos a escola que dentre dos pontos em destaque: “Promover espaços de diálogo, intercâmbio de ideias e de formação para a comunidade educativa; e Criar condições para que o diálogo institucional entre família e escola seja estabelecido e mantido”. Seguido do docente que precisa “Exercitar a escuta ativa dos estudantes e incentivá-los no exercício pleno de seu ofício, abrangendo suas três dimensões: acadêmica - procedimentos necessários para uma boa aprendizagem; pessoal - reconhecimento de sua própria identidade visando sua autonomia e seu protagonismo; social - aprender a relacionar-se.” e estudante “Estar aberto a momentos de autoavaliação e auto-observação, favorecendo o acompanhamento do próprio desenvolvimento; e Engajar-se e cooperar para a própria formação e para o exercício de suas responsabilidades.”

Do ponto de vista e concepções sobre Direitos Humanos (PNEDH), todo o processo apontado se converge no que está dentro da Declaração Universal dos Direitos Humanos e que desdobra outros documentos em vários países com foco principal de proteção.

Segundo o Instituto Aurora (2020, p.1):

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi lançado em 2003 e **aprofunda questões do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH)**, trazendo em seu cerne 13 objetivos gerais, que destacam o incentivo ao desenvolvimento de ações pelo poder público e pela sociedade civil, difundindo a cultura de Direitos Humanos no país, com atuação em campo formal e não formal.

Portanto, a educação, como um direito irá contribuir para formação de uma cidadania ativa e um caminho de cultura democrática, o que alinhado com as experiências das práticas restaurativas, dão luz a escola pesquisada como eixo que garante direitos de crianças e adolescentes em paralelo com a comunidade educativa.

Para seguir, as questões **5 e 6**, abordam sobre os processos formativos sobre práticas restaurativa e se identificam a aplicabilidade, um dos pilares nesta pesquisa como metodologia processual e que apoiada na justiça restaurativa quebra uma proposta de visão tradicional de modelos punitivos apontados por Assumpção e Yasbeck. (2014).

Pergunta 5

Você já participou de processos formativos sobre práticas restaurativas? Se sim, conte-me sobre o impacto na sua atuação profissional.

Na íntegra por grupos, **educadores 1** relata como resposta: “*Acho que a resposta da 4 e 5 se complementam*” e seguido, o **educador 2 e 3**, traz reflexão afirmando que sim, consegue identificar o uso da metodologia nas suas práticas de trabalho:

[...] Sim. A escola que atuo possui diálogos e propostas formativas sobre esta abordagem de maneira contínua. O impacto sobre minha atuação prática fortalece meu profissional, dinamiza meu trabalho no sentido que a formação propicia passar no que fazer (quando acontecer) pois os acontecimentos em sala de aula (conflitos, em especial) nem sempre são previsíveis. **(EDUCADOR 2)**.

[...] Sim. Periodicamente, ao longo do ano, temos formações sobre as práticas. Já houve diversas palestras e vivências sobre justiça restaurativa, CNV, círculos e as práticas si. No começo, foi complicado para toda as informações sobre essa perspectiva decantarem e se transformarem em conhecimento, mas, com o tempo e com as diversas oportunidades de formação, foi possível integrá-las a minha prática docente no dia-a-dia. **(EDUCADOR 3)**.

Interessante o quanto a escola pesquisa usa no seu dia a dia em processos formais e informais apontados como as práticas restaurativas constroem proativamente relações e senso de comunidade. (ASSUMPCÃO e YAZBEK, 2014). Além disto, a valorização do conhecimento adquirido na escola pesquisa, que se amplia em outros espaços que estes docentes passam e passarão.

[...] Já participei e já vivenciei essas práticas restaurativas, fazendo com que eu pudesse burlar minhas próprias ações, de maneira que os aspectos tradicionais fossem substituídos pela escuta atenta e pelo diálogo, entendendo necessidades e propondo intervenções em conjunto a partir de combinados. Eu também trabalho na rede pública, percebendo uma transformação nas minhas práticas no outro espaço, sob a égide das práticas restaurativas. **(EDUCADOR 4)**.

Nos educadores do grupo C, com 06 meses e 8 meses de permanência na escola pesquisada trazem como uma novidade e não terem conhecido a metodologia anteriormente. Embora tenhamos a denominação da Justiça Restaurativa que nasce em 1975 como reflexiva e fundamentada para a reparação de danos, tradicionalmente está em desenvolvimento no mundo. Muito embora, segundo PRUDENTE e SABADELL, (2008) é um novo modo para lidar com o conflito no campo judiciário, é uma metodologia contemporânea visto sua abordagem de ressignificação de cura nas relações com foco na paz.

Na escola, se faz solo fértil as denominadas práticas restaurativas, conforme apontado no capítulo 3 desta pesquisa sobre as interpretações em Kay Pranis e Carolyn Boyes-Watson (2011) que trazem ao Brasil reflexões e práticas. Um destaque importante ao perceber que as respostas não sinalizam conhecimento anterior dos participantes refere a uma metodologia que é extremamente ancestral e que neste ano de 2023 é realizada em parceria com o Conselho

Nacional de Justiça (CNJ) e o Poder Judiciário do Tocantins (PJTO) o 1º Encontro Nacional de Justiça Restaurativa na Educação no dia 23, 24 e 25 de agosto de 2023¹¹¹.

Os processos formativos deste percurso requerem sobretudo, uma adoção sistemática, para que todos e todas da escola usem de uma ética restaurativa os pensamentos e habilidades e para que isso ocorra, segundo Hopkings (2011), a análise inicial será sobre a cultura dos professores e estilo de liderança administrativa e caso não for congruentes com os princípios restaurativos, terá um cenário muito difícil para os professores darem tudo de si nas salas de aula, refere a autora na publicação “Práticas Restaurativas na sala de aula”. (2011). Para os demais educadores:

[...] Sim. As formações forneceram ferramentas práticas que incorporei no meu cotidiano e que antes eu não conhecia. (**EDUCADORA 5**).

[...] Sim, em algumas ocasiões, participei de processos formativos sobre práticas restaurativas e este contato tem sido fundamental para o meu desenvolvimento como educador. Não vejo outra possibilidade de trabalhar com educação, social ou não (se é que exista alguma educação que não seja social), que não seja pautado por essas práticas. (**EDUCADOR 6**).

Diante da triangulação, temos as afirmações, de que todos os **grupos A, B e C** dos educadores, participaram da formação sobre práticas restaurativas e temos uma percepção do fundamento formativo que acontece na escola pesquisada, seja na aproximação metodológica e o sentido do uso diário das práticas restaurativas.

No que se refere aos documentos da escola pesquisada, as práticas intrínsecas no campo formativo acontecem na metodologia dos componentes curriculares apontado também no PPP (2021):

A metodologia deste Componente Curricular tem como pressupostos: promover a interação do sujeito com a produção artística, propiciar o conhecimento dos elementos estruturais de cada linguagem artística, valorizar o fazer artístico de modo que o estudante seja autor e construa seus próprios caminhos, bem como instigar a apreciação dos objetos de arte e a compreensão de seu contexto histórico-cultural. Com isso, é uma metodologia que estimula a experimentação, a pesquisa, o levantamento de hipóteses e a resolução de problemas, de modo que o fazer artístico aconteça integrado à reflexão (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016c, p. 85-87).

As práticas restaurativas são consolidadas dentro do território, mas também na forma que a escola atua com a comunidade desde o seu nascimento destacado no 3º capítulo, item

¹¹¹ Como um marco destaque o 1º Encontro Nacional de Justiça Restaurativa na Educação, que mobiliza órgãos de defesa, Ministério da Educação e vários outros agentes públicos para pensar no impacto do desenvolvimento de práticas restaurativas em escolas. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/agosto/mec-participa-do-1o-encontro-nacional-de-justica-restaurativa>

3.4.1 (Território: rio, ponte, becos e vielas, rede de atendimento e experiências no acolhimento escolar).

As diretrizes da Escola Restaurativa, é um documento de uso interno elaborado em 2011 que elucida “Uma educação comprometida com a solidariedade e transformação social, atenta às culturas e ao respeito ao meio ambiente[...] sem discriminação, criadora de espaços[..]” (UMBRASIL, 2010, p.14). E as diretrizes:

[...] cumprem um papel importante na construção do Projeto Educativo do Brasil Marista, principalmente no que se refere à formação cidadã consciente e corresponsável pelo bem-estar pessoal e do outro, da promoção da democracia, dos Direitos Humanos, prevenção contra violência e promoção da cultura da paz. Em essência, a educação Marista atua na promoção do diálogo entre ciências, sociedades e culturas, e destaca como marcos identitários a solidariedade, a alteridade, a cultura da paz e da educação integral, a construção das subjetividades e o multiculturalismo, entre tantos outros. Portanto, assegurar espaço tempos de escuta ativa, de diálogo contínuo, de atuação mediadora em relação aos conflitos, do acolhimento dos sentimentos, das histórias e inquietações do outro e com o outro, pressupõe restauração. Mais que uma metodologia, as práticas restaurativas assumem o lugar de ciência social a serviço da integridade e inteireza dos sujeitos. (DIRETRIZES ESCOLAS RESTAURATIVAS, 2011, p.7).

Ao encontro desta análise, vemos os desafios da educação da concepção brasileira apontados no Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (2017) ao referir do impacto formativo atrelado com educação não formal, e que todos os processos educam e como práxis político- pedagógica compreende o uso de metodologias:

É consenso que a escola deve adotar metodologias participativas e dialógicas, de ver o sujeito enquanto ser social em mudança, portanto, uma escola de educação popular, mas não “populista ou basista. (p. 30)

Apresenta-se a necessidades das metodologias no campo educacional, as quais as práticas restaurativas apoiam e sustentam como integradoras e potenciais transformativas.

Pergunta 6

Você consegue identificar o uso da metodologia das práticas restaurativas no seu cotidiano de trabalho?

A questão da identificação do uso da referida metodologia se faz importante para pensarmos em aspectos da aplicabilidade do ponto de vista dos educadores. Para o grupo 1:

[...] sim, é uma prática que modificou não só a minha conduta como educador, em situação de conflito e divergências nos espaços educativos, como refletiu na minha compreensão para elaborar novas posturas em relações de conflito e múltiplas e nunca unilaterais. (EDUCADOR 1).

[...] Sim. Na maior parte do tempo. Entretanto, é preciso ter claro que as práticas restaurativas precisam ser compreendidas como sempre continuadas, nunca concluídas, pois lidamos com seres humanos em contínuo processo de desenvolvimento, então, as práticas sempre acompanham esse desenvolvimento que não será também concluído na escola. (**EDUCADOR 2**).

Vemos aqui nas respostas que há um significado das abordagens restaurativas no acontecimento da sala de aula. Para Hopkins (2011) esse tipo de abordagem embora as pessoas pensam na aplicação apenas quando as coisas vão mal, os elementos proativos são mais importantes.

Para o grupo 2, as respostas seguem com a importância da aplicabilidade no seu cotidiano e em vários momentos:

[...] Certamente. As práticas restaurativas assumem um papel central no cotidiano da escola. Nos valem dos princípios do diálogo, da CNV, dos círculos, da mediação de conflitos tanto nas relações com os educandos e entre eles quanto nas relações entre colaboradores. (**EDUCADOR 3**).

[...] Consigo sim, tanto na política da instituição, por meio de formações e abordagens aos estudantes, funcionários, famílias, quanto na condução que os estudantes têm dos fatos, assim como o desassossego que se percebe quando se usam práticas que fogem aos combinados existentes nos círculos e práticas restaurativas. Percebo que as práticas viraram situações orgânicas e comuns no espaço que vivemos. (**EDUCADOR 4**)

Para os educadores do **grupo C**, referem que já participaram de processos formativos e que tem incorporado no cotidiano do trabalho, além disto o educador 6 destaca não ver outra possibilidade de trabalhar com educação que não seja pautado por essas práticas.

Seguindo essa interpretação, para a educadora 5 e educador 6 referem afirmação na identificação da metodologia no trabalho diário:

[...] Sim! Na maioria das vezes consigo aplicar as ferramentas que aprendi nas formações. (**EDUCADORA 5**).

[...] Sim, a utilização das práticas restaurativas estão presentes em meu cotidiano, tanto na mediação das relações dentro e fora de aula. Procurar ser democrático e justo na construção do processo educativo é uma maneira de colocá-las em prática. Acredito que combater o autoritarismo intrínseco à nossa organização social que se reproduz, por vezes, no processo educativo, que faz com que o educador se sinta no direito de se colocar de maneira agressiva e autoritária com estudantes. Portanto, não ser autoritário, tratar o/a educando(a) com respeito, independentemente de afinidades pessoais, tornar o ambiente propício ao contraditório, buscar mediar os conflitos através da escuta ativa e dar espaço para que estudantes se sintam à vontade para participar do espaço de convivência escolar são maneiras de se colocar as práticas restaurativas em prática. (**EDUCADOR 6**).

Ser facilitador como um profissional que auxilia o grupo a alcançar seus objetivos, é ressignificar os processos, mas sobretudo de forma consensual para solução de problemas sob olhar do acompanhamento sistêmico. (DAUO, 2014) Ser educador em tempos atuais requer essa postura de apoiar pessoas na busca de objetivos como foco principal a humanização nas relações.

Visando a triangulação como caminho analítico para interpretação dos dados, temos a seguinte representação do que se refere a percepção dos educadores em nuvem de palavras:



Figura 20: Autoria própria, (2023).

Para estes relatos destacamos Hopkins (2004) que nos elucida sobre uma abordagem que toda a escola olha aspectos da justiça restaurativa como uma estrutura para lidar com os processos complexos e crescentes. Para a autora, investigação restaurativa, discussão restaurativa em situações desafiadoras, mediação afetados ou não, reuniões comunitárias, círculos de solução de conflitos, encontros restaurativos com estudante, familiares e colaboradores. (Grifo meu).

Do ponto de vista dos documentos que fazem interlocução com as práticas restaurativa, é importante ressaltar que no ano de 2021, foi realizado por um grupo de trabalho a elaboração de um documento denominado “Diretrizes Escola Restaurativa”, o qual reconhece:

[...] a educação Marista, uma pedagogia amorosa, provocativa, observadora, reflexiva e em diálogo com tantas realidades e sujeitos, sempre em favor da formação integral, ética e da espiritualidade cristã. A pedagogia Marista reconhece a escola, sobretudo, como espaço privilegiado e corresponsável pela formação integral e humanizada de crianças e jovens, em diferentes tempos e lugares. (pg.06).

Esse modelo de educação integral, que entende a formação humana atrelada a um projeto de vida tem o compromisso da garantia de Direitos Humanos:

As Diretrizes da Escola Restaurativa apresentadas nesta obra cumprem um papel importante na construção do Projeto Educativo do Brasil Marista, principalmente no que se refere à formação cidadã consciente e corresponsável pelo bem-estar pessoal e do outro, da promoção da

democracia, dos Direitos Humanos, prevenção contra violência e promoção da cultura da paz. Em essência, a educação Marista atua na promoção do diálogo entre ciências, sociedades e culturas, e destaca como marcos identitários a solidariedade, a alteridade, a cultura da paz e da educação integral, a construção das subjetividades e o multiculturalismo, entre tantos outros. Portanto, assegurar espaçotempos de escuta ativa, de diálogo contínuo, de atuação mediadora em relação aos conflitos, do acolhimento dos sentimentos, das histórias e inquietações do outro e com o outro, pressupõe restauração. Mais que uma metodologia, as práticas restaurativas assumem o lugar de ciência social a serviço da integridade e inteireza dos sujeitos. (Diretrizes Escola Restaurativa, 2011, pg. 7).

No documento expressa ainda um olhar sobre a sociedade, as transformações, crises, mudanças, novas descobertas e as inovações que impactam em diversos espaços coletivos e compreende a complexidade e necessidades de diálogos sensíveis e escutas qualificadas para lidar com as diversas situações. Por isso, essas diretrizes nascem como resposta aos desafios contemporâneos para respostas à Educação básica que estão em consonância com a BNCC, as ODSs e o pacto Global de Educação que visam a formação integral e um projeto de educação transformador e colaborativo.

Ao analisar o Regimento Escolar (2021), apresenta o compromisso social e o conhecimento na ação socioeducativa que vise aprendizagens para além da escolaridade e sobretudo assegurar a proteção social e o desenvolvimento de crianças e adolescentes sob o ponto principal do processo educativo humanizador. Não diferente do regimento, o PPP (2021), que evidência por optar em uma educação integral que promova a autonomia, protagonismo e justiça social.

Ao analisar a bibliografia que versa sobre Direitos Humanos, a diretriz nacional apresenta a educação como mediadora fundamental no acesso ao legado histórico quando para a cultura dos Direitos Humanos como fortaleza para a mudança social. “Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação.” (DIRETRIZES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2012, p.1):

[...] a Educação em Direitos Humanos emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades. Ela poderá influenciar na construção e na consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos. (DIRETRIZES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2012, p.2).

Não diferente, o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo (2017), imprime nas palavras:

[...] práxis político-pedagógica uma educação que promova a cultura de respeito, a luta por direitos sociais, econômicos, civis, políticos e ambientais – e que consiga trazer ao horizonte dos Direitos Humanos a vivência da não discriminação étnico-racial e da superação das violências contra mulheres; crianças e adolescentes; idosos; pessoas com deficiência; ciganos; contra a diversidade sexual; a juventude negra; a população em situação de rua; a população carcerária; a população indígena; os imigrantes, os movimentos sociais e contra a reforma agrária. (p.9).

Esse modelo de educação que tem como os princípios a democracia e participação de práticas educativas, apoiam as restaurativas como posicionamentos contrários às violências, preconceitos, discriminações etc. Sendo motor e promotor de Direitos Humanos.

Na pergunta 7, é possível notar qual a relação que os educadores fazem com a metodologia das práticas restaurativas e garantia de Direitos Humanos.

Pergunta 7

Para você, qual a relação em práticas restaurativas e garantia de Direitos Humanos?

Como resposta da relação da metodologia e com DH, o grupo A, destaca:

[...] A relação entre práticas restaurativas e garantia de Direitos Humanos se encontram na identificação do sujeito que transita nessa condição. É impossível reconhecer uma prática e negar a outra, já que o humano, que habita nessas categorias, inspira a dimensão da sua totalidade. É o elo que une a dimensão do que é biológico do que é social do sujeito, no sentido de reintegrar a fragmentação causada pelos novos parâmetros sociais. **(EDUCADOR 1)**.

[...] Resumiria esse questionamento ao mais fundamental Direito Humano: “Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”, pois as práticas restaurativas intencionam isso, garantir que as pessoas estejam em espaços seguros, mas num sentido amplo: seguros em suas necessidades básicas e integridade física; serem livres ao adquirirem conhecimento, para que exista seu direito à vida, uma vida digna. **(EDUCADOR 2)**.

Á luz do que os educadores do grupo A refletiram, o acesso à educação é um direito e oportunidade social que leva a equidade e à justiça social frente a garantia dos Direitos Humanos. Do outro lado, para Sueli Carneiro (2023) a educação dentro do dispositivo de racialidade, acarreta desigualdades naturalizadas sob efeito do poder. Ora, a partir das desigualdades educacionais estamos notando aqui quem são os sujeitos desta pesquisa. Portanto atuar sobre práticas restaurativas e garantia de Direitos Humanos é uma prática conectada para desenvolvimento de justiça social.

Ao analisar os processos de desigualdades no Brasil, onde a população branca refere a cerca de 54% e a população negra 45%, mas neste contexto 63% da população pobre e 70% da população indigente, mas somente 36% pobres e 30% indígenas indicam que a pobreza no Brasil tem cor. A pobreza no Brasil é negra. (RICARDO ENRIQUES, 2022).

Questionamentos de como pensar práticas restaurativas e Direitos Humanos vem no contexto da pesquisa, sobretudo, na perspectiva de não punição dos corpos, sejam eles de qualquer gênero, raça ou classe. E sobre este ângulo, o grupo B apresenta:

[...] Uma vez que a perspectiva restaurativa vai de encontro ao punitivismo, é importante salientar que ela se baseia no reconhecimento dos que foram afetados pelo conflito como sujeitos que não somente devem ser tratados igualmente como também merecem ter seus direitos reconhecidos. Dessa forma, as práticas e a garantia de direitos se relacionam de maneira indissociável. **(EDUCADOR 3).**

[...] Uma e outra são similares e complementares, pois ambas visam o ser humano na sua complexidade e integridade, para que ele desenvolva autonomia, se fortaleça, consiga lutar pelos próprios direitos e entender o que sofre, a fim de que consiga se perceber e transformar o espaço que vive e modifica, angariando uma vivência digna e transformadora em si mesmo. **(EDUCADOR 4).**

Apontamos ainda o processo de silenciamento dado nas relações da escola com caráter punitivo aos estudantes negros. Para Sueli Carneiro (2023), o silêncio tem, como subproduto, um tipo de esquizofrenia ou suposição de paranoia nos alunos negros, uma vez que eles vivem e sentem um problema que ninguém reconhece. Baseada na pesquisa de Eliane Cavalleiro sobre o aparelho escolar a relação das práticas restaurativas e Direitos Humanos juntamente com o que o PNDH (2010) ressalta na Diretriz 08- Promoção dos direitos de crianças e adolescentes para o seu desenvolvimento integral, de forma não discriminatória, assegurando seu direito de opinião e participação.

Na construção teórica educação e a cultura em Direitos Humanos visam a formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. (PNHD-3, 2010). Para o **grupo C**, a relação das práticas restaurativas com Direitos Humanos são pontos convergentes:

[...] As práticas restaurativas nos ajudam a não ser punitivistas e a consideram contexto inteiro de determinadas situações ao invés de emitir julgamentos imediatos. Acredito que isso seja uma forma de garantir os Direitos Humanos. **(EDUCADORA 5).**

[...] Acredito que as práticas restaurativas desempenham um papel fundamental na garantia do acesso aos Direitos Humanos no ambiente escolar. Buscar uma abordagem restaurativa, em vez de punitiva, é a maneira mais eficiente de efetivamente reparar os danos causados por conflitos,

especialmente ao ajudar o responsável pelo dano a tomar consciência do mal que causou, sem deixar a possível vítima desamparada. No entanto, é importante compreender que cometer erros faz parte do processo de desenvolvimento humano, a fim de evitar estigmas e prejulgamentos que possam afetar negativamente a formação das pessoas. (EDUCADOR 6).

Na triangulação como técnica, busca-se confirmações na referida pesquisa analisando algumas palavras, trechos chaves das respostas apresentadas na nuvem abaixo:



Figura 21: Autoria própria, (2023).

Nela se destacam a identificação do sujeito, tratamento igual para todos, a importância de não sermos punitivistas, a complexidade e integridade e a garantia do acesso aos Direitos Humanos nesta relação com as práticas restaurativas. Importante salientar que nesta questão, Hopkins (2004), Projeto Educativo Brasil Marista, (2010), Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos SP (2017) comungam de uma proposta apontada nas respostas dos educadores (a) de compreensão de Direitos Humanos na construção de uma cultura universal de respeito.

Para tanto esse processo de desenvolvimento no uso das práticas restaurativas deva acontecer não somente quando as coisas vão mal, mas também, em momentos proativos caracterizando com mais importantes sob os conceitos de Hopkins (2011). Aprendizado ativos e mais participativos, habilidades sociais e emocionais, coesão comunitária, maior voz e participação estudantil e políticas de prevenção para minimizar o risco de bullying. Este processo ocorre de forma sistemática para toda a comunidade educativa visando uma ética e cultura restaurativa.

Do ponto de vista dos documentos da escola, estes elementos da cultura escolar, trazem os princípios pautado pelos traços identitários da educação Marista e considerando os novos apelos oriundos dos contextos contemporâneos, apresentados no Projeto Educativo do Brasil Marista (2010) orientado pelos seguintes princípios:

1. Educação de qualidade como direito fundamental.
2. Ética cristã e busca do sentido da vida.
3. Solidariedade na perspectiva da alteridade e da cultura da paz.
4. Educação integral e a construção das subjetividades.
5. Infâncias, adolescências, juventudes e vida adulta: um compro - misso com as subjetividades e culturas.
6. Multiculturalidade e processo de significação.
7. Corresponsabilidade dos sujeitos da educação.
8. Protagonismo infanto-juvenil como forma de posicionamento no mundo.
9. Cidadania planetária como compromisso ético-político.
10. Processo educativo de qualidade com acesso, inclusão e permanência.
11. Currículo em movimento. (PROJETO EDUCATIVO BRASIL MARISTA, 2010, p. 17).

Portanto, compreende-se que neste projeto e princípios, os processos educativos, a estrutura organizacional e a gestão das escolas fundamentadas nos documentos da instituição e legislação da educação brasileira possuem dimensões políticas e pedagógicas com propósito de garantir qualidade e interculturalidade.

Em destaque, aos princípios as diretrizes da Escola Restaurativa (2021) também são uma resposta. Nos anexos são apresentados os seguintes documentos: 1- texto sugestão para o PPP das escolas; 2- práticas restaurativas na sala de aula e 3- plano de ensino quinzenal para o ensino fundamental e anos finais. Todos são instrumentos para os educadores utilizarem nos seus cotidianos e sobretudo, serem protagonistas junto com crianças e adolescentes no processo de ressignificação das situações apresentadas na sala de aula.

No que tange aos documentos que compreendem Direitos Humanos, o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos São Paulo (2017), apresenta aproximações ao pensar nas singularidades das pessoas e que há projetos comuns dentro de suas particularidades de identidades, sociais, culturais, étnicas, geracionais, de gênero e orientação sexual. Aponta ainda o que Paulo Freire questiona na construção da cultura dos direitos que exige mudanças:

(...) porque não discutir com os estudantes a realidade concreta que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é mais com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso?” (1997, p. 33-34).

Por isso, ser educador na atualidade, requer compreensão das desigualdades sociais e as dimensões fundamentais do epistemicídio: o acesso, a garantia da oportunidade do espaço público e a garantia de condições efetivas para a população negra como aponta Carneiro (2023).

A realidade concreta e atuais desafios da sala de aula, buscam ressignificados e alinhamentos como os caminhos para garantia de Direitos Humanos, e como vemos nas

respostas dos entrevistados, as práticas restaurativas são potenciais para desenvolver estilos de aprendizados ativos, participativos, habilidades sociais e emocionais (HOPKINS, 2011) fazendo correlação com o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo (2017) e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

É destacado no eixo: inclusão, diversidade e Direitos Humanos, a seguinte reflexão:

Após 11 anos da elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, o estado de São Paulo necessita de processos continuados de formação em educação e Direitos Humanos e acompanhamento das escolas, abordagem intersetorial, materiais didáticos adequados e fortalecimento da relação das escolas com os movimentos sociais que atuam com as diversidades, inclusão e Direitos Humanos, nas modalidades: Quilombola, Indígena, socioeducação, alunos itinerantes, sistema prisional, população em situação de rua, educação para as pessoas com deficiências, LGBT e étnico-racial. (Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos São Paulo, 2017, pg. 21).

Nota-se a necessidade do processo formativo contínuo e a escola é um equipamento fundamental conforme apontado no plano e que se converge com as respostas dadas pelos educadores. Além disto, a escola se torna promotora dos diálogos para promoção, proteção e defesa dos direitos e sua aplicação na vida de estudantes. A educação integral é a estratégia que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições. (Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012).

Por fim, na última pergunta, buscou dos educadores, abrir para demais considerações, conforme as reflexões à seguir.

Pergunta 8

Você gostaria de trazer alguma outra questão que não foi contemplada neste roteiro?

Para tanto, somente o grupo A trouxe reflexões adicionais:

[...] Eu queira pensar nos questionamentos que passam pelas questões metodológicas que dependem das estruturas sociais das políticas que são capitalistas e neoliberais. Tipo como essa prática restaurativa vai recuperar um sujeito para desembocar na mesma sociedade fragmentada e a serviço de um capital. Como politizar essas práticas para não se transformarem em práticas pacificadoras e obedientes. **(EDUCADOR 1)**.

e

[...] Talvez contribuísse com uma “ousada reflexão”: Direitos Humanos deveria fazer parte da grade curricular obrigatória, como Matemática, Ciências, Português...? Sim. A formação técnica básica não chegaria a ninguém se não fosse pela garantia básica de Direitos. **(EDUCADOR 2)**.

Entendemos que as respostas e provocações apontadas pelo **educador 1**, sobre “*Como politizar essas práticas para não se transformarem em práticas pacificadoras e obedientes*”? podem ser refletidas no propósito da Justiça Restaurativa frente ao que se entende por cenários justos ou injustos.

Aponta o Professor Cezar Bueno de Lima, em “*Violência juvenil: o desafio das práticas restaurativas no espaço escolar*” (2020) que esse caminho se refere as práticas de violências institucionais, continuando a justificar cenários verticalizados e punitivos de poder sobre jovens na escola.

O paradigma culpabilizador e punitivo pensando na escola contemporânea e restaurativa, requer segundo Lima (2020, p.732), à incorporação de novos conhecimentos e sensibilidades a respeito dos adolescentes e jovens para além daqueles que costumam defini-los como fonte de imaturidade, problema e desordem social.

Essas interpretações dos Direitos Humanos requerem descentralizar o poder e se abrir para o novo com possibilidades de instrumentos de escuta atenta e reflexões como os que Holpkins (2004) utiliza como ferramenta para observação, autoconhecimento e consequentemente para formação da postura educador em relação ao outro.

Agregado a isto, a construção do ser, seja valorizada na aplicação pedagógica. Entretanto, de outro lado, o que na experiência de alguns indivíduos, esse paradigma culpabilizador é continuado e reiterado por muitos anos, o que Sueli Carneiro (2023) chama de “martírio religiosamente”, a qual como uma forma de expiação dos pecados, sendo o maior deles, a pele escura dando a escravidão como única forma de salvação da alma. Em outras palavras, a cor da pele escura também define a forma de julgamento dos indivíduos.

Diante deste paradigma, os aspectos aqui refletidos nas questões apresentadas, tocam os Direitos Humanos sobre a atual conjuntura no seguinte quesito:

[...] políticas autoritárias, desigualdade econômica, violência e exclusão social, as quais reverberam em práticas educacionais que reproduzem e legitimam modelos verticalizados e retributivos de gestão dos conflitos, a escola vê-se desafiada a problematizar, analisar, desnaturalizar e ressignificar a compreensão de temas como violência, Direitos Humanos e democracia e abrir-se à emergência de novos conceitos que favoreçam a coprodução comunitária de saberes e práticas horizontais e restaurativas, orientadas pelo princípio da corresponsabilização e superação da cultura culpabilizadora e retributiva. (LIMA, 2010, p. 745).

Diante da reflexão de Lima (2010), a mudança da cultura culpabilizadora e retributiva, é possível do ponto de vista dos Direitos Humanos, buscando solucionar com formas desjudicializadas com foco em práticas restaurativas e itinerários democrático-participativos e

deliberativos que favoreçam o enraizamento da cultura dos Direitos Humanos no chão da escola.

Portanto, ao olhar novas formas e culturas a análise e coleta de combinações, utilizadas pela triangulação, se faz importante não somente para contribuir com o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também, enriquecer a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões conforme aponta Azevedo, Oliveira, Gozalez e Abdalla (2013). Ela contribui ainda para estimular a criação de métodos inventivos, novas maneiras de capturar um problema para equilibrar com os métodos convencionais de coleta de dados.

Sendo assim, sob a visão dos documentos da escola, na justificativa do regimento escolar (2011), compreende-se como expressão política, pedagógica, administrativa, disciplinar e regular e define a concepção de educação, os princípios constitucionais, a legislação educacional e as normas específicas estabelecidas pelo Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Mas fica-se como ponto de atenção a palavra disciplina, o que não se converge com uma proposta restaurativa e traz o que é apontado acima sobre a cultura culpabilizadora e retributiva.

Analisando esse aspecto, segundo Lima (2007, pg. 25), “naturalizar o castigo e valorizar as vantagens que ele produz o faz parecer mais interessante”, o que para a educação, a superação e aprofundamento sobre disciplina e questionamentos do que é um estudante indisciplinado e quais as atitudes que se devem tomar com esses, são pontos à aprofundar. Para tanto, o que o Professor Cezar Lima (2007, pg. 27) aponta como: “Em nome da ordem deve ser instalado o poder normalizador visando submeter todos os que exercem ou possuem potenciais para o exercício de práticas e comportamentos desviantes”, o que faz entender que mesmo que a escola tenha refletido sobre práticas restaurativas há caminhos para refletir sobre o quesito punição, disciplina e ordem.

Ainda aponta Lima (2007):

Instituições pedagógicas como as escolas [...] deverão enquadrar os indivíduos, não tanto em função das infrações cometidas, mas para corrigir as virtualidades dos sujeitos apontados como amedrontadores, anormais e improdutivos. (pg. 28).

Portanto vemos a escola como instituição coletiva, e como lugar de controle e vigilância sobre os seus estudantes (LIMA, 2007) em consonância com o que afirma Foucault em uma forma de sequestro na função do tempo e totalidade de controle dos corpos.

A educação para formar um novo ser querendo o esforço integrado da família, comunidade, escola, empresa e governo. O novo processo de ensino

promovido pela empresa requer, do professor, que faz jus ao seu título de educar autêntico, o dever social de ser otimista e exercitar a “pedagogia da presença” direcionada a formar o aluno para o futuro. Esse conjunto de atitudes e ideias exige do educador manifestações de “prazer no seu trabalho” para que a pedagogia da presença seja útil, eficaz e produtiva nas fases de acompanhamento, formação e julgamento do aluno. (LIMA, 2007, pg.51).

Ao encontro deste novo processo, as práticas restaurativas são potenciais para responder e convidar suas e seus participantes a olhar caminhos não somente de formas de pacificar, mas de protagonismo, oportunidade de fala e revisão para espaços mais democráticos, tanto que as Diretrizes da Escola Restaurativas (2021, pg. 03) apontam exatamente que diante dos desafios latentes para consolidação de espaços mais democráticos, as práticas restaurativas no ambiente escolar incidi na vida de estudantes e professores para “consolidar valores espirituais e humanísticos para a implementação da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos” no processo de ensino- aprendizagem e formação contínua para todos da comunidade educativa.

O que temos em comum sobre os documento e legislações em Direitos Humanos com os apontamentos dos educadores entrevistados para respostas, é revelado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) no artigo 26, inciso 1º e 2º:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Pensar em uma educação que faça parte do currículo escolar, da composição e estrutura do processo de aprendizagem expressados nos incisos acima, é elemento obrigatório para acesso e permanência de crianças e adolescentes nas escolas, atrelado à humanização, os direitos, à liberdade e manutenção da paz. O educador 2, aponta essa questão o que se converge com o documento referência.

Além disto, ao analisar as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo (2017), do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018) e Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) nos provoca a mudanças e das diversas possibilidades que estes marcos apoiam processos educacionais profundos e que os pareceres dos educadores entrevistados são

a confirmação para novos caminhos contemporâneos na educação brasileira, sobretudo, um lugar de humanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu da escolha do olhar e caminhada trilhada em atendimentos que apresentaram violações e sofrimentos das mais perversas situações que envolveram crianças, adolescentes, jovens, mulheres, idosos, pessoas com deficiência, LGBTQIAPN+, pessoas pretas, indígenas entre tantas e tantos que me impulsionaram a refletir sobre Direitos Humanos e possibilidades de criação de estratégias com as práticas que impulsionam a vida restaurada.

Enquanto educador, Assistente Social e homem cisgênero, pardo, que vive as tensões no cotidiano da vida, mas que por meio do fortalecimento em pesquisas, leituras, estudos me colocam em um lugar de promover a vida sobre qualquer outra coisa.

O lucro e o capital, jamais estarão à frente da vida e esse estudo revela exatamente o que palpita sobre as minhas crenças educacionais formatadas na lógica da ciência.

As respostas e caminhos trilhados até aqui, revelam que o conflito é a oportunidade para diálogo e conexão com os outros. A educação em Direitos Humanos também confirma, que não há escola sem direitos. No que tange a educação marista:

[...] empenhada na luta por justiça e por estruturas de solidariedade, valoriza o indivíduo como sujeito de direitos e cria oportunidades para seu acesso a espaçotempos sociais, culturais e educacionais. (PROJETO EDUCATIVO BRASIL MARISTA, 2010, p. 27).

As experiências que tive até agora, mostram ainda que temos longo caminho a percorrer, visto que os paradigmas da “unidade histórica e pedagogicamente anterior” (CARNEIRO, 2023, pg. 9) ainda são entraves de um sistema capitalista, conservador, culpabilizador, retributivo, preconceituoso, colonizador, branco e antiético.

Para alguns, a educação pode ser falha em alguns aspectos, mas para este pesquisador, este estudo sobre a educação é motor de mudanças sociais e que ao alinhar-se com os Direitos Humanos e práticas restaurativas, movimentará cenários dos mais perversos que existem. Portanto, a solução dos problemas, por meio da experiência da escola social pesquisada à luz da teoria social como método, buscou transcender sobre aprofundamentos que olhem a emancipação humana e política, mas que esteja atenta a tempos pós-modernos que fortalecem o fetichismo do capital financeiro que invade de forma profunda a vida em sociedade, as desigualdades de classe e ideologias que invadem a ciência. (IAMAMOTO, 2010).

Em momentos, o estudo aponta linhas tênues sobre o que Karl Marx refere: “ser radical é tomar as coisas pela raiz, e a raiz, para o homem, é o próprio homem”. Ao mesmo tempo as estratégias criadas à luz do materialismo histórico e dialético apoiam a pensar a luta e defesa de

trabalhadores ao longo da história e que no chão da comunidade de Vila Progresso, na zona leste de São Paulo se apresenta de forma ancestral.

Desde o rio, os becos, as histórias que fazem com que o território tenha marcas herdadas e invisibilizadas pelas políticas públicas, chegam até lá educadoras e educadores que através da ciência trazem a identidade do povo nas escutas e espaços pedagógicos validados por Direitos Humanos.

A escuta de educadores mostra as articulações com a temática pesquisada e nas entrevistas semiestruturadas sob a mediação deste pesquisador, apresentam campo fértil a responder o problema de ‘como o caminhar desta experiência em práticas restaurativas apoiam e contribuem para o fazer da educação em Direitos Humanos?’

Diante disto, toda a produção dos dados, levou a confirmação da metodologia como fundamentais, inclusive, para abordar temas vinculados às diversas violências, sofrimentos, desigualdades, respostas autoritárias e punitivas entre outros aspectos para solução de conflitos na escola, na sala de aula, mas em qualquer outro lugar da vida.

Sobre as hipóteses apresentadas: 1) A metodologia das práticas restaurativas são potencias para garantir caminhos e indicadores de Direitos Humanos dentro da escola observada; 2) As experiências da educação restaurativa no Marista Escola Social Irmão Lourenço, impactam e alteram a forma de vida da comunidade observada, elas confirmam que a importância de uma educação em Direitos Humanos, atreladas as práticas restaurativas, são potencias para mudanças de paradigmas de forma estratégicas e não-violentas, colocando o diálogo e escuta para compreensão das diferenças histórias e saberes. Portanto essas hipóteses confirmam que a estratégia das práticas garante os caminhos e indicadores de Direitos Humanos na escola pesquisada e que essa experiência de educação restaurativa impacta de alteram a forma e cultura da comunidade observada.

No entanto, o desafio da formação continuada no contexto escolar é um convite para a unidade pesquisada e para outras instituições educacionais brasileiras visto os mecanismos, lógica da punição, discurso ultraconservador, políticas e pensamentos de controle estatal e filantrópico (LIMA, 2007) que são pontos de atenção para o fazer educacional na atualidade.

Por fim, esse modelo de educação restaurativa que se indigna na denúncia e se ampara na solidariedade (CANDAUI, 1999) revela-se como um elemento contemporâneo e marcador para os Direitos Humanos, demonstrando que precisamos sim, de educadoras, educadores e comunidades educativas mais sensíveis para os aprendizados, mas, acima de tudo, para a valorização de si e dos outros. Entende-se que as práticas restaurativas são indutoras do que

Carneiro (2023, p. 14) destaca: “Onde o cuidado de si e o cuidado do outro se fundem na busca da emancipação.”

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, C. E. F., OLIVEIRA, L. G. L., GONZALEZ, R. K., ABDALLA, M. M. **A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo.** Brasília/ DF. Novembro, 2013. Disponível em: <http://anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ5.pdf>. Acesso em 22 jun 2022.

ASSUMPCÃO, C. P de A.; YASBECK, V.; DAOU, V.; C. **Justiça Restaurativa: um conceito em desenvolvimento.** In: GRECOO, A. et al. **Justiça Restaurativa em ação: práticas e reflexões.** São Paulo: Dash, 2014.

ASSUMPCÃO, Cecilia Pereira de Almeida. **“Responsabilização coletiva: uma prática restaurativa para construção de paz na convivência escolar.”** Revista Veras, São Paulo, v. 5, n. 1, janeiro/junho, 2015.

BASOMBRI, I., Educación y ciudadanía: la educación para los derechos humanos en América Latina. In: SILVA, Humberto Pereira. **Educação em Direitos Humanos: conceitos, valores e hábitos,** São Paulo, 1995. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação da USP, 1995. Mimeografado.

BARCELLOS, G. H.; ALMEIDA, J. A. de; FREIRE, S. de M. **Direitos Humanos na América Latina: um processo em construção.** Revista Ágora, [S. l.], v. 33, n. 2, p. e-2022330203, 2022. DOI: 10.47456/e-2022330203. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/38141>. Acesso em: 26 mar. 2023.

BALTAZAR, C. G. (2022). **Quarto de despejo: diário de uma favelada - de Carolina Maria de Jesus:** Carolina Maria de Jesus: fome, pobreza e literatura. *Lutas Sociais*, 26(49), 344–351. <https://doi.org/10.23925/ls.v26i49.62439>. Acesso em: 09 set 2023.

BASSANI, J.; MASSIMETI, F. T.; RODRIGUES, M. “Extensão universitária na Ilha do Bororé: o território como instrumento pedagógico”. In: **Anais XVIII ENANPUR**, 2019. Disponível em: <http://anpur.org.br/xviiienganpur/anais/>. Acesso em: 12 jun 2022.

BAUMAN, Zigmunt. **Globalização: as consequências humanas.** Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt, 1925- B341v **Vida a crédito: conversas com Citlali Rovirosa-Madrado / Zygmunt Bauman.** Tradução Alexandre Werneck. - Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BECKER, D., et al. **Empowerment e avaliação participativa em um programa de desenvolvimento local e promoção da saúde.** *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 655-67, jul./set. 2004.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: do que se trata?** In: Seminário de Educação em Direitos Humanos. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em: 28 maio 2023.

BRANCHER, Leoberto (Coord). **Paz restaurativa: a paz que nasce de uma nova justiça: 2012- 2013, um ano de implantação da Justiça Restaurativa como política de pacificação social em Caxias do Sul.** Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul/Departamento de Artes Gráficas, 2014.

BORGES, Analu. **TERRITÓRIO EDUCATIVO:** as práticas educativas da extensão universitária e dos coletivos culturais na periferia de São Paulo. Analu Borges; orientador Jorge Bassani. São Paulo, 2021.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Trad. Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOTH, Valdevir; BRUTSCHER, Volmir J. **Educação popular e Direitos Humanos:** pautas pedagógicas para a atuação. Direitos Humanos desde Passo Fundo: homenagem aos vinte anos da Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo. Passo Fundo: CDHPF/IFIBE, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº. 225. Brasília, 2016. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2289>. Acesso em: 10 julho. 2023.

BRASIL. UNICEF: **O impacto do racismo na infância.** Brasília, 2010. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/1731/file/O_impacto_do_racismo_na_infancia.pdf. Acesso em: 11 julho. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 05 de outubro de 1988 / 14 ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 22 jun 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, Brasília, p. 1 – 76, 2007.

BRASIL. **Decreto 1.904, de 13 de maio de 1996.** Programa Nacional de Direitos Humanos (PNHD – 1)

BRASIL. **Decreto 4.229, de 13 de maio de 2002.** Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH – 2).

BRASIL. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.** Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3).

BRASIL. **Decreto nº 8.724 de 27 de abril de 2016.** Institui o Programa de Proteção aos Defensores de Direitos Humanos e cria o seu Conselho Deliberativo, no âmbito do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos.

BRASIL. **Decreto nº 8.727 de 28 de abril de 2016.** Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

BRASIL. **LEI Nº 10.559 de 13 de novembro de 2002.** Regulamenta o art. 8º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

BRASIL. **LEI Nº 10.678 de 23 de maio de 2003.** Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República.

BRASIL. **LEI Nº 12.528 de 18 de novembro de 2011.** Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República.

BRASIL. **LEI Nº 12.847 de 2 de agosto de 2013.** Institui o Sistema Nacional de Prevenção e Combate à Tortura; cria o Comitê Nacional de Prevenção e Combate à Tortura e o Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura.

BRASIL. **LEI Nº 12.986 de 2 de junho de 2014.** Transforma o Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana em Conselho Nacional dos Direitos Humanos - CNDH; revoga as Leis nos 4.319, de 16 de março de 1964, e 5.763, de 15 de dezembro de 1971.

BRASIL. **LEI Nº 13.260 de 16 de março de 2016.** Regulamenta o disposto no inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal, disciplinando o terrorismo, tratando de disposições investigatórias e processuais e reformulando o conceito de organização terrorista; e altera as Leis nos 7.960, de 21 de dezembro de 1989, e 12.850, de 2 de agosto de 2013.

BRASIL. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 2.151-3 de 24 de agosto de 2001.** Regulamenta o art. 8º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

BRASIL. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 111 de 21 de março de 2003.** Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República.

BRASIL. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 969 de 2 de outubro de 2015.** Extingue e transforma cargos públicos e altera a Lei no 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios.

BRASIL. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 726 de 12 de maio de 2016.** Altera e revoga dispositivos da Lei no 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios.

BRASIL. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 768 de 2 de fevereiro de 2017**. Cria a Secretaria Geral da Presidência da República e o Ministério dos Direitos Humanos, altera a Lei no 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios.

BRASIL. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 782 de 31 de maio de 2017**. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios.

BRASIL. **Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009**, da Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/acervosocial/wp-content/uploads/sites/7/2017/08/054.pdf>. Acesso em: 22 jun 2022.

BOTH, Valdevir; BRUTSCHER, Volmir J. **Educação popular e Direitos Humanos: pautas pedagógicas para a atuação**. CARBONARI, Paulo César; KUJAWA, Henrique Aniceto (Orgs). Direitos Humanos desde Passo Fundo: homenagem aos vinte anos da Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo. Passo Fundo: CDHPF/IFIBE, 2004. p. 89-109.

BONAMIGO, I. S. **Violências e contemporaneidade**. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 11, n. 2, p.204-213, jul./dez.2008.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. **A proteção internacional dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: SBERJ, 1988.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do Outro como não ser e como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Editora ZAHAR, 2023.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 4. Ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2005.

COSTA, Máira Pereira, GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf, COSTA, Maxmiler Campos da. **Política de Direitos Humanos e estrutura institucional no Brasil: vinte anos de avanços e retrocessos**. Montevideu: Associação Latino-americana de Ciência Política (ALACIP), 2017.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS, 14-25 jun.1993, Viena. **Declaração e programa de ação de Viena**. Viena, 1993. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf> . Acesso em: 24 jul. 2023.

CHIQUITO, Ricardo Santos; MOSQUETO, Marta (org). **Projeto Marista para a Educação Infantil**. São Paulo: FTD, 2007. – (Coleção currículo em movimento; v.2).

DE VITTO, R. C. P. **Justiça Criminal, Justiça Restaurativa e Direitos Humanos**. In: Slakmon, C, De Vitto e Renato Sócrates Gomes Pinto (Orgs). *Justiça Restaurativa*. Brasília/DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/PNUD, 2005.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH). **Direitos Humanos: documentos internacionais**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

DITADURA E SERVIÇO SOCIAL: **uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. São Paulo: Cortez. 1991.

DIREITOS HUMANOS NO BRASIL 2021: **Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos**/ Organização: Daniela Stefano e Maria Luisa Mendonça (Organizadoras)- 1 ed- São Paulo: Outras Expressões, 2021.

ESCRIVÃO FILHO, Antônio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Para um debate teórico conceitual e político sobre os Direitos Humanos**. Belo Horizonte: D'Plácido, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Canção para ninar menino grande**. São Paulo: Unipalmars, 2018.

EURICO, M. C. **Racismo na Infância**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2020.

EURICO, M. C. **Tecendo tramas acerca de uma infância sem racismo**. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro: **Editora Em Pauta**, 2020 - n. 45, v. 18, p. 69 – 83.

FERRARI, D.C.A; **Dinâmicas familiares do abuso sexual e metodologias de atendimento integrado**. In: INSTITUTO NOOS. *Justiça restaurativa em casos de abuso sexual intrafamiliar de crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Instituto Noos/ SDH, 2014.

FREIRE, Paulo — **Educação e Atualidade Brasileira** — Recife, 1959. A este propósito, indispensável a leitura de estudos sérios e profundos do Mestre brasileiro Álvaro Vieira Pinto. Entre estes, sobretudo, *Consciência e Realidade Nacional*, ISEB, Rio de Janeiro, 1961.

FREIRE, Paulo- **Educação como Prática da Liberdade**. Editora **Civilização Brasileira S.A.** Rio de Janeiro, 1997/ Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Uma educação para a liberdade**. Porto/Portugal: Textos Marginais, 1974.

FILHO, Augusto Gonçalves. FERNANDES, Silvandira Resende. PINTO, João Rodrigues. **Marxismo e a educação: Uma perspectiva sociológica**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 12, Vol. 05, pp. 85- 101. Dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/marxismo-e-a-educacao>. Acesso em: 03 set 2023.

GRAF, Paloma Machado. **Circulando relacionamentos: a justiça restaurativa como instrumento de empoderamento da mulher e responsabilização do homem no enfrentamento da violência doméstica e familiar/** Paloma Machado Graf. Ponta Grossa, 2019.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais Orgânicos e a Formação da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação** – Brasília: UNESCO, 2002.

HUNT, Lynn **A invenção dos Direitos Humanos; unia história** / Lynn Hunt; tradução Rosaura Eichenberg— São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Villela, CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de interpretação histórico-metodologica.** 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IAMAMOTO, Marilda. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** São Paulo: Cortez, 1998.

IAMAMOTO, Marilda. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** 4ª ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

IBGE, Pnad 2009. Crianças pobres – população de até 17 anos vivendo em famílias com rendimento mensal familiar per capita de até 1/2 salário mínimo.

LIMA, Cezar Bueno de. Violência juvenil: o desafio das práticas restaurativas no espaço escolar. Porto Alegre. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)** - v. 36, n. 2, p. 731 - 749, mai./ago. 2020.

LIMA, Diego Oliveira de. **Análise da base nacional comum curricular e os desafios para a implementação da educação em Direitos Humanos/** Diego Oliveira de Lima; orientador, Cezar Bueno de Lima- 2019.

LIMA, C.B.; SILVEIRA, J. I. **Práticas deliberativas e restaurativas em medidas socioeducativas: jovens como sujeitos de direitos.** Argumentum., Vitória, v. 9, n. 3, p. 140-153, set./dez. 2017. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/argumentum/issue/view/695>. Acesso em: 12 abr., 2020.

LIMA, C.B.; AMÉRICO JUNIOR, Elston. **Educar para a paz: práticas restaurativas na resolução de conflitos escolares.** Rev. Educ. Movimento, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, págs. 195-224, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/issue/view/1728/showToc>. Acesso em: 12 abr., 2020.

LIMA, Elivânia Patrícia de. SECCO, Márcio. **Justiça Restaurativa: Problemas e perspectivas Restorative justice – problems and perspectives-** Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, Brasil. Jan/ fev 2018.

LOCH, Andrew de Souza; FAGUNDES, Lucas Machado. **Crítica das dimensões modernas: a historicidade dos Direitos Humanos desde o giro descolonial nuestroamericano.** Dossiê • Rev. Direito e Práx. 10 (4) • Oct-Dec 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/45687>. Acesso em: 29 jan. 2023.

JAMES, Cyril Lionel Robert. **Os jacobinos negros.** Toussaint L'Ouverture e revolução de São Domingos. Trad. Afonso Teixeira Filho. 1ª ed. ver. São Paulo: Boitempo: 2010.

KRENAC, Ailton. **Futuro ancestral-** 1ªed.- São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MARX, K. **A questão judaica.** Tradução de Nélio Shneider e Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social: identidade e alienação.** – 11 ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, Paulo Fernando de Melo. MARQUES, Julianne Freire. GUIMARÃES, Halyny Mendes. **Educação e Justiça restaurativa: Os desafios na resolução de conflitos no ambiente escolar.** Revista ESMAT 11. Ano 8. Dez. 2016. Disponível em: <https://doaj.org/article/13c88f2cd73e4abfb25d094e7ba854a1> Acesso em 09 Set 2023.

MELO, E.R., **Justiça Restaurativa e comunitária em São Caetano do Sul:** aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover a cidadania. Rio de Janeiro: Cecip,2008.

MELO, ALBURQUERQUE., "Uma década de implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos no Brasil": **Os Direitos Humanos sob a ótica de Paulo Freire.** Palmas, v10, n.03. Fev. 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8258>. Acesso em: 27 agosto 2023.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. **Teoria crítica e democracia deliberativa:** diálogos instáveis. **Opinião Pública**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 49-64, jun. 2013.

MICHELINI, Dorando J; ROMERO, Eduardo O. **Deliberación y política:** notas sobre la teoría de la democracia deliberativa y la política de liberación.*Conjectura*, v. 17, n. 1, p. 101-138, jan./abr. 2012.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. 2008.

MINAYO, M. C. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Artigo Ciência saúde coletiva 17. Mar 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 22 jun 2022.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. 5ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi / Fundação Maurício Grabois, 2014.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método da teoria social**. In. Serviço Social: direitos e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 667-696. Disponível em: <https://pcb.org.br/portal/docs/int-metodo-teoria-social.pdf> Acesso em: 16 set. 2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/>. Acesso em: 16 jun 2022.

ONU. **Declaração e Programa de Ação de Viena: Conferência Mundial sobre Direitos Humanos**. Junho 1993. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 12 jun 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Resolução 2002/12**. Princípios básicos para utilização de programas de justiça restaurativa em matéria criminal. Disponível em: https://juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACulturadePaz/Material_de_Apoio/Resolucao_UNU_2002.pdf. Acesso em: 12 jun 2022.

PALLAMOLLA, Raffaella da. **Justiça Restaurativa: da teoria à prática**. São Paulo: IBCCRIM, 2009. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/4790>. Acesso em: 24 julho. 2023.

PALLAMOLLA, Raffaella da. **A construção da Justiça Restaurativa no Brasil e o protagonismo do Poder Judiciário: permanências e inovações no campo da administração de conflitos**. 2017. 286f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

PASSOS, R. G. **Racismo na Infância**, de Márcia Campos Eurico. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. 2021. Disponível em: https://desidades.ufrj.br/bibliographic_info/racismo-na-infancia-de-marcia-campos-eurico/. Acesso em: 11 julho 2023.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 8ª ed. rev. amp. e atual. São Paulo: Saraiva, 2007.

PROJETO EDUCATIVO DO BRASIL MARISTA: **nosso jeito de conceber a Educação Básica** / União Marista do Brasil. – Brasília: UMBRASIL, 2010.

PRUDENTE, Neemias, M.; SABADELL, Ana L. “**MUDANÇAS DE PARADIGMAS: JUSTIÇA RESTAURATIVA**”. *Revista Jurídica Cesuram*, Maringá-PR, v. 8, n. 1, p. 49-62, jan./jun. 2008.

QUEIROZ, M. I. P. “**Relatos orais: do indizível ao dizível**”. In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1988. p. 68-80.

QUINTERO, Pablo. “**Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina**”. *Papeles de Trabajo*, n.19, Rosario, 2010, pg.3-18.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

_____. Colonialidade do poder. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REIS, Rossana Rocha. **A política de Direitos Humanos no Brasil e no mundo: dilemas e conquistas**. In: REIS, Rossana Rocha (Org.). *Política de Direitos Humanos*. São Paulo: Hucitec, 2010.

REIS, Marília Freitas de Campos Tozoni. O capitalismo no Brasil. *Disciplina Sociologia da Educação do Curso de Pedagogia- UNESP*, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/167/3/01d09t01.pdf>. Acesso em: 30 set 2023.

ROCHA, Carmem Lúcia. Antunes. **Direito de Todos e para todos**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2004.

ROCHA, Gabriel dos Santos. **Rebeliões da senzala de Clóvis Moura: uma abordagem histórica da luta de classes no Brasil 2020**. XXV Encontro Estadual de História da ANPUH- SP. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1ªed. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

SALM, João; LEAL, Jackson da Silva. A Justiça Restaurativa: multidimensionalidade humana e seu convidado de honra. *Revista Sequência*, n. 64, p. 195-226, 2012.

SADER, E. **Contexto histórico e educação em Direitos Humanos no Brasil: da ditadura à atualidade**. In: SILVEIRA, R. M. G. et. al. (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 75-83.

SADER, Emir. **Contexto histórico e educação em Direitos Humanos no Brasil: da ditadura à atualidade**. In: Silveira, Rosa Maria Godoy (e outros). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos- metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2002.

SADER, Emir. **Contexto histórico e educação em Direitos Humanos no Brasil: da ditadura à atualidade**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos- metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SANTOS & PASTOR O. **território como estratégia de gestão democrática na política de assistência social em Londrina-PR**. In: Conserva, Marinalva de Sousa; Alves, Jolinda de Moraes; Silva, Emanuel Luiz Pereira da (Org.). *Territórios em diálogo: os chãos como ponto de partida para as políticas sociais brasileiras [livro eletrônico]*– João Pessoa: Editora CCTA, 2016, p. 134-148.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. *Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 20214.

SANTOS, M. (2009). **O Dinheiro e o Território**. *GEOgraphia*, 1(1), 7-13. <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13360>. Acesso em: 17 jun 2022.

SAQUET, M. A. & SPOSITO, E. S. **Por uma abordagem territorial**. In: *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. Marcos Aurelio Saquet, Eliseu Savério Sposito (organizadores) --1.ed.-- São Paulo: Expressão Popular : UNESP. Programa de PósGraduação em Geografia, 2008. p. 73 – 94.

SALM, João; LEAL, Jackson da Silva. A Justiça Restaurativa: multidimensionalidade humana e seu convidado de honra. **Revista Sequência**, n. 64, p. 195-226, 2012.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SEADE, Fundação. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social**. São Paulo, 2015.

Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 103, p. 433-452, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/xmxV63hSSr9rD3w8b4yVYzh/?format=pdf>. Acesso em: 12 jun 2022.

SCURO NETO, P. **O enigma da esfinge. Uma década de justiça restaurativa no Brasil**. In: *Revista Jurídica- CCJ/FURB* ISSN 1982- 4858 v. 12, n° 23, p. 3- 24, jan./jun. 2008.

SOUZA, JESSÉ. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato/** Jessé Souza.- Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SICA, L. **Justiça Restaurativa e mediação penal. O novo modelo de justiça criminal e de gestão do crime.** São Paulo: Lúmen Júris, 2007.

SILVA NETO, N. M da. **Justiça Restaurativa e(m) conflitos étnico raciais: estudo em torno de um quilombo na Amazônia Brasileira.** São Paulo: Editora Dialética, 2021.

SOUZA, Luciano A. de. **Criminalidade juvenil:** significados e sentidos para reincidência em medidas socioeducativas de internação no estado do Paraná. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Governança Pública) - Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Governança Pública, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SUE, D. W. **Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation.** John Wiley & Sons Inc. 2010.

TAVARES, Francisco M. Machado. **Para além da democracia deliberativa:** uma crítica marxista à política habermasiana. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

VALDIVIA, Antonia Marcia Araujo Guerra Urquizo. **A disputa na construção política dos Direitos Humanos no Brasil:** as pautas expressas no I Fórum Mundial de Direitos Humanos (2013). 2016. 366 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

VINHA, T.P. et al. **A implantação da Justiça Restaurativa como um processo de resolução de conflitos: uma realidade a ser construída.** In: TOGNETTA, L.P.; VINHA, T.P. Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade, Campinas: Mercado de Letras, 2011.

VINHA, T.P. **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática /** [et. al.] - 1. ed. - Americana, SP: Adonis, 2017.

WACHTEL, T. **Definig Restorative, plenary speaker,** august 1, 2012. Disponível em: www.iirp.edu. Acesso em: 12 jun 2022.

ZEHR, H. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça.** Justiça Restaurativa. São Paulo: Palas Athena, 2008. ZEHR, H. Justiça Restaurativa. São Paulo: Palas Athena, 2015.

_____. **Trocando as lentes: justiça restaurativa para o nosso tempo.** Tradução de Tonia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2018, 25º ed.

_____. **Restorative Justice? What's That?** Virginia, 2022. Disponível em: <https://zehr-institute.org/what-is-rj/>. Acesso em 10 de julho. 2023.

WERTHEIN, J. (org.) **Educação de Adultos na América Latina**. Campinas/SP: Papir.

APENDICE 1

Olá, Educador (a):

É com muito prazer que lhe convido para participar da minha pesquisa de mestrado do programa Mudança Social e Participação Política – USP EACH. Intitulada:

“DIREITOS HUMANOS COMO INDUTORES DE PRÁTICAS RESTAURATIVAS: experiências do Marista Escola Social Irmão Lourenço, Vila Progresso, cidade de São Paulo.”

O objetivo geral da pesquisa é apresentar a experiência da educação restaurativa no Marista Escola Social Irmão Lourenço e por meio de uma abordagem quantitativa com entrevista estruturada com uma coleta de reflexões/ respostas sendo 6 educadores (as) da escola social referida.

Obs:

**Importante ressaltar que junto com a minha orientadora Prof. Dra. Juliana P. Rodrigues, decidimos em não identificar os/ as participantes no momento da análise;*

**As respostas poderão ser digitadas e entregues via doc. ou pdf. no e-mail: mg.emerson@usp.br*

**Segue entrevista estrutura pg.2.*

Obrigado por fazer parte desta construção de Educação em Direitos Humanos!!!

Emerson Moreira Gonçalves
Mestrando em Mudança Social e Participação Política da USP/ EACH.
whatsapp 11 94170-4074

QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Idade: _____ Sexo () F () M () _____

Formação Profissional: _____ Tempo de atuação na educação: _____

Tempo de atuação na escola pesquisada: _____

1. O que é Educação para você?
2. Qual sua compreensão sobre educação em Direitos Humanos?
3. Conte-me sobre suas experiências com a educação em Direitos Humanos?
4. Conte-me sobre suas experiências com as práticas restaurativas?
5. Você já participou de processos formativos sobre práticas restaurativas? Se sim, conte-me sobre o impacto na sua atuação profissional.
6. Você consegue identificar o uso da metodologia das práticas restaurativas no seu cotidiano de trabalho?
7. Para você, qual a relação em práticas restaurativas e garantia de Direitos Humanos?
8. Você gostaria de trazer alguma outra questão que não foi contemplada neste roteiro?

APÊNDICE 2

EDUCADOR 1

48 anos, masculino. Ciências biológicas - Artes visuais 20 anos na educação 3 anos em escola formal, 12 anos em escola não formal e 5 em teatro, estudando e atuando como processo educativo.

RESPOSTAS:

1) Educação para mim é o exercício diário da participação no mundo e suas relações, contraditórias e dialéticas – entendendo suas miríades no que tange à grandeza das milhares de possibilidades inter-relacionais, com suas muitas camadas, para além da simplificação das relações maniqueístas. É o exercício para entender o sujeito nas suas complexidades, como um Ser integral, em relação/interação com o ambiente em que vive, para compreender que esse ambiente tem determinações materiais na formação do indivíduo, uma vez que as decisões políticas construídas em sociedade partem de grupos de interesses e cisões de classe. E essa cisão em termos de pensamento, ideologia e inclinações políticas resultam nas escolhas das decisões públicas e privadas. A educação que quero, portanto, para mim, pressupõe também uma clareza política que me eduque a pensar de que lado estou na esfera

das políticas educacionais, já que as instituições educativas também servem como instrumento de cunho ideológico. Sabemos que o posicionamento da neutralidade nas relações sociais não existe, e no campo da educação não seria diferente. Então, educar-se, escolhendo um lado, também é rebelar-se contra o sistema de classe e não se adequar ao status quo, uma vez que isso seria engendrar-se à um sistema de exclusão e normativo das desigualdades. Educação não é apenas uma adequação ao exercício da preparação para as relações sociais entre patrão e empregado e nem de preparação técnica, em termos de conteúdo, para manter uma existência fabril e consumidora. Diferentemente, é construir novas relações igualitárias, novos meios de produção menos impactantes para o meio ambiente, lógicas menos competitivas em relação aos semelhantes, menos monetizadas em termos de sujeitar o corpo como apenas instrumento de trabalho alienado. Dar ênfase a projetos mais saudáveis em termos de alimentos e menor produção de poluentes. Ainda, é pensar em tecnologias que socializam o fazer e não criar nichos de acúmulo de capital e grupos seletos de usuários. A educação enquanto Instituição precisa ser retomada, porque pertence a uma tarefa fabril de produção em massa, que precisa ser revista. A educação como exercício precisa ampliar a consciência humana para sua libertação.

2) A educação nos termos dos Direitos Humanos, historicamente passa pelo reconhecimento do sujeito integral, considerando suas idiosincrasias e humanidade e objetivamente de seus direitos constitucionais. A democracia, como exercício político, tão exaustivamente batalhada ajudou a construir um projeto de igualdade. É importante afirmar que a luta por Direitos Humanos, sempre esteve relacionada, no espectro político, a movimentos de luta à esquerda. Dessa forma reconhecer que as conquistas dessas políticas públicas pertenceu aos sujeitos à margem de uma sociedade, é reafirmar a urgência tardia aos direitos dos humanos desumanizados. É reconhecer na humanidade a característica da sua integralidade, sua dimensão sensível e também vulnerável às materialidades socioeconômicas. A história de luta por direitos, então, partiu do reconhecimento historicizado dos sujeitos em situação de risco e marginalidade por sua configuração política. Portanto a serviço de uma classe específica, já que a ideia abstrata do conceito de humanidade reproduzida por políticas mais a direita destitui a humanidade e reduz em conceitos abstratos e irreais. A educação em Direitos Humanos, como ferramenta, deve redimensionar às estruturas sociais que dividiu e classificou humanidade em subespécies, organizando em categorias classificáveis em discursos simplistas como os dos "Direitos Humanos, para a dos humanos direitos", uma falácia que reflete uma irreflexão.

3) As experiências amparadas pelos estudos da educação em Direitos Humanos, me serviu de orientação nas buscas por uma compreensão que fosse além do conteúdo e currículo pedagógico. Compreender a história de luta de quem escreveu as pedagogias e os planos de ensino de um espaço educativo alternativo às instituições formais, favoreceu-me as condições para lidar com o espaço físico, onde a instituição informal, se faz e com quem ela se relaciona. O ofício da educação se faz nas relações, e dependendo da realidade socioeconômico da comunidade em que esse contexto está inserido, o conteúdo e a técnica se desintegra e vira pó. Reconhecer o humano que vai acessar o conteúdo do plano político pedagógico é facilitar o ofício exaustivo da educação. E reconhecer o sujeito integral, como um Ser carregado de contradição é compreender sua característica intransferível e diversa. Os espaços de convivência educativos por que passei, me deram a possibilidade de compreender um Ser que vai além dos conteúdos que se tornaram imediatistas e insuficientes. Estabelecer o conteúdo que não conversa com o espaço que abriga o estudante é uma das tarefas mais difíceis de engendrar, já que o sujeito carrega em si as marcas subjetivas, resultantes da realidade concreta e objetiva, esta que está relacionada diretamente às políticas públicas e as vezes assistencialistas. A prática educativa vinculada à pedagogia ancorada por uma metodologia nos Direitos Humanos me salvou das práticas verticais e distanciadas, típicas das desenvolvidas entre professor e aluno.

4) As práticas restaurativas são uma tentativa de resgate das relações em oposição às medidas punitivistas e desprovidas de diálogos. Os estudos dessa prática me orientaram para de que forma posso exercitar a autonomia como educador com a dimensão estruturante do sujeito que depende de orientações mais abrangentes em situação de conflitos. E também me levou a refletir de que maneira me percebo como adulto frente a um educando numa disputa de correlação de forças. Me levando a questionar antigas posturas imaturas e vaidosas na figura da autoridade inquestionável e autoritária. A tentativa de alçar às práticas restaurativas nas mediações de conflito nos auxiliam para uma postura menos reativa e reducionista do fenômeno (conflito) quando este acontece em sala ou em qualquer outro espaço educativo. Para mim é uma tentativa diária, mas identifico que entra em choque com a estrutura-forma-tempo do modelo educacional operante, já que a FORMA entra em conflito o tempo todo com o CONTEÚDO proposto. O tempo-aula, como estrutura pedagógica, sugere uma prática funcional, os conflitos quando acontecem te roubam outro tempo, a metodologia das práticas restaurativas te convocam um tempo que não cabe nas propostas resolutivas. Acho importante o método restaurativo, mas penso que as metodologias que orientam a estrutura da pedagogia espaço escolar, devem acompanhar essas novas propostas pedagógicas. É notório os avanços que conseguimos por medidas educativas orientadas por essa prática. Mesmo que pareçam insuficientes, os vínculos conseguidos com essa prática são evidentes nos espaços das relações entre professor e aluno. Ainda que pareçam invisíveis.

5) Acho que a resposta da 4 e 5 se complementam.

6) sim, é uma prática que modificou não só a minha conduta como educador, em situação de conflito e divergências nos espaços educativos, como refletiu na minha compreensão para elaborar novas posturas em relações de conflito e múltiplas e nunca unilaterais.

7) A relação entre práticas restaurativas e garantia de Direitos Humanos se encontram na identificação do sujeito que transita nessa condição. É impossível reconhecer uma prática e negar a outra, já que o humano, que habita nessas categorias, inspira a dimensão da sua totalidade. É o elo que une a dimensão do que é biológico do que é social do sujeito, no sentido de reintegrar a fragmentação causada pelos novos parâmetros sociais. 8) Eu queira pensar nos questionamentos que passam pelas questões metodológicas que dependem das estruturas sociais das políticas que são capitalistas e neoliberais. Tipo como essa prática restaurativa vai recuperar um sujeito para desembocar na mesma sociedade fragmentada e a serviço de um capital. Como politizar essas práticas para não se transformarem em práticas pacificadoras e obedientes.

EDUCADOR 2

38 anos, masculino. Formação Profissional: Licenciatura/ Prof. Ciências. Tempo de atuação na educação: 5 anos. Tempo de atuação na escola pesquisada: 4 anos.

RESPOSTAS:

1) Educação é um direito universal pela qual os seres humanos têm acesso ao conhecimento de si, de suas sociedades e assim possam desenvolver-se de acordo com suas culturas e vivências coletivas. A educação tem função emancipadora.

2) Educação em Direitos Humanos é a primeira garantia do acesso a que todos os seres humanos possuem, independentemente de sua condição social, etnia, raça ou gênero, que englobam necessidades básicas de sobrevivência e respeito à sua dignidade de ser humano.

3) A (com) vivência desde a infância em ambientes periféricos e múltiplas vulnerabilidades, bem como minha atuação profissional ser voltada a estes espaços, propiciam cotidianamente a compreensão da urgência necessidade de educar as pessoas sob a perspectiva de uma educação humana baseada em Direitos.

4) Minha experiência nesta temática se dá no contexto da sala de aula, em duas frentes; quando o vínculo entre os grupos são quebrados por alguma divergência e então são expostos entre os envolvidos a forma de reparar as necessidades não atendidas; e por meio de círculos coletivos preventivos, onde há o fortalecimento de vínculos por meio do conhecimento individual e coletivo, numa metodologia diferente para cada agrupamento: um jogo, música, leitura, escrita, etc, que permita aos envolvidos comunicarem-se sobre suas necessidades e expectativas.

5) Sim. A escola que atuo possui diálogos e propostas formativas sobre esta abordagem de maneira contínua. O impacto sobre minha atuação prática fortalece meu profissional, dinamiza meu trabalho no sentido que a formação propicia passar no que fazer (quando acontecer) pois os acontecimentos em sala de aula (conflitos, em especial) nem sempre são previsíveis.

6) Sim. Na maior parte do tempo. Entretanto, é preciso ter claro que as práticas restaurativas precisam ser compreendidas como sempre continuadas, nunca concluídas, pois lidamos com seres humanos em contínuo processo de desenvolvimento, então, as práticas sempre acompanham esse desenvolvimento que não será também concluído na escola.

7) Resumiria este questionamento ao mais fundamental Direito humano: “Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e a segurança pessoal”, pois as práticas restaurativas intencional isso, garantir que as pessoas estejam em espaços seguros, mas num sentido amplo: seguros em suas necessidades e integridade física; serem livres aos adquirirem conhecimento, para que exista seu direito à vida, uma vida digna.

8) Talvez contribuisse com uma “ousada” reflexão: “Direitos Humanos deveria fazer parte da grade curricular obrigatória, como Matemática, Ciências, Português...?” Sim. A formação técnica básica não chegaria a ninguém se não fosse pela garantia básica de Direitos.

EDUCADOR 3

27 anos, masculino Formação Profissional: Letras (licenciatura) Tempo de atuação na educação: 9 anos Tempo de atuação na escola pesquisada: 3 anos e 5 meses.

RESPOSTAS:

1) O que é Educação para você? A meu ver, educação é, ou deveria ser, o vínculo estabelecido entre sujeitos que encontram, na aprendizagem, uma maneira de decifrar o mundo e de satisfazer necessidades materiais.

2) Qual sua compreensão sobre educação em Direitos Humanos? Uma educação em Direitos Humanos se configura a partir da compreensão que, num mundo em que as relações sociais estão cada vez mais fragilizadas e desumanizadas, é necessário garantir e fortalecer, no prédio-escola ou em outros espaços de aprendizagem, o acesso a direitos coletivos para que se mitiguem os efeitos das profundas desigualdades na contemporaneidade.

3) Conte-me sobre suas experiências com a educação em Direitos Humanos? Em outras escolas em que trabalhei, não houve discussão alguma sobre as interfaces entre educação e Direitos Humanos. Quando entrei na marista escola social, me deparei com um cenário totalmente diferente porque fornecer uma educação em Direitos Humanos é também um dos pilares que sustentam todas as discussões e práticas escolares.

4) Conte-me sobre suas experiências com as práticas restaurativas? Antes de entrar na escola social, eu nunca tinha tido contato ou experiências nessa perspectiva. Hoje, elas estão totalmente integradas às minhas práticas pedagógicas, sobretudo as dinâmicas circulares e as técnicas de mediação de conflitos. É comum, por exemplo, que eu faça a acolhida e a mediação de conflitos entre estudantes que não são, propriamente, dos grupos aos quais dou aula. Além disso, costumo fazer todos os momentos coletivos em círculo, seja para que haja uma conversa ou mediação com o grupo ou quando há a coletivização de resultados de pesquisas e etc.

5) Você já participou de processos formativos sobre práticas restaurativas? Se sim, conte-me sobre o impacto na sua atuação profissional. Sim. Periodicamente, ao longo do ano, temos formações sobre as práticas. Já houve diversas palestras e vivências sobre justiça restaurativa, CNV, círculos e as práticas em si. No começo, foi complicado para toda as informações sobre essa perspectiva decantarem e se transformarem em conhecimento, mas, com o tempo e com as diversas oportunidades de formação, foi possível integrá-las a minha prática docente no dia-a-dia.

6) Você consegue identificar o uso da metodologia das práticas restaurativas no seu cotidiano de trabalho? Certamente. As práticas restaurativas assumem um papel central no cotidiano da escola. Nos valem dos princípios do diálogo, da CNV, dos círculos, da mediação de conflitos tanto nas relações com os educandos e entre eles quanto nas relações entre colaboradores.

7) Para você, qual é a relação entre práticas restaurativas e a garantia de Direitos Humanos? Uma vez que a perspectiva restaurativa vai de encontro ao punitivismo, é importante salientar que ela se baseia no reconhecimento dos que foram afetados pelo conflito como sujeitos que não somente devem ser tratados igualmente como também merecem ter seus direitos reconhecidos. Dessa forma, as práticas e a garantia de direitos se relacionam de maneira indissociável.

8) Você gostaria de trazer alguma outra questão que não foi contemplada neste roteiro? Não. Fui contemplado por todas as questões apresentadas

EDUCADOR 4

Idade: 28 anos, masculino. Formação Profissional: Letras. Tempo de atuação na educação: 10 anos. Tempo de atuação na escola pesquisada: 3 anos e meio.

RESPOSTAS:

1) Eu compreendo a educação como a forma que existe para a libertação do ser humano, de maneira que são apresentados aspectos que ele desconhece, ou que pratica sem que haja significado, entrecortando histórias, vivências, pontos de vista, resgatando o que se vê e construindo novas possibilidades, a fim de que o indivíduo possa se modificar, transformar e idealizar, onde quer que se encontre. A educação formará o indivíduo, fornecer-lhe-á esperanças em um mundo novo, ampliará os seus horizontes, bem como poderá lhe garantir acessos e permanências em espaços diferentes. Para mim, se fosse sintetizar educação em uma palavra, esta seria **libertação**. Quando o indivíduo se vê livre, o próprio livre-arbítrio o angariará sentidos e potências.

2) Para mim, os Direitos Humanos são os direitos básicos para que todo ser humano possa viver com dignidade e respeito no espaço em que vive e modifica. Logo, os direitos civis, políticos, econômicos, por exemplo, são versados e valorizados, de maneira que a educação seja o sustentáculo e a ponte desta garantia, onde o estudante aprenderá currículos e habilidades existentes na BNCC, além de ser motivado e fortalecido para que seus direitos sejam garantidos, além de que a escola será a ponte para essas informações chegarem e serem tomadas providências com base nas instituições parceiras de saúde e proteção, além das jurídicas, como o ECA, onde o foco será o bem estar desta criança e a garantia dos seus direitos. Vale ressaltar que o cuidado com os familiares é garantido, também, ainda que a prioridade seja, sempre, no bem-estar deste menor, a fim de que fique bem e se fortaleça.

3) Quanto a mim, tive a oportunidade de trabalhar nesta instituição, Marista, que pude aprender como a educação em Direitos Humanos é vivenciada na prática. Vemos o estudante como um ser humano, não como máquina ou como uma tábua de conteúdos, onde suas dores, suas vontades e suas necessidades, especialmente aquelas onde os direitos não são garantidos, são analisadas sob um prisma de importância maior. Os currículos são extremamente importantes; entretanto, se o estudante está com um direito sendo violado, urge que as ações o garantam, haja vista que a concentração para as aulas teóricas ficará deficitária, pois haverá breus em sua mente, clareados com as ações da escola. Quanto mais internalizamos os conceitos, maiores são as facilidades de conexão e interligação da educação e dos Direitos Humanos como promoções recíprocas entre uns e outros.

4) Quanto às práticas restaurativas, eu, também, aprendi nesta instituição. Pude aprender como resgatar e entender o ser, estar, pensar e agir de um estudante, resgatando-o aos direitos que ele mesmo tem, assim como buscando outras formas de solucionar conflitos e propor soluções, também, por meio do diálogo, da escuta ativa, expondo os direitos, estabelecendo combinados e necessidades do grupo, ao mesmo tempo que as individuais, onde as ações individuais refletir-se-ão no grupo, e vice-versa, de maneira que possamos apreender o melhor de nós e transformar o espaço em que vivemos, positivamente.

5) Já participei e já vivenciei essas práticas restaurativas, fazendo com que eu pudesse burilar minhas próprias ações, de maneira que os aspectos tradicionais fossem substituídos pela escuta atenta e pelo diálogo, entendendo necessidades e propondo intervenções em conjunto a partir de combinados. Eu também trabalho na rede pública, percebendo uma transformação nas minhas práticas no outro espaço, sob a égide das práticas restaurativas.

6) Consigo sim, tanto na política da instituição, por meio de formações e abordagens aos estudantes, funcionários, famílias, quanto na condução que os estudantes têm dos fatos, assim como o desassossego que se percebe quando se usam práticas que fogem aos combinados existentes nos círculos e práticas restaurativas. Percebo que as práticas viraram situações orgânicas e comuns no espaço que vivemos.

7) Uma e outra são similares e complementares, pois ambas visam o ser humano na sua complexidade e integridade, para que ele desenvolva autonomia, se fortaleça, consiga lutar pelos próprios direitos e entender o que sofre, a fim de que consiga se perceber e transformar o espaço que vive e modifica, angariando uma vivência digna e transformadora em si mesmo.

8) Eu fui muito contemplado no questionário.

EDUCADOR 5

Idade: 27 anos, masculino. Formação Profissional: graduação em Ciências Biológicas e pedagogia, mestrado em biotecnologia Tempo de atuação na educação: 5 anos. Tempo de atuação na escola pesquisada: 6 meses.

RESPOSTAS:

1) Educação é uma forma de ampliar o repertório científico e linguístico das pessoas, além de fornecer base para uma qualificação profissional. Além disso, acredito que a educação é uma forma de oferecer às pessoas o poder de decisão sobre os caminhos que irão seguir. Uma pessoa com acesso à educação de qualidade pode conhecer diversos caminhos e escolher o que quiser seguir, ao invés de seguir o que for imposto pelo contexto social no qual cresceu.

2) Compreendo que a educação em Direitos Humanos é uma educação integral, ou seja, que vai além de trabalhar conteúdos técnicos. Busca-se formar pessoas críticas, levando em conta as diversas áreas da vida como o emocional, social e etc. É uma educação que humaniza os educandos, compreendendo os direitos e deveres das crianças e adolescentes.

3) Não tenho experiência formal com a educação em Direitos Humanos, nunca fiz cursos sobre isso. No entanto, experimento no dia a dia da escola várias situações que exigem atenção ao social e emocional das crianças e adolescentes. Acredito que isso esteja alinhado com a educação em Direitos Humanos embora seja de maneira intuitiva.

4) Antes de começar a trabalhar no Marista Escolas Sociais, eu conhecia e praticava a comunicação não violenta com os estudantes, buscando conhecer e compreender seus sentimentos e necessidades. Desde janeiro, quando comecei na escola social, venho praticando as conversas em círculo, o uso do objeto de fala e as mediações de conflito buscando ouvir todos os envolvidos.

5) Sim. As formações forneceram ferramentas práticas que incorporei no meu cotidiano e que antes eu não conhecia.

6) Sim! Na maioria das vezes consigo aplicar as ferramentas que aprendi nas formações.

7) As práticas restaurativas nos ajudam a não ser punitivistas e a considerarmos contexto inteiro de determinadas situações ao invés de emitir julgamentos imediatos. Acredito que isso seja uma forma de garantir os Direitos Humanos.

8) Não.

EDUCADOR 6

Idade: 30 anos, masculino. Formação Profissional: Licenciatura em História Tempo de atuação na educação: 1 ano (formal); 7 anos (não formal) Tempo de atuação na escola pesquisada: 8 meses.

RESPOSTAS:

1) A educação, pensando na escola, é o espaço (um dos) onde a humanidade se faz. O local onde o indivíduo tem a possibilidade de perceber a si e ao mundo. Desenvolver de maneira crítica o seu papel enquanto indivíduo de um grupo de pessoas e, idealmente, tornar-se capaz de transformar o contexto em que vive a partir do compartilhamento da realidade e do conhecimento com outros indivíduos.

2) Uma educação que busque sempre colocar e desenvolver a dignidade humana nas pessoas que fazem parte do processo pedagógico. Garantir que os locais de aprendizagem sejam, na medida do possível, facilitadores de uma boa convivência humana, possibilitando para educadores e educandos o desenvolvimento de suas demandas subjetivas e coletivas

3) Em novembro de 2022 trabalho na Escola Social Irmão Lourenço, pertencente ao grupo Marista. Além de lecionar em cursinhos comunitários na cidade de Guarulhos desde 2016, quando ainda graduava o primeiro curso superior, em História. Após começar a trabalhar com pessoas que tiveram os direitos básicos negados, percebi na prática que educação não se tratava apenas de transmitir conteúdos, como observou Paulo Freire. De maneira geral, ainda temos uma estrutura educacional voltada para o desenvolvimento de seres humanos mais ou menos uniformes. No entanto, o Brasil é um país com contextos sociais diversos e com polos extremamente desiguais. Participar do processo educativo de pessoas frequentemente violentadas, pela sociedade, Estado e pelo próprio contexto sociofamiliar tem me feito compreender que não é possível (ou mesmo desejável) que se tente colocar os estudantes dentro de um padrão ideal de indivíduo, mas, poder ajudá-lo a encontrar a melhor versão de si, e nem sempre isso significar dominar os conteúdos curriculares da escola formal.

4) O contato com as práticas restaurativas é recente (de maneira consciente) em minha trajetória, e está relacionado ao meu ingresso na escola em que menciono anteriormente. A escola utiliza práticas restaurativas como método de mediação de conflitos.

5) Sim, em algumas ocasiões, participei de processos formativos sobre práticas restaurativas e este contato tem sido fundamental para o meu desenvolvimento como educador. Não vejo outra possibilidade de trabalhar com educação, social ou não (se é que exista alguma educação que não seja social), que não seja pautado por essas práticas.

6) Sim, a utilização das práticas restaurativas estão presentes em meu cotidiano, tanto na mediação das relações dentro e fora de aula. Procurar ser democrático e justo na construção do processo educativo é uma maneira de colocá-las em prática. Acredito que combater o autoritarismo intrínseco à nossa organização social que se reproduz, por vezes, no processo educativo, que faz com que o educador se sinta no direito de se colocar de maneira

agressiva e autoritária com estudantes. Portanto, não ser autoritário, tratar o/a educando(a) com respeito, independentemente de afinidades pessoais, tornar o ambiente propício ao contraditório, buscar mediar os conflitos através da escuta ativa e dar espaço para que estudantes se sintam à vontade para participar do espaço de convivência escolar são maneiras de se colocar as práticas restaurativas em prática.

7) Acredito que as práticas restaurativas desempenham um papel fundamental na garantia do acesso aos Direitos Humanos no ambiente escolar. Buscar uma abordagem restaurativa, em vez de punitiva, é a maneira mais eficiente de efetivamente reparar os danos causados por conflitos, especialmente ao ajudar o responsável pelo dano a tomar consciência do mal que causou, sem deixar a possível vítima desamparada. No entanto, é importante compreender que cometer erros faz parte do processo de desenvolvimento humano, a fim de evitar estigmas e julgamentos que possam afetar negativamente a formação das pessoas.

8) N/A.