



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

JAQUELINE VALLE MACEDO GUEVARA

CONFLITOS E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO: o desenvolvimento da comunicação não
violenta e a cultura para a paz no Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2024

JAQUELINE VALLE MACEDO GUEVARA

CONFLITOS E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: o desenvolvimento da comunicação não violenta e a cultura para a paz no Colégio Pedro II

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dr. Leonardo Leonidas de Brito

Rio de Janeiro

2024

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

G939 Guevara, Jaqueline Valle Macedo

Conflitos e violência simbólica no Ensino Médio Integrado : o desenvolvimento da comunicação não violenta e a cultura para a paz no Colégio Pedro II / Jaqueline Valle Macedo Guevara. - Rio de Janeiro, 2024.

99 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Leonardo Leonidas de Brito.

1. Educação profissional. 2. Educação tecnológica. 3. Administração de conflitos. 4. Educação e não violência. 5. Violência simbólica. 6. Comunicação não-violenta. 7. Cultura de paz. 8. Mediação de conflitos.
I. Brito, Leonardo Leonidas de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 370.113

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.



COLÉGIO PEDRO II
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



JAQUELINE VALLE MACEDO GUEVARA

CONFLITOS E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: o desenvolvimento da comunicação não violenta e a cultura para a paz no Colégio Pedro II

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 09 de dezembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Leonardo Leonidas de Brito

PROFEPT

Orientador

Prof. Dr. Adjovanes Thadeu Silva de Almeida

PROFEPT

Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva

PÓS ENSINO - UFERSA

Rio de Janeiro

2024



COLÉGIO PEDRO II
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



JAQUELINE VALLE MACEDO GUEVARA

CONFLITOS E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: o
desenvolvimento da comunicação não violenta e a cultura para a paz no
Colégio Pedro II

Produto Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 09 de dezembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Leonardo Leonidas de Brito

PROFEPT

Orientador

Prof. Dr. Adjovanes Thadeu Silva de Almeida

PROFEPT

Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva

PÓS ENSINO – UFERSA

Rio de Janeiro

2024

Dedico este trabalho ao meu anjinho Fiorella que veio como uma luz, trazendo alegria e aquecendo meu coração, mesmo que seu tempo aqui tenha sido breve, lembrarei sempre da sua paz e de sua doçura, com todo meu amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família que esteve presente me incentivando e oferecendo apoio, em todos os momentos. Ao meu amado Paulo Roberto, por compartilhar alegrias e me fortalecer nos dias difíceis. Ao meu filho Nestor, que enche minha vida de amor. Aos meus pais, pelo amor incondicional sem o qual, nada valeria a pena.

Gostaria de expressar minha profunda admiração aos professores Leonardo e Adjovanes, cuja orientação e apoio me guiaram. Vocês são exemplos de integridade, cuja dedicação e compromisso nos inspira a acreditar numa educação pública de qualidade. Obrigada por toda a paciência e conhecimento compartilhados.

Aos meus amigos, que me acompanharam e me deram ânimo. Sou grata a cada gesto de carinho ao longo dessa caminhada, que foi mais leve por estarem ao meu lado. A todos vocês, em especial aos amigos do Colégio Pedro II, minha eterna gratidão.

Aos jovens alunos e ex-alunos, que nos cativam com sua energia e coragem. Obrigada por me inspirarem a sonhar com um mundo melhor. Que a força da juventude os renove sempre, principalmente diante das dificuldades.

Até que viesse uma justiça um pouco mais doida. Uma que levasse em conta que todos temos que falar por um homem que se desesperou porque neste a fala humana já falhou, ele já tão mudo que só o bruto grito desarticulado serve de sinalização.

(Clarisse Lispector, 1962)

RESUMO

GUEVARA, Jaqueline Valle Macedo. **Conflitos e violência simbólica no Ensino Médio Integrado**: o desenvolvimento da comunicação não violenta e a cultura para a paz no Colégio Pedro II. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

Este trabalho traz à reflexão o desenvolvimento da cultura de paz na escola, como estratégia para prevenir e resolver conflitos, contribuindo para a formação integral dos alunos da Educação Profissional. A escola, além de ser um espaço de aprendizado acadêmico, é também um ambiente de interação social e diversidade, onde os alunos aprendem a se relacionar e conviver. Para alguns, é um local acolhedor, enquanto para outros, pode ser um ambiente de sofrimento e conflitos. O Ensino Médio Integrado se apresenta como um contexto ideal para a promoção de práticas voltadas à cultura de paz, dada sua abordagem contra desigualdades e opressões, e os esforços dos educadores em priorizar a formação integral dos estudantes. Este estudo teve como objetivo identificar os principais conflitos enfrentados pelos alunos do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas do Campus Engenho Novo II, Colégio Pedro II, e analisar a relação desses conflitos com a violência simbólica no ambiente escolar. Como produto educacional, foi desenvolvida uma proposta de capacitação para servidores, visando estimular a cultura de paz por meio do acolhimento e mediação de conflitos. O trabalho também abordou temas como a juventude, o papel da escola no desenvolvimento da cidadania e as práticas de comunicação não violenta e justiça restaurativa. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com base na análise dos registros dos conflitos reportados pelos alunos no Setor de Orientação Educacional e Pedagógica. A análise dos dados revelou que os estudantes enfrentam conflitos e violência simbólica, impactando negativamente o ambiente pedagógico. Uma abordagem humanizadora, que respeita as experiências juvenis, permite à escola abandonar a postura inquisidora em relação aos comportamentos dos jovens, transformando-a em um espaço de resistência contra as desigualdades. Dessa forma, o estudo contribui para a reflexão sobre o papel da escola na construção de uma sociedade mais justa, propondo alternativas que, por meio de ações concretas, busquem a resolução de conflitos e o fortalecimento da cidadania entre os estudantes.

Palavras-chave: Educação Profissional; conflitos escolares; violência simbólica; cultura de paz; mediação de conflitos.

ABSTRACT

GUEVARA, Jaqueline Valle Macedo. **Conflicts and symbolic violence in Integrated High School**: the development of non-violent communication and the culture for peace at Pedro II School. 2024. Dissertation (Professional Master's Degree in Professional and Technological Education) – Dean of Postgraduate Studies, Research, Extension and Culture, Pedro II School, Rio de Janeiro, 2024.

This work brings to reflection the development of a culture of peace at school, as a strategy to prevent and resolve conflicts, contributing to the comprehensive training of Professional Education students. The school, in addition to being a space for academic learning, is also an environment of social interaction and diversity, where students learn to relate and coexist. For some, it is a welcoming place, while for others, it can be an environment of suffering and conflict. Integrated High School presents itself as an ideal context for promoting practices aimed at a culture of peace, given its approach against inequalities and oppression, and the efforts of educators to prioritize the comprehensive training of students. This study aimed to identify the main conflicts faced by students of the Technical Course in Systems Development at Campus Engenho Novo II, Pedro II School, and analyze the relationship between these conflicts and symbolic violence in the school environment. As an educational product, a training proposal for civil servants was developed, aiming to encourage a culture of peace through welcoming and mediating conflicts. The work also addressed topics such as youth, the role of school in developing citizenship and non-violent communication practices and restorative justice. The research, with a qualitative approach, was carried out based on the analysis of records of conflicts reported by students in the Educational and Pedagogical Guidance Sector. Data analysis revealed that students face conflicts and symbolic violence, negatively impacting the pedagogical environment. A humanizing approach, which respects youth experiences, allows the school to abandon its inquisitive stance in relation to young people's behaviors, transforming it into a space of resistance against inequalities. In this way, the study contributes to reflection on the role of schools in building a fairer society, proposing alternatives that, through concrete actions, seek to resolve conflicts and strengthen citizenship among students.

Keywords: Professional Education; school conflicts; symbolic violence; culture of peace; conflict mediation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modalidades dos cursos Profissionais e Técnicos do Colégio Pedro II	33
Figura 2 – Abordagens da Comunicação não violenta	49
Figura 3 – Justiça Restaurativa na Educação	54
Figura 4 – Etapas da Pré-análise de Bardin	61
Figura 5 – Nuvem de palavras	63
Figura 6 – Conflitos Interpessoais	65
Figura 7 – Taxa de Evasão Escolar no Ensino Médio Integrado	70
Figura 8 – Comunicação não-violenta – Itinerário Formativo	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	As Quatro Etapas do Processo de Comunicação Não-Violenta	50
Tabela 2 –	As Visões Retributiva X Restaurativa	52
Tabela 3 –	Etapas da Análise de Conteúdo de Bardin	59
Tabela 4 –	Grade Curricular do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas	60
Tabela 5 –	Conflitos dos Estudantes do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CENII – Campus Engenho Novo II

CNV – Comunicação não violenta

CP2 – Colégio Pedro II

CPP – Cultura de Paz

EMI – Ensino Médio Integrado

ENII – Engenho Novo II

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

REPCT – Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SOEP – Setor de Orientação Educacional e Pedagógica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Problema de pesquisa.....	17
1.2	Objetivo geral.....	17
1.3	Objetivos específicos.....	17
1.4	Justificativa	18
2	BASES TEÓRICAS SOBRE OS CONFLITOS E A CULTURA DE PAZ PARA A FORMAÇÃO DOS JOVENS ESTUDANTES EM EPT	21
2.1	O Ensino Médio Integrado na formação cidadã.....	25
2.2	Quem são os estudantes foco da pesquisa: um olhar sobre suas identidades juvenis	34
2.2.1	Os conflitos na escola: violência simbólica?	38
2.3	A cultura de paz na educação	41
2.3.1	A comunicação não violenta	47
2.3.2	Práticas restaurativas na escola	51
3	METODOLOGIA	55
3.1	O tipo de pesquisa	55
3.2	O instrumento utilizado na coleta de dados	56
3.3	A amostragem	57
3.4	A coleta de dados	57
3.5	A análise dos dados	58
4	ANÁLISE DOS DADOS	60
4.1	A violência simbólica no acesso e permanência.....	68
5	PRODUTO EDUCACIONAL	74
6	CONCLUSÕES	77
	REFERÊNCIAS.....	79
	APÊNDICE A	87

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação surgiu como fruto da pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), cujo objetivo é contribuir com a formação dos estudantes em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por meio da inserção, nos espaços pedagógicos, de práticas que favoreçam uma formação integral e significativa. Nesse contexto, a pesquisa buscou promover o desenvolvimento da comunicação não violenta, da cultura para a paz e da mediação de conflitos nos espaços pedagógicos para integrar habilidades sociais e emocionais na formação plena dos estudantes, tornando-os indivíduos críticos, éticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Considerando a escola como um local de interação social e diversidade, onde os indivíduos aprendem a se relacionar e a se posicionar de maneira crítica, ela pode, para alguns, ser um ambiente seguro e acolhedor, enquanto, para outros, se torna um potencializador de conflitos. Assim, a aplicação da comunicação não violenta e da mediação de conflitos contribui para a formação omnilateral dos estudantes da EPT, ampliando sua compreensão de mundo para além dos conhecimentos técnicos e fortalecendo seu papel transformador na sociedade.

A motivação para a pesquisa surgiu da minha experiência como servidora no Setor de Orientação Educacional e Pedagógica – SOEP, do Colégio Pedro II, onde, frequentemente, sou responsável por receber e acolher diversas situações conflituosas presentes na comunidade escolar. Minha trajetória na orientação educacional envolveu inúmeras conversas e mediações realizadas pelo setor, e, ao longo dos anos, surgiram inquietações relacionadas às necessidades dos estudantes, seja no que diz respeito ao acolhimento emocional ou à resolução de problemas relacionais. Nos momentos de maior conflito, mesmo que de forma inconsciente, é esperado um determinado comportamento dos jovens estudantes, sem que muitas vezes consideremos suas trajetórias de vida e sua condição de jovens em pleno processo de construção da própria identidade.

A escola, enquanto microcosmo da sociedade, não está imune às dinâmicas que moldam o mundo externo. Em diversos momentos, as relações de poder presentes na sociedade refletem-se nas relações escolares, influenciando de maneira profunda a condição dos jovens. Sob pressão para se conformar aos valores predominantes, eles acabam sendo cobrados e padronizados em relação aos seus

comportamentos e ações, que são julgados de acordo com um ponto de vista considerado 'adequado' ou 'correto'. Foi nesse momento que minha concepção de certo e errado se desafiou e se relativizou. Ao me solidarizar com as questões juvenis, percebi que simplesmente enquadrá-los e julgar suas ações não contribui para o seu crescimento como cidadãos. Essa experiência me levou a entender que é necessário um olhar mais empático e compreensivo para acompanhar o processo de formação e amadurecimento dos jovens.

Como orientadora educacional, tive a oportunidade de mediar diversas situações relacionais, com resolução satisfatória para todos os envolvidos. Porém em algumas ocasiões, encontrei jovens insatisfeitos e incompreendidos, que se sentiam injustiçados. Muitas vezes, os alunos mais vulneráveis — aqueles com dificuldades emocionais, cognitivas, sociais e comportamentais — foram os que mais se envolveram em situações conflituosas, reincidindo no mesmo tipo de problema. Em alguns casos, a intervenção do SOEP foi progressiva, culminando, em algumas situações, na transferência do estudante para outro colégio.

A partir desse momento, surgiu a necessidade de repensar as relações escolares e de refletir sobre como nossas práticas realmente promovem a democracia. O SOEP tem como foco o estudante, com seu trabalho centrado na escuta ativa e na mediação das questões que envolvem seus aspectos pedagógicos, emocionais e comportamentais, sejam essas demandas trazidas diretamente pelos próprios estudantes ou representadas por seus responsáveis. Mesmo diante dos protocolos de atendimento e do empenho das orientadoras, não são raros os casos de estudantes descontentes, que não se sentiram acolhidos em suas expectativas.

Surgiu, portanto, uma inquietação: como mediar as questões estudantis de forma que os alunos do Ensino Médio Integrado tenham participação ativa nas demandas escolares, através da possibilidade de diálogo e escuta atenta, ao mesmo tempo que compreendam as limitações de uma cultura escolar predominantemente tradicional? Foi a partir desse contexto que a comunicação não violenta se apresenta como uma abordagem fundamental para esse processo, pois promove uma comunicação mais empática e respeitosa. Essa abordagem favorece o entendimento mútuo e a resolução de conflitos, permitindo que os estudantes se sintam ouvidos e valorizados em suas necessidades e perspectivas.

Por vezes, a hierarquia institucional limita o espaço para o diálogo com os jovens, que, dentro de sua ótica juvenil, se sentem incompreendidos na maneira como

a escola aplica suas regras. Essa perspectiva, na qual os estudantes são submetidos ao modus operandi institucional, pode ser explicada pelo conceito de poder simbólico de Bourdieu, em que o jovem está inserido em uma estrutura que o enquadra por meio da dominação exercida pela instituição educacional, mediada pelas relações de força invisivelmente estabelecidas por ela.

Em muitos atendimentos realizados pelo colégio, tanto com os estudantes quanto com seus responsáveis, surgiram questionamentos sobre a conduta ou as normas adotadas, gerando desconforto e incompreensão por parte deles. Algumas decisões tomadas no campus Engenho Novo II, um dos 14 campi no Colégio Pedro II, seguem regras impostas por instâncias hierarquicamente superiores de forma unilateral ou até mesmo punitiva para os estudantes. Isso faz com que os envolvidos em situações de conflito sejam obrigados a silenciar diante de uma decisão, sem, necessariamente, compreender de maneira educativa suas atitudes e as consequências delas.

Sem diálogo com os estudantes, perde-se a oportunidade de promover questionamentos essenciais para a formação dos jovens, especialmente no que diz respeito à construção do pensamento crítico. O sistema educacional, ao não fomentar essa troca, acaba criando as condições para a violência simbólica, transformando a hierarquia da estrutura escolar em uma forma de silenciamento, onde a subordinação dos estudantes em relação às instâncias de autoridade superiores impede o desenvolvimento de uma reflexão crítica.

Este trabalho pretendeu destacar os possíveis conflitos existentes no espaço escolar, com ênfase naqueles provenientes dos estudantes do Ensino Médio Integrado, do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, egressos de processos seletivos internos e externos. Além disso, buscou explorar as contribuições das discussões sobre mediação de conflitos e comunicação não violenta para o fortalecimento do exercício da cidadania e a promoção da cultura de paz nas escolas.

Como resultado da pesquisa, foram elaborados esta dissertação, um artigo e um produto educacional, que se propõe estimular a comunicação não violenta na escola por meio da criação de um curso de capacitação para os servidores do Colégio Pedro II, focado no desenvolvimento de habilidades de mediação de conflitos e comunicação não violenta, visando proporcionar aos profissionais da instituição as ferramentas necessárias para lidar de forma mais eficaz com os desafios que surgem no cotidiano escolar.

1.1 Problema de pesquisa

Quais conflitos emergem das relações entre os discentes do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas? Como a comunicação não violenta pode atuar no sentido de dirimir tais conflitos?

1.2 Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho é analisar a temática dos conflitos e da violência simbólica que permeiam a realidade dos alunos do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas no Campus Engenho Novo II, Colégio Pedro II, propondo a inclusão da comunicação não violenta e da cultura de paz como alternativas para a prevenção e mediação desses conflitos.

1.3 Objetivos Específicos

Identificar a existência de conflitos e de violência simbólica vivenciados pelos estudantes do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas no Colégio Pedro II, Campus Engenho Novo II, por meio da análise de documentação existente na instituição tais como do SOEP, editais de seleção para ingresso e atas do Conselho de Classe.

Descrever os tipos de ocorrências registradas nos Cadernos de Registros do SOEP, provenientes dos estudantes do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, Campus Engenho Novo II, com objetivo de compreender as causas e as dinâmicas que envolvem as relações entre estudantes, servidores e a instituição.

Discutir a inserção da comunicação não violenta e da mediação de conflitos na prática escolar, com objetivo de valorizar as questões juvenis como estratégias de prevenção à escalada de conflitos e violências, além de reconhecer as questões relacionais dos jovens como uma etapa fundamental para a construção de uma formação humana crítica proporcionando-lhes a oportunidade de desenvolverem sua autonomia.

Desenvolver um curso de formação para servidores do Colégio Pedro II, com foco no acolhimento aos estudantes e na promoção da comunicação não violenta, cultura de paz e a mediação de conflitos, visando aprimorar a convivência escolar e contribuir para a resolução construtiva de conflitos dentro do ambiente educacional.

1.4 Justificativa

Esta pesquisa surgiu a partir da reflexão sobre as contribuições do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) para a Educação Profissional, dentro da perspectiva de formação integral e omnilateral dos estudantes, conforme destaca Ciavatta (2009, p.190), “omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica”.

Sua relevância decorre do viés de formação humana presente no Ensino Médio Integrado, como enfatiza Ramos (2014, p. 86), “o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país”. Nesse sentido, surgiu a necessidade de investigar e desenvolver práticas educativas que promovam a valorização da diversidade e o tratamento das questões sociais de forma pacífica e construtiva, culminando, portanto, na escolha pela temática dos conflitos vivenciados pelos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado no contexto escolar.

O ambiente escolar é um espaço fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes, não apenas na aquisição de conhecimentos técnicos, mas também no desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e relacionais. No entanto, essa dinâmica pode ser comprometida por conflitos internos e pela presença de violência simbólica, que, muitas vezes, não são adequadamente abordados no contexto escolar.

O comportamento e a forma de se relacionar são aprendidos desde cedo, e, diante da cultura da violência presente em nossa sociedade, atitudes de intolerância diante de conflitos acabam se tornando um hábito. O modo de vida, muitas vezes desigual e opressor, também se reflete nas relações escolares, onde os estudantes são frequentemente submetidos a comportamentos normativos, baseados em regras de disciplina e obediência. No entanto, é justamente na escola que esses estudantes deveriam ser acolhidos em suas necessidades e ter a oportunidade de construir suas opiniões.

É a partir dessa realidade que se insere o problema desta pesquisa, o Campus Engenho Novo II, ao oferecer o Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas no período diurno, enfrenta um cenário específico, no qual os estudantes desse curso, com ênfase em uma formação técnica e prática, possuem um currículo diferenciado e uma carga horária voltada para a aplicação prática do conteúdo. Neste contexto, surge

o questionamento: quais conflitos emergem nas relações entre os discentes do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas?

Para discorrer sobre os conflitos recorreu-se a Pierre Bourdieu (1989), que analisa a violência simbólica como a imposição de normas e comportamentos, muitas vezes aceitos naturalmente, mas que cria uma hierarquia de poder "invisível". No contexto escolar, a violência simbólica, conforme discutida por Pierre Bourdieu, se traduz na imposição de normas, valores e comportamentos que são estabelecidos pela instituição educacional e aceitos pelos estudantes, muitas vezes sem questionamento. Esses valores e comportamentos são frequentemente baseados em uma visão dominante do que é considerado "adequado" ou "aceitável" dentro da escola, em termos de atitudes, aparência e comportamentos.

A violência simbólica na escola, pode reforçar divisões e conflitos, afetando a percepção dos estudantes sobre si mesmos, o que pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem e a construção de sua própria identidade. Nessa perspectiva, esta dissertação, além de identificar os conflitos e a violência simbólica que permeiam as relações entre os estudantes do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, propõe também o desenvolvimento de práticas escolares baseadas na comunicação não violenta (CNV) e na mediação de conflitos, visando contribuir para a criação de uma cultura de paz na escola, aspectos importantes para contrapor a violência simbólica vivenciada pelos estudantes.

A literatura sobre comunicação não violenta e mediação de conflitos é ampla e já aponta para a importância desses elementos nas relações interpessoais e educacionais. Recorreu-se a Marshall Rosenberg (2006) para abordar a comunicação não violenta, por ele defender que, para a resolução de conflitos, é preciso uma mudança na forma de comunicação, fundamentada na empatia, escuta ativa e respeito às necessidades de todos os envolvidos.

A comunicação não violenta é uma abordagem que busca a comunicação mais empática, respeitosa e cooperativa. Em vez de focar em punições ou julgamentos, ela prevê a expressão honesta e a escuta ativa das necessidades e sentimentos dos indivíduos. No contexto escolar, a adoção dessa prática pode contribuir significativamente para a prevenção e mediação de conflitos.

A dissertação também se apoia nas pesquisas de Salles Filho (2016) e Xésus Jares (2007), que defendem a importância da cultura de paz, enfatizando que a educação para a paz deve ser incorporada à formação de cidadãos críticos, capazes

de resolver suas diferenças de maneira construtiva, sem recorrer à violência. Além disso, a pesquisa utilizou os conceitos de mediação de conflitos como um instrumento eficaz para reduzir a violência simbólica e para promover, em conjunto com a comunicação não violenta, práticas educativas integradas dentro da instituição. Abordou-se, ainda, Evans e Vaandering (2018) para discutir a justiça restaurativa nas escolas, e a contribuição de Kay Pranis (2010) sobre a implementação de círculos restaurativos como uma ferramenta pedagógica valiosa para fortalecer o processo de resolução de conflitos.

No entanto, apesar da vasta literatura que discute abordagens alternativas, observa-se que, em muitos contextos escolares, a implementação dessas práticas ainda é incipiente. A maioria das escolas continua adotando modelos tradicionais de resolução de conflitos, frequentemente recorrendo a punições e segregação, em vez de promover o diálogo e a resolução construtiva. Esse cenário não é diferente no Campus Engenho Novo II, do Colégio Pedro II, onde o Código de Ética Discente prevê medidas disciplinares como advertências, suspensões ou, dependendo da gravidade da situação, a transferência do estudante de turno e/ou campus.

Em um contexto no qual os jovens estão em plena construção de sua identidade e convivem com diversas realidades sociais, culturais e econômicas, é fundamental que a escola forneça instrumentos que favoreçam o desenvolvimento pleno dos estudantes, dentro do processo de formação integral.

2 BASES TEÓRICAS SOBRE OS CONFLITOS E A CULTURA DE PAZ PARA A FORMAÇÃO DOS JOVENS ESTUDANTES EM EPT

Esta seção tem como finalidade apresentar as bases pressupostas pelo Ensino Médio Integrado que fundamentam a importância da escola na formação humana integral e discutir como a Educação Profissional e Tecnológica dialoga com a formação de cidadãos conscientes de seu papel no mundo, abordando a formação de indivíduos completos, com habilidades para lidar com conflitos, respeitar as diversidades e promover uma cultura de paz em suas comunidades.

Assim, serão vistos conceitos, fundamentos e princípios gerais relacionados a três principais dimensões: o papel da escola na formação cidadã, os estudantes e suas identidades juvenis e a Cultura de Paz na educação.

Primeiramente, será explorado o papel da escola como um espaço essencial para a construção da cidadania, destacando sua função não apenas na transmissão de conhecimentos técnicos, mas também na promoção de valores éticos, sociais e culturais que contribuem para a formação de cidadãos críticos e participativos. Em seguida, será discutido o processo de construção das identidades juvenis no contexto escolar, analisando como os conflitos, muitas vezes alimentados por aspectos como a violência simbólica, influenciam as relações entre os estudantes e sua visão de mundo.

Por fim, será abordada a Cultura de Paz na educação, com destaque para as práticas de comunicação não violenta e mediação de conflitos como estratégias para promover habilidades socioemocionais nos estudantes, contribuindo com o desenvolvimento do pensamento crítico, tão importante para a formação dos estudantes do Ensino Médio Integral.

As relações escolares são o cerne de todo o trabalho aqui descrito. As escolas ocupam um papel significativo na formação dos indivíduos, influenciando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o social e comportamental. Segundo Mészáros (2008, p. 35), a escola reproduz o modo econômico e político presente na sociedade, refletindo não apenas as práticas pedagógicas, mas também as tensões e os conflitos que caracterizam o contexto social:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo ao propósito de não só fornecer os conhecimentos

e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, com se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma submissão hierárquica e implacavelmente imposta.

Assim, além dos saberes curriculares, a escola reproduz valores que permeiam as relações e interações. Como afirma Souza (2012, p. 29), “a escola funciona como um aparelho ideológico de reprodução da ideologia da classe dominante.” Esse papel de reprodução vai além da simples transmissão de conteúdos, sendo profundamente influenciado pela estrutura social e econômica em que está inserida.

A partir do reconhecimento da existência de relações de poder impostas dentro e fora da escola, vem a compreensão da influência social externa para as práticas educacionais, currículo, diretrizes internas e o modus operandi.

Submetida às mazelas oriundas do modo de produção capitalista, a escola também reproduz a cultura escolar hegemônica, que, segundo Arroyo (2000, p. 65), “tende a curricularizar, gradear, disciplinar e normatizar saberes sociais, relações e até ciclos de desenvolvimento.”

Esse processo de normatização reflete uma dinâmica na qual o funcionamento da escola perpetua a reprodução das desigualdades sociais, naturalizando um sistema de valores e saberes que favorece as classes dominantes e marginaliza as demais. De acordo com Bourdieu (2007, p. 65), essa dinâmica é evidenciada quando ele afirma que:

Sabe-se, no entanto, que a verdade do sistema escolar não se realiza completamente: o essencial do que a Escola transmite é adquirido, também, como suplemento, à semelhança do sistema de classificação que o sistema escolar inculca através da ordem em que ele impõe os saberes ou através dos pressupostos de sua organização (hierarquia das disciplinas, seções, exercícios, etc.) ou de seu funcionamento (modalidade de avaliação, sanções, etc.).

Nesse cenário, os conflitos escolares surgem como um reflexo das desigualdades e das relações de poder que permeiam a sociedade. Dessa forma, a escola, enquanto microcosmo da sociedade, pode ser um espaço de reprodução de comportamentos violentos, seja por meio de agressões físicas, psicológicas ou simbólicas. Compreender como a violência simbólica se manifesta no cotidiano

escolar dos estudantes do Ensino Médio Integrado é fundamental para perceber como a educação pode ser um caminho para superá-la, promovendo a construção de uma cultura de paz.

Assim, a condução agora se faz no contraponto que a escola nos permite fazer no campo das ideias, com a finalidade de abordar a reflexão sobre seu papel na construção da sociedade. Reconhecer que, apesar de reprodutora dos valores presentes no contexto social onde está inserida, ela pode atuar como espaço de resistência às desigualdades e violências.

Numa perspectiva de formação orientada por valores democráticos, a escola possui previsão legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), especificamente em seu artigo 35, que estabelece, entre outras finalidades:

- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Brasil, 1996, art. 35).

Junto a isso, acrescenta-se a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, no Art. 35-B, § 2º, que descreve não apenas a formação acadêmica e profissional, mas também o desenvolvimento pessoal e a inserção ativa dos estudantes na sociedade, estabelecendo que:

Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável (Brasil, 2024, art. 35-B).

Além disso, as pesquisas em Educação Profissional também preveem a formação omnilateral do estudante, indo além dos conteúdos sistematizados. Para compreender esse aspecto do desenvolvimento na educação profissional, recorre-se à elucidação de omnilateralidade proposta por Ciavatta (2014, p. 190), que define a omnilateralidade como o processo de “formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica”.

O termo omnilateralidade vai além da formação para o mercado de trabalho

e visa uma formação ampliada para a vida em sociedade, ajudando o estudante a entender e atuar nas dinâmicas sociais, econômicas e políticas. Para Nicolau (2022, p. 28), “a formação omnilateral representa não só um conceito, mas uma ótica política e emancipatória, necessária cada vez mais ao campo da educação”.

A defesa da omnilateralidade como proposta intrínseca ao Ensino Médio Integrado ganha importância social ao proporcionar aos estudantes as ferramentas necessárias para o exercício da cidadania plena, abrangendo múltiplas dimensões do desenvolvimento, como o aspecto físico, cognitivo, emocional, cultural, político e social.

Para Duarte (2014), a omnilateralidade nos processos educativos é um dos aspectos essenciais de uma revolução socialista na superação das relações capitalistas de produção. Embora o autor defenda que a conquista da omnilateralidade vá além do âmbito escolar, ele reconhece a sua importância fundamental na educação:

A luta dos educadores comprometidos com a superação da sociedade capitalista deve ser, portanto, pelo domínio consciente dessas forças que atuam no interior da educação escolar e contenham possibilidades latentes de avanço em direção à formação humana omnilateral. É nesse sentido que devemos defender a escola que socialize o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, mesmo que, de início, esse trabalho de socialização do conhecimento não seja feito numa perspectiva conscientemente socialista. Fazer avançar esse movimento do em si ao para si no campo escolar é algo que exige ações individuais e coletivas desde a sala de aula até os embates no terreno das políticas educacionais. Para isso é necessária a crítica radical às pedagogias hegemônicas [...] (Duarte, 2014, p. 106).

Colocar a escola no centro das discussões abre caminho para questionar seus valores, revelando seus conflitos e as práticas educacionais alinhadas aos valores da classe dominante. Esse questionamento expõe como, muitas vezes, a educação reproduz estruturas de poder e desigualdade, mantendo uma hierarquia que favorece certos grupos sociais em detrimento de outros.

A partir desse contexto, a escola pode ser um espaço capaz de questionar os valores que ela mesma transmite, promovendo uma reflexão crítica sobre sua função social, de forma a repensar as normas e práticas educacionais que, muitas vezes, reproduzem desigualdades e violências. Como preconiza a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, no Art. 35-B, § 2º, a escola deve ser um espaço de construção da cidadania, incentivando o desenvolvimento de uma consciência crítica nos estudantes.

2.1 O Ensino Médio Integrado na formação cidadã

As interações entre as pessoas começam a ocorrer já nos primeiros meses de vida por meio de gestos e sons, e é por meio dessas convivências que construímos nossa identidade e ampliamos nossa visão de mundo. Na escola, essas interações se intensificam de forma diferente daquelas vividas no ambiente familiar, uma vez que a diversidade social e cultural presente nesse espaço desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades sociais.

No entanto, a instituição escolar também reproduz, em menor escala, todas as dinâmicas da sociedade, incluindo suas culturas e relações de poder. Segundo Valle (2008, p. 95), “O sistema educacional está enraizado numa sociedade estruturada por relações sociais desiguais”, o que torna a escola, por vezes, um espaço que não só reflete essas desigualdades, mas também pode ser palco de silenciamentos e violências que impedem o pleno desenvolvimento das habilidades cognitivas e emocionais dos estudantes.

Esse cenário é ainda mais evidenciado pelo reflexo da política neoliberal nas práticas sociais que permeiam a escola. Alves (2004, p. 34) observa que o “sociometabolismo da barbárie”, termo que descreve a dinâmica da economia política do sistema capitalista, “possui repercussões profundas não apenas na economia e na produção (com o conceito de acumulação flexível), mas na psico-sociabilidade em geral”. Isso implica que a escola, em sua formação dos indivíduos, acaba se alinhando aos interesses do sistema econômico capitalista, mantendo e reforçando as estruturas de poder e desigualdade.

Desde a institucionalização da educação nos meados do século XIX, a escola pública tem sido responsável por formar trabalhadores mais qualificados, mas sempre de acordo com as necessidades da perspectiva burguesa (Mészáros, 2008). A educação foi e continua sendo responsável por formar trabalhadores de acordo com as necessidades econômicas de modo a atender às demandas do sistema capitalista.

A socialização, um dos aspectos fundamentais da formação, também é mediada pelo contexto socioeconômico, incorporando características da sociedade capitalista, como a competitividade, a meritocracia, o individualismo, as violências, as desigualdades no acesso e permanência dos estudantes, além das hierarquizações presentes no ambiente escolar. Esses aspectos, muitas vezes internalizados pela sociedade, se reproduzem na escola de forma até imperceptível.

Um exemplo desse mecanismo destrutivo é observado na pedagogia das competências, que se alinha com a lógica neoliberal de adequação dos trabalhadores ao mundo do trabalho. Como observa Ramos (2011, p. 26), a concepção de formação educativa, baseada no contexto político e econômico neoliberal, possui limitações: “posto que à educação se confere a função de adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção”.

Dessa forma, ao invés de ser um espaço de equidade e desenvolvimento integral, a escola acaba se tornando um reflexo das desigualdades presentes na sociedade, reproduzindo-as de maneira sutil e muitas vezes invisível. Jubé *et al.* (2016, p. 4), em suas pesquisas sobre a violência simbólica na escola, sob a perspectiva bourdieusiana, analisa que:

A escola não seria uma instituição imparcial, neutra, mas um lugar que seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos. Ele questiona a neutralidade da escola e do conhecimento escolar. Na verdade, o que essa escola cobra dos alunos são os gostos, as crenças, os valores e as posturas dos grupos dominantes, tida como cultura universal.

A escola, portanto, que antes atendia a uma clientela selecionada com base nas condições socioeconômicas, passou a incluir uma diversidade muito maior de pessoas, como evidenciado em Silva (2015, p.54):

A massificação da escola pública trouxe consigo algumas situações inovadoras, dentre elas, a heterogeneização sociocultural dos espaços escolares. Aquela escola que recebia uma clientela previamente selecionada, tendo por base as suas condições socioeconômicas, cedeu lugar a uma escola aberta a todas as camadas sociais. O resultado foi o povoamento da escola por uma diversidade muito maior de jovens sujeitos.

Esse complexo contexto, evidenciado pela heterogeneização sociocultural dos estudantes, exige um enquadramento dos estudantes e de suas famílias aos padrões e práticas pedagógicas predominantes, que nem sempre dialogam com suas realidades. Esse descompasso se torna um desafio em garantir que os estudantes se sintam motivados e participativos, acolhidos pela instituição, uma vez que, muitas vezes, precisam se ajustar a normas e padrões de uma escola tradicional que não reconhece ou valoriza suas identidades e experiências pessoais.

Assim, este contexto heterogêneo e frágil pode, muitas vezes, se caracterizar

como um ambiente escolar conflituoso e opressor, impedindo que a escola acolha a todos em suas diferenças e necessidades, criando um espaço propício para conflitos, exclusões, abandono de suas identidades ou até mesmo evasão escolar.

Apesar da complexidade para romper com o “metabolismo social do capital”, compreendida por Mészáros (2008) como impossível sem a eliminação do seu tripé fundamental: capital, trabalho e estado, a instituição escolar se configura como um importante reduto para visibilizar a face destrutiva do sistema econômico vigente. Nesse sentido, a escola pode se tornar um espaço privilegiado para a inserção de práticas pedagógicas que contribuam para o despertar de uma consciência crítica, capaz de questionar as estruturas de poder e as desigualdades que permeiam tanto a sociedade quanto o próprio ambiente educacional.

A compreensão da instituição escolar pelo viés histórico mostra a marca dominante preponderante nos fundamentos político-pedagógicos da escola e possibilita uma visão crítica em relação às políticas pedagógicas. Nesse sentido, é importante discutir as práticas educacionais pela centralidade em valores democráticos, mas recorre-se aos registros documentais mais relevantes, mesmo que não estejam atualizados ou totalmente alinhados, como um caminho para se compreender os avanços até agora alcançados e servir como norte para planejamentos futuros.

Assim, práticas educativas e pedagógicas necessárias para a formação cidadã devem ser orientadas aos e pelos profissionais da área educacional como um princípio tão importante quanto a transmissão de conteúdos acadêmicos. As possibilidades de formação cidadã pela escola está prevista na LDB (1996), Art. 2º e 3º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação é um direito de todos e deve ser igual para todos, sem discriminação, e tem como objetivo a formação de cidadãos conscientes e críticos.

Também está estabelecida em legislações e diretrizes como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e na lei nº 13415/2017 (lei que institui tempo integral nas escolas).

Nesse contexto, a cidadania não se restringe ao simples cumprimento de deveres legais, mas deve ser entendida como a prática de um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que promovem a participação ativa e consciente do indivíduo na sociedade. Para Demo (1998, p. 100):

Trata-se, pois, da cidadania, compreendida como a competência de tomar, pela consciência crítica, a história nas mãos e torná-la bem comum. E esta é a meta central do processo educativo, ou seja, de gestar sujeitos históricos devidamente instrumentados no conhecimento, para intervir melhor na história.

Também se corrobora com Ferreira e Salles Filho (2012, p.141), sobre as consequências dessa falta de cidadania, afirmando que, sem a qual, o indivíduo é levado a subordinação:

[...] aquele que não atinge tal cidadania acaba por ser excluído da sociedade sem se aperceber disso, aceita a injustiça sem reagir e permanece massa de manobra, como se ser manipulado pela elite fosse apenas condição histórica, e não o embate constante de forças.

A análise acima remete diretamente aos aspectos da violência simbólica, na medida em que o indivíduo, ao ser excluído socialmente, internaliza e aceita essa relação de dominação, de forma naturalizada e inevitável, o que reflete a manipulação sutil das estruturas de poder que moldam a percepção de sua própria subordinação.

Para a compreensão do conceito de violência simbólica, remete-se a Pierre Bourdieu, que define essa forma de violência como um mecanismo imperceptível, onde sistemas simbólicos, como a linguagem, as normas e os valores, atuam como ferramentas de imposição e legitimação da dominação, consolidando as relações de poder e hierarquia de maneira naturalizada para os próprios indivíduos que as vivenciam. De acordo com Bourdieu (1989, p.11):

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que a fundamentam [...].

Souza (2012, p.20) descreve a violência simbólica na escola sob essa

perspectiva como uma “[...] imposição legítima e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante e há uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares”.

Nesse contexto, a violência simbólica ocorre quando a pessoa não atinge a cidadania de fato. Os conceitos de cidadania variaram ao longo da história, e, como apontado por Rosa *et al.* (2023, p.5), houve diversos contextos sociais e políticos que moldaram essas acepções, “reconhecendo a pluralidade de concepções associadas ao conceito de cidadania e as possíveis atribuições do cidadão idealizado nos diferentes modelos democráticos”, o que implica que a cidadania não é um conceito fixo, pois suas intenções variam conforme os valores dominantes de cada momento histórico.

No entanto, o conceito que se quer aqui é o da cidadania ativa, que "deve priorizar as mudanças de valores, de atitudes, de posições, de comportamentos e de crenças em favor da prática da tolerância, da paz, e do respeito ao ser humano" (Silva; Tavares, 2011, p.15). E por ser compreendida como um conceito dinâmico na construção e reconstrução coletiva de valores, permite-se a reflexão sobre o papel da escola na formação cidadã, criando um espaço fértil para a construção do pensamento crítico e para o desenvolvimento de práticas democráticas. Na perspectiva de Saviani (2017, p. 654), a escola é um ambiente de transformação social, no qual se formam sujeitos capazes de intervir de maneira consciente e crítica na sociedade:

[...] quando dizemos que queremos uma escola que prepare os indivíduos para o exercício da cidadania, estamos dizendo que queremos uma escola que forme indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, interferindo ativamente na vida social.

A escolha pelo Ensino Médio Integrado como recorte para essa pesquisa ocorreu por sua inserção na área de concentração da Educação Profissional e Tecnológica, destacando-se por seu diferencial no desenvolvimento dos estudantes para a formação técnica, capacitando-os para a vida profissional. Para Frigotto (2023, p. 21), a Educação Profissional “está na coluna vertebral da luta de classes”, pois esta modalidade de ensino se articula com a luta por uma educação omnilateral, que visa a formação para a cidadania, promovendo um desenvolvimento integral dos alunos.

A construção histórica da Educação Profissional, marcada pelos interesses políticos e econômicos aliados ao modo de produção capitalista, representa um espaço de luta pelos direitos sociais. Para Araújo e Silva (2017, p. 10):

[...] o Ensino Médio Integrado é uma forma de resistência e de transformação. É de resistência a um modelo de escola que opera pela lógica da exclusão, pela culpabilização individual do fracasso em relação ao estudante; é de resistência a um modelo de educação abstrato e compartimentalizado.

A educação, inicialmente exclusiva para a elite brasileira, tinha como objetivo transmitir conhecimentos que visassem atender aos anseios da classe dominante. Como consequência, a educação era privilégio para poucos e não havia oportunidades para a classe trabalhadora.

Segundo Moura (2007, p. 5), “os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da educação profissional surgem a partir do século XIX, mais precisamente em 1809, [...] criando o Colégio das Fábricas.” Moura refere-se às iniciativas a partir da autoridade na colônia porque as iniciativas na direção do “ensino de ofícios” ocorreram por parte de Ordens religiosas e seminários ligados à igreja desde o século XVII.

Os esforços no sentido da profissionalização nos anos que se seguiram ao século XIX, mostravam a preocupação em destinar aos pobres e desvalidos esta “oportunidade”. Com a Revolução Industrial, o mercado necessitava de trabalhadores para suprir a demanda de produção e neste contexto de necessidade, a educação profissional foi criada para o preenchimento dos postos de trabalho. Para Moura (2007, p. 6):

O início do Século XX trouxe uma novidade para a história da educação profissional do país quando houve um esforço público de organização da formação profissional, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional.

A dualidade entre ensino propedêutico e ensino profissional se estabeleceu na medida que preparava tecnicamente os filhos das classes populares para o mercado de trabalho e instruíam os filhos da elite em percurso educativo diverso preparando-os para a educação superior. Interessante para a burguesia esta relação, segundo Quevedo (2011), os operários ofereciam perigo à elite caso eles se apropriassem de seus direitos e, como medida preventiva, aprendiam apenas as noções técnicas necessárias ao exercício de uma função laboral específica.

Conforme se sobrepujam às elaborações oficiais e discussões, entre os atores comprometidos com a educação e os que alimentavam à lógica econômica vigente, o ensino regular, as políticas para a educação e o ensino profissional seguiam em divergência conceitual. Um longo caminho levou à criação da primeira LDB (4024/61), que formalmente colocou fim à dualidade de ensino, entretanto, Moura (2007) descreve que a dualidade só acabou formalmente, já que o currículo ainda a mantinha. E ainda, que a Lei nº 5692/71 avançou na tentativa de estruturar a educação profissional.

Entretanto, com a nova LDB (9394) aprovada em 1996 e o Decreto nº 2208/97, a educação profissional é posta paralelamente ao ensino médio, acentuando novamente a dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante. Mas nos anos seguintes continuam as discussões para transpor a separação imposta pelo governo FHC. Ramos (2017, p. 25) explicou que, com o Decreto 5154/04, no governo Lula, “se retoma a discussão da formação integrada inspirada pela concepção de educação politécnica”.

Os embates entre a educação básica e o Ensino Médio Integrado representam a luta para que todos tenham acesso a apropriação dos meios científico, intelectual e cultural de forma plena e democrática. Para Lamas, Miranda e Oliveira (2018, p. 432):

[...] a superação do ensino médio cuja finalidade seja a formação para o mercado de trabalho, a fim de que esta passe a centrar-se nos educandos, com vistas a implementar uma educação omnilateral, voltada ao pleno desenvolvimento dos sujeitos, visando a emancipação, a fim de que participem ativa e criticamente na sociedade e possam contribuir para a transformação social.

Diante da perspectiva social do Ensino Médio Integrado para a formação omnilateral dos estudantes e o exercício da cidadania, a aproximação de inclusão nos espaços pedagógicos que contribuam com a formação dos estudantes, se soma, justamente, pois segundo Araújo e Silva (2017, p. 9), o Ensino Médio Integrado:

[...] se configura como uma proposta de enfrentamento às chagas históricas que marcaram profundamente a estrutura da sociedade brasileira: a desigualdade econômica, as injustiças sociais e a intolerância de classe e cultural.

A partir do entendimento de que a hierarquia imposta pelo sistema capitalista reproduz relações desiguais na escola, surge a ideia de oportunizar aos que não ocupam os pódios do saber e do conhecimento, compreensão e visibilidade de suas

necessidades.

No período entre 2003 e 2010, correspondente ao governo Lula, houve um investimento vultoso em Educação Profissional, com destaque para a criação da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REPCT) por meio da Lei 11.892/2008, que em 2024, comemorou 16 anos de existência. Foi nessa oportunidade que o Colégio Pedro II foi equiparado a Rede de Educação Profissional, incluído pela Lei 12.677/12, e passou a ser reconhecido como um dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, recentemente, se comparado aos quase 200 anos de história do Colégio Pedro II, tempo este, dedicado à oferta do Ensino Propedêutico.

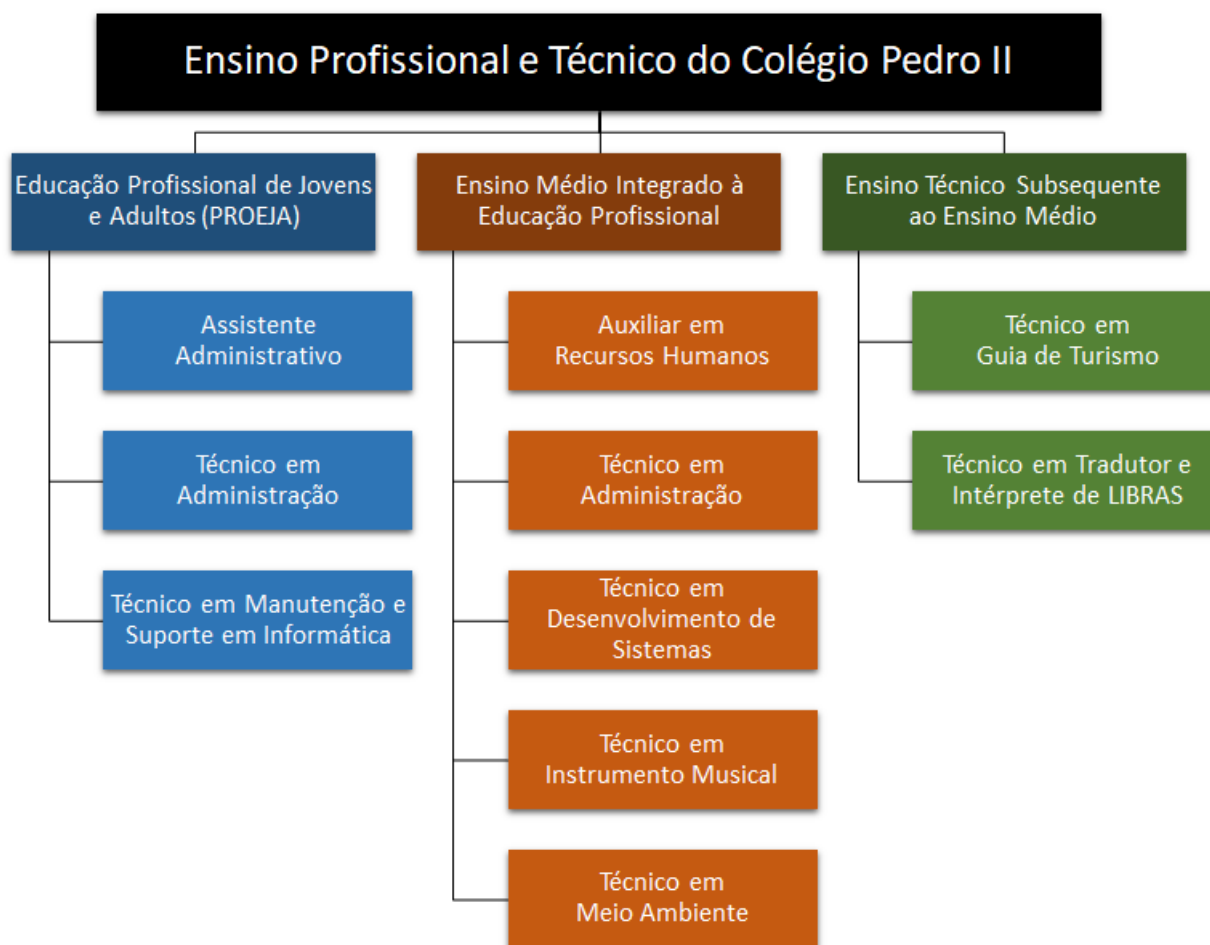
E mesmo após sua ampliação e a equiparação à Rede de Institutos Federais, a educação básica continua tendo percentual de maior oferta, como demonstra Neves e Almeida (2021, p. 14), a Educação Profissional e Tecnológica:

[...] está abaixo do valor mínimo de 50% das vagas, destinadas para a educação profissional técnica, fixado no Art. 8º da Lei 11.892/2008. Isto se explica, em parte, devido ao expressivo número de alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio regular do Colégio Pedro II (básico propedêutico).

Os Cursos Profissionais e Técnicos do Colégio Pedro II estão organizados em três diferentes modalidades, distribuindo-se da seguinte forma (figura 1):

Figura 1 – Modalidades dos Cursos Profissionais e Técnicos do Colégio Pedro II

II



Fonte: <https://www.cp2.g12.br/blog/ensinotecnico/> Acesso em: 10/10/2024.

O Ensino Médio Integrado, no Colégio Pedro II, de acordo com Oliveira e Almeida (2023, p. 159) ocorreu em 2006:

Sendo ofertado já no turno diurno, a modalidade foi criada nas Unidades Escolares de Engenho Novo II, São Cristóvão III e Tijuca II com o curso de técnico de informática, sendo criado no ano posterior, junto ao Projeto Área Verde, o curso Técnico em Meio Ambiente, na Unidade de São Cristóvão III.

Em 2018, teve início a oferta do curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, oferecido no Campus Engenho Novo II e disponível também em outros três campi: Duque de Caxias, São Cristóvão II e Tijuca II. O curso é ofertado em horário diurno e habilita o estudante a projetar, desenvolver, implantar e realizar manutenção

de sistemas e aplicações e, ainda, selecionar software e hardware adequados à solução de problemas.

A Lei 11.741/08, que trouxe alterações à LDB de 1996, no que tange às diretrizes da educação profissional, estabelece no artigo 36-A que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve preparar os estudantes para o exercício de profissões técnicas. Para tanto, a lei inclui disciplinas técnicas específicas no currículo, além de estágio ou trabalho de conclusão de curso (TCC), resultando em uma carga horária ampliada e, conseqüentemente, exigindo mais tempo dos estudantes no espaço escolar.

Dessa forma, o Ensino Médio Integrado combina, em uma única matriz curricular, os componentes do Ensino Médio Regular com disciplinas técnicas específicas, oferecendo ao estudante a conclusão do Ensino Médio e o certificado do curso profissional ou técnico correspondente.

Ao considerar a perspectiva da formação integrada para essa modalidade de ensino, é fundamental valorizar não apenas os conhecimentos técnicos, mas também os elementos que contribuem para a formação integral do estudante. Nesta etapa escolar, embora os estudantes ainda estejam em processo de amadurecimento, suas vivências e relacionamentos terão impactos futuros e devem ser valorizadas e acolhidas. Segundo Dayrell (2003, p.41):

[...] em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro.

Diante dos desafios enfrentados pela educação a partir da Reforma do Ensino Médio que se iniciou no governo de Michel Temer pela Lei 13415/2017 e propôs uma série de modificações que, segundo especialistas, representam mais um retrocesso na qualidade da educação, torna-se importante valorizar pesquisas que contribuam não apenas para seu próprio aperfeiçoamento, mas para fortalecer a educacional profissional como campo de resistência à precarização da educação.

2.2 Quem são os estudantes foco da pesquisa: um olhar sobre suas Identidades juvenis

Os estudantes do Ensino Médio Integrado são jovens que combinam a

educação básica com uma formação técnica, com o objetivo de desenvolver tanto habilidades acadêmicas quanto profissionais. É voltado para jovens na faixa etária regular de Ensino Médio, com idades que geralmente variam entre 15 e 17 anos, sendo essa a faixa etária prevista para seu ingresso.

Espalhados pelo país há 29.754 unidades de escolas que ofertam o Ensino Médio Integrado. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica 2023:

O número de matrículas da educação profissional chegou a 2,4 milhão em 2023, um aumento de 26,1% em relação a 2019. Todas as modalidades da educação profissional apresentaram aumento no número de matrículas em relação ao último ano, com exceção da EJA ensino médio que teve um discreto declínio.

Estes jovens se encontram em um período de transição, em que estão moldando suas identidades juvenis em meio às expectativas da família, da escola e suas próprias. Eles anseiam se profissionalizar tão logo conclua a educação básica, para que possam ingressar no mercado de trabalho. Uma pesquisa realizada com estudantes de uma escola de Ensino Médio Integrado em Fortaleza, levou Sales e Vasconcelos (2016) a afirmarem que:

A divulgação das escolas profissionalizantes na mídia local gerou expectativas sobre o ingresso imediato ao mercado de trabalho. Dessa forma, os pais e mães têm na escola a crença de que seus/suas filhos/as terão um futuro melhor que o seu, e que seguirão profissões diferentes das suas: pedreiros, serventes, pescadores, domésticas. Os/as jovens também vislumbravam através da escola um futuro promissor, como o acesso a faculdade, emprego fixo, formal e de carteira assinada.

Seja qual for a motivação destes jovens, fato é que este grupo de estudantes apresenta uma expectativa mais ampla para sua formação. Entretanto, apesar de aumentar a possibilidade de convivência escolar, passar mais tempo no espaço escolar pode significar menos tempo livre para lazer, esporte ou qualquer preenchimento pessoal na vida dos jovens.

Além das regras e responsabilidades institucionais necessárias à vida acadêmica, eles precisam se organizar individualmente para administrar também todas as questões próprias da juventude, pois estão em constante busca por afirmação e autonomia.

Os estudantes são marcados pela diversidade e pluralidade cultural, na escola

eles se reagrupam em pequenos grupos, definidos por interesses comuns e afinidades, e diferenciados entre si, estes grupos passam a interagir segundo interesses, valores, gostos e estilos de vida semelhantes buscando reforçar suas identidades e pertencimento social. De acordo com a interpretação de Jubé *et al.* (2016, p. 2):

Pierre Bourdieu afirma que assumir a juventude como um fenômeno unívoco, independente de clivagens sociais, é uma tentativa de manipulação da realidade, pois não considerar as diferentes oportunidades vivenciadas por jovens de distintas classes sociais resultaria em análises caricaturais do fenômeno.

Algumas vezes a família e a própria escola anseiam dos estudantes um comportamento previsível que os enquadre numa normatização “hegemônica”, porém, cada estudante ou grupos de estudantes, constrói seu próprio percurso, dentro de sua individualidade e de sua história de vida. Dayrell, Reis e Leão (2011, p. 1068) corroboram com a compreensão parcial de alguns educadores em relação às vivências juvenis:

Para grande parte dos professores, mas também dos pesquisadores, o jovem que frequenta o ensino médio é compreendido apenas na sua dimensão de aluno. Dessa forma, o ser aluno aparece como um dado natural e não como uma construção social e histórica. Independentemente do sexo, da idade, da origem social ou das experiências sociais vividas, é a sua condição de aluno, quase sempre na sua dimensão cognitiva, que irá informar a compreensão que o professor ou o pesquisador constrói desses atores.

No espaço escolar, os jovens estão desenvolvendo não apenas sua construção cognitiva, mas também estão vivenciando aspectos emocionais e sociais, que são habilidades construídas e reconstruídas na coletividade, através de interações intencionais propostas em atividades formais ou pela convivência informal. Entretanto, para que ocorra a formação plena dos estudantes, é necessário considerar outros aspectos que vão além da formação acadêmica.

A centralidade na formação acadêmica coloca o desempenho curricular como foco principal, podendo deixar a formação para a cidadania em segundo plano. A priorização na aquisição de conteúdos e no desempenho de provas e notas podem acabar por sobrecarregar os estudantes que, por barreiras sociais, culturais ou emocionais não conseguem acompanhar a aprendizagem de forma efetiva e acaba por influenciar o desempenho e motivação dos jovens.

Os jovens têm no ambiente escolar uma possibilidade segura para expressar

suas subjetividades e identidades e, para que isso aconteça, eles precisam ser compreendidos em sua individualidade e acolhidos em suas necessidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei nº 9.394/1996, incluída pela Lei nº 14.945/2024, no artigo 35-B, segundo parágrafo, corrobora a ideia de formação integral do estudante do Ensino Médio:

Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável.

Nesta etapa escolar, os estudantes estão em processo de construção de identidade, a escola deve incluir em seu alicerce educacional, o acolhimento a sua trajetória individual e as vivências socioculturais, alguns estudantes enfrentam dificuldades fora da escola que impactam em seu rendimento e comportamento escolar. A valorização de outros aspectos que não são necessariamente os acadêmicos propicia a validação de outras habilidades essenciais para o reconhecimento de suas identidades e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Para os jovens, não há a trajetória mais adequada ou até mesmo um único percurso possível, eles têm sua própria maneira de se relacionar com o mundo. Segundo Ferreira (2010, p. 31) a juventude é “um momento da vida na qual existe uma diversidade de experiências, mudanças e expectativas agregadas a variados sentidos e significados atribuídos pelos próprios jovens”.

A complexidade na formação individual e na construção da identidade perpassa aspectos psicológicos que merecem toda a atenção dos educadores, nesse sentido, ressalta-se a importância da instituição escolar na socialização dos jovens: “nesse exercício, as instituições socializadoras têm um papel crucial. Caso contrário, os jovens podem ser isolados, sós ou mesmo abandonados na elaboração dos seus projetos” (Alves; Dayrell, 2015, p. 381).

Não raro, experienciamos jovens com dificuldades de relacionamento que os impedem de ter uma boa convivência no espaço escolar, mas que passam despercebidos por apresentarem resultados acadêmicos satisfatórios. Já entre os jovens que apresentam baixo rendimento e questões comportamentais, se endossa a ideia de jovens sem perspectivas.

Dentre as possibilidades que perpassam o desenvolvimento dos jovens estudantes para a formação cidadã estão as habilidades comunicativas, de pensamento crítico e resolução de conflitos.

2.2.1 Os conflitos na escola: violência simbólica?

Para incluir a temática dos conflitos no EMI, é possível relacionar aspectos da violência simbólica às dinâmicas de poder presentes no ambiente escolar, onde relações de autoridade, exclusão e imposição de normas podem influenciar as interações.

Recorre-se aqui ao conceito de violência simbólica desenvolvido por Pierre Bourdieu onde formas de dominação ocorrem de maneira sutil ou até invisível, por meio de regras, valores e estruturas sociais que são impostas. Definido por ele (2012, p. 7) como:

[...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento.

Nesse sentido, a violência simbólica se manifesta através de conflitos na escola por ser um ambiente onde as desigualdades e exclusões são normalizadas, até de forma inconsciente.

Como os conflitos são inerentes a todos, visibilizá-los na escola dentro da perspectiva da violência simbólica oportuniza abrir espaço para compreendê-los de maneira mais justa e inclusiva. Os conflitos na escola são profundamente pesquisados e discutidos por Crispino (2007, p. 17), “A ordem e o conflito são resultado da interação entre os seres humanos. A ordem, em toda sociedade humana, não é outra coisa senão uma normatização do conflito.”

A natureza dos conflitos é diversa, sua compreensão pode ser definida como qualquer situação que cause desconforto ou problema para as pessoas. É importante conhecer os alunos, suas necessidades e anseios, ouvir deles próprios as demandas vivenciadas no âmbito escolar, visibilizando-as. As situações conflituosas podem ser originadas por questões sociais, gênero ou etnia do aluno, por dificuldades na adaptação ao ensino, em relação às regras da escola ou ainda, por questões intra e

interpessoais. Jubé *et al.* (2016, p. 3) explicam que:

A violência simbólica ocorre no meio educacional na medida em que exclui o aluno que não se enquadra nos padrões impostos pela instituição educacional, logo deixando-o às margens do processo, o que, posteriormente, o leva ao desestímulo e finalmente à exclusão. A escola, nesse sentido, não busca incluir os desiguais, esses são tidos como preguiçosos, fracos e incapazes e o fracasso é atribuído a eles como falta de aptidão ou esforço mediante as demandas da escola.

Considerando o potencial transformador da educação, a escola precisa falar e trazer para seu cerne o debate sobre a origem dos conflitos, relacionando-a ao contexto político-econômico e social. Assim, os conflitos passam a ter uma perspectiva positiva, onde sua compreensão é necessária para visibilizar as vozes estudantis.

As situações conflitantes para os estudantes podem ser determinadas por condições prévias relacionadas às suas expectativas escolares, por dificuldades de adaptação em relação aos conteúdos técnicos ou por questões relacionais com a própria instituição.

A forma de ingresso para o curso também pode ser entendida como um ponto de conflito, pois o processo seletivo pode ser de duas maneiras: por processo interno para os estudantes concluintes do 9º ano, mediante inscrição dos candidatos interessados. Essa seleção ocorre por meio da análise curricular podendo favorecer estudantes de contextos mais privilegiados academicamente. A outra forma de ingresso ocorre por processo seletivo externo, com provas de matemática, português, redação e conhecimentos específicos, o que pode representar um obstáculo para os estudantes mais vulneráveis, que muitas vezes não tiveram acesso a um preparo acadêmico de qualidade.

A inflexibilidade na troca da modalidade técnica para o Ensino Médio Regular pode se tornar um desafio significativo para os estudantes que, ao ingressarem no Ensino Médio Integrado, se deparam com uma realidade diferente da que imaginavam. Ao optar por um curso técnico, muitos jovens têm expectativas específicas em relação à sua formação profissional, mas ao longo do curso, podem perceber que a área técnica escolhida não atende às suas aspirações ou não se encaixa em seus interesses pessoais.

Outro ponto de destaque ocorre nas inscrições para o processo seletivo, que ocorrem exclusivamente pela internet. Para os estudantes do colégio, que participam

da seleção interna, há um terminal disponível para acesso à internet durante o período de inscrições. No entanto, os estudantes oriundos do processo seletivo externo podem sequer ter conhecimento dessa informação.

Tanto os estudantes que já eram do colégio quanto os novos ingressantes, se perceberem que não houve uma identificação com a modalidade escolhida, encontram-se impossibilitados de retornar ao Ensino Médio Regular na mesma instituição, uma vez que a estrutura do Ensino Médio Integrado não prevê essa flexibilidade.

A falta de conhecimento prévio do curso escolhido, seja por ausência de uma comunicação clara da instituição em relação ao que se oferece como Ensino Médio técnico ou por dilemas em relação à escolha de suas profissões e expectativas em relação ao curso também podem impactar na trajetória escolar desses jovens. Como resultado da pesquisa de Alves e Dayrell (2015) em relação à juventude contemporânea, há diversos relatos de preocupações entre os jovens em relação ao futuro, preocupações que vão além da ocupação profissional, de situações que podem eclodir nesta fase de escolaridade, onde tantas conjunturas são possíveis e incertas.

Há outras questões presentes no cotidiano dos jovens que geram conflitos no espaço escolar e, por serem tão comuns, acabam sendo subestimadas. Essas questões, resultam em experiências negativas, que, sem uma intervenção adequada, podem evoluir para violências e auto violências. Por não conseguirem atender às expectativas e cobranças, os estudantes podem ver na escola um obstáculo em sua trajetória de vida, esvaziando o sentido da escola em suas vidas ou até mesmo abandonando-a.

Silva (2015) discorre sobre os conflitos relacionais entre a instituição escolar e os estudantes, pois ela, sem ter compreendido que o tradicionalismo lhe rende muitas amarras, não está preparada para as diversas sociabilidades juvenis. Assim, Silva (2015, p. 55) detalha que há: “conflito de representações edificado em três vetores: no modo como o jovem aluno vê a escola; na maneira como a escola vê o jovem aluno e na forma com que ambos agem entre si a partir desse modo de representar.”

Soma-se às questões comuns a estudantes de outros níveis de ensino, a preparação para o trabalho que no EMI, pode não ser suficiente para, após sua conclusão, lhes garantir emprego. Para Sales e Vasconcelos (2016, p. 72):

O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de

empregabilidade. Porém, somente isso não garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual de desenvolvimento capitalista, não há empregos para todos. A ordem econômica atual assenta-se na exclusão. Portanto, boa parte daqueles que conseguem uma determinada formação ou atingem a idade para ingressar no mercado de trabalho fica excluída.

Os conflitos, se analisados numa ótica positiva, são interpretados como necessários, pois oportunizam espaços de diálogo e aprendizagem e estabelecem relação de confiança entre a escola e o estudante, nos estudantes entre si ou, até mesmo, proporcionam conforto pessoal para os estudantes por se sentirem acolhidos.

Assim, há emergência na inclusão e reflexão de práticas educativas baseadas nas habilidades sociais dos alunos, numa perspectiva democrática, em que todos tenham voz e suas necessidades sejam ouvidas e acolhidas, de modo a transformar o ambiente escolar, num espaço de formação humana integral, como preconizado por Ramos (2008, p. 3), ao falar dos sentidos da integração na formação dos estudantes, “a primeira integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social.”

Alves e Dayrell (2015) apontaram a demanda da escola em dialogar com os alunos sobre questões que os desafiam. A promoção da educação pela paz abre espaço para a transformação da escola hoje reprodutora de desigualdades, transformando seu modus operandi em espaços de luta pela juventude, empoderando os jovens na construção de relações mais humanas.

2.3 A Cultura de Paz na Educação

Trazer a temática da cultura de paz para o contexto do Ensino Médio Integrado contribui com o enfrentamento dos conflitos vivenciados pelos jovens estudantes e possibilita a visibilização destes jovens, tão marcados pelas políticas neoliberais.

Sendo a escola a instituição capaz de instruir os alunos acadêmica e socialmente para a vida cidadã e para o mundo do trabalho, inserir a cultura de paz na escola constitui uma atribuição legal preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação: “[...] Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: (...) X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas” (Brasil, 1996, art. 12, inc.

X).

A Lei 13663/18 ¹altera a LDB/96 e inclui, no art. 12, inciso IX: “medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas” e “estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas”.

Entretanto, ao contrário do que já foi veiculado no passado, relacionando ações para promoção da cultura de paz ao conformismo, intimidação ou controle, há de se considerar uma oportunidade na inclusão da temática na educação como uma forma de visibilizar o que “tira a paz” e abordar as questões conflituosas para os jovens numa perspectiva dialógica e não violenta.

Rossi e Hofling (2009, p. 275) ao abordar a temática da educação para a paz destacam:

“Educar para a paz no mundo contemporâneo” tornou-se uma expressão e uma necessidade assumida entre profissionais de diversas áreas, em especial por quem exerce atividades formativas escolares ou não. O ideal de *educar para a paz* transformou-se em um projeto instrutivo para formar a sociedade pacífica, séculos antes de Cristo. Entretanto, no século XX, em especial após a primeira e a segunda guerras mundiais, o tema foi estimulado por iniciativa das Nações Unidas e da UNESCO, com a compreensão internacional das liberdades fundamentais e dos direitos humanos.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem se empenhado na busca por uma cultura de paz dado seu compromisso com os direitos humanos e a democracia. Tem sistematicamente dedicado esforços na formulação de documentos, ações, planejamentos, práticas e divulgação de ações e projetos na construção de uma cultura de paz pelo mundo.

Nos documentos de referência da Conferência Mundial sobre Educação Superior no século XXI, ocorrida em Paris (1998), fundamentou-se a necessidade da temática que, após a guerra fria, se estendeu para além da questão de confrontação entre potências, para todas as formas de violência na sociedade. As antigas tratativas baseadas no poderio militar já não mais davam conta de resolver conflitos de forma consubstancial.

¹ A Lei 13663/18 inclui a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.

Para consolidar este pensamento, a Constituição da UNESCO (2002, p. 2) afirma: “Como as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser constituídas”.

No entanto, Noletto (2010, p. 11) enfatiza uma abordagem que vai além da simples ausência de guerra, em que a paz não é apenas um estado de não-conflito, mas sim um processo contínuo de construção de relações justas e solidárias, onde a resolução de problemas ocorre por meios pacíficos:

A cultura de paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância e solidariedade, uma cultura que respeita todos os direitos individuais, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não militares para a paz e para a segurança, como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental. A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis.

Essa nova contextualização da paz, por meio do desenvolvimento de uma cultura de paz, reflete uma visão mais ampla e inclusiva, que vai além da simples ausência de conflitos armados, relaciona-se ao desenvolvimento da democracia e utiliza como princípios a não violência e o respeito aos direitos humanos, tolerância e solidariedade.

O documento do Programa de Cultura de Paz (CPP) da UNESCO (1995), menciona que assim como a cultura de guerra permeou todos os aspectos do comportamento humano, a cultura de paz também transformará todos estes aspectos, tanto individual como institucionalmente. Em 1999, a ONU endossa a temática adotando um Programa de Ação para uma Cultura de Paz. E ainda corroborando com estes propósitos, o documento CPP (1995, p.2) descreve:

Una cultura de paz se basa en valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que refuerzan la no violencia y el respeto de los derechos y libertades fundamentales de cada persona. Ella depende de la observancia y aceptación del derecho de las personas a ser diferentes y de su derecho a una existencia pacífica y segura dentro de sus comunidades.²

² Uma cultura de paz se baseia em valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida que reforçam a não violência e o respeito pelos direitos e liberdades fundamentais de cada pessoa. Depende da observância e aceitação do direito das pessoas a serem diferentes e do seu direito a uma existência pacífica e segura nas suas comunidades. (Tradução própria)

Ao propormos a inserção desta temática nas práticas escolares, recorreremos ao que a contrapõe: todas as formas de violência, desde os primórdios da humanidade. Segundo Pain (2012, p. 33), “a violência está nessa relação humana de vida e de morte, no coração mesmo das sociedades e da socialização, nesse jogo civilizatório”.

A instituição escolar, em vez de cumprir sua função social em formar cidadãos plenos, tem mantido as desigualdades, reproduzido interesses hegemônicos e contribuído com a permanência de conflitos e violências. Pain (2012) traça a questão da violência relacionando-a desde o início da humanidade até os dias atuais, com recortes de suas manifestações em diversos lugares no mundo, porém interessante seu posicionamento de que a escola é importante no combate à natureza violenta do ser humano, dada a sua capacidade de modelar as relações e preveni-las.

A mensagem na música do Rappa, “A paz sem voz. Não é paz, é medo!”, reforça a importância de oportunizar espaços para reflexão e acolhimento àqueles que nunca foram ouvidos ou foram impedidos de falar. Como o capitalismo determina a desvalorização dos valores humanos face a sua própria manutenção, há uma autorização classista de quem pode falar e de que lugar se pode falar.

Recorro a Djamila Ribeiro (2017, p. 48), quanto aos seus apontamentos em relação aos silenciamentos como formas de opressão e de violência. Segundo ela:

Friso que mesmo diante dos limites impostos, vozes dissonantes têm conseguido produzir ruídos e rachaduras na narrativa hegemônica, o que, muitas vezes, desonestamente, faz com que essas vozes sejam acusadas de agressivas justamente por lutarem contra a violência do silêncio imposto. O grupo que sempre teve o poder, numa inversão lógica e falsa simetria causada pelo medo de não ser único, incomodasse com os levantes de vozes.

Algumas questões fundamentais devem ser consideradas pela escola quando se pensa em projeto de educação que tenha como objetivo uma educação integral.

Segundo Saviani (1980, *apud* Lazarini, 2015, p. 43), considerando-se que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”, cabe entender a educação como um instrumento de luta.” Assim, trazer a temática da cultura de paz para a educação contribui com a discussão sobre sua função social e a resistência que exerce na sociedade tão marcada pelas desigualdades.

Ao abordarmos a cultura de paz, recorreremos ao que a contrapõe: todas as formas de violência, desde os primórdios da humanidade. Considerando o potencial

transformador da educação, a escola precisa falar e trazer para seu cerne a compreensão das violências, sua referência histórica e contextualizá-la como condutora de opressões. Um ato de violência carrega todo um contexto econômico, histórico e social.

Para Gomes, Nascimento e Koehler (2012), a violência apresenta relação direta com a violação dos direitos humanos e há muito se versa sobre a possibilidade de extingui-la. Eles citam a importância de uma educação mais humanista.

Como a violência reduz a condição humana e a expõe a julgamentos fundamentados na própria condição histórica de violência, educar para a prevenção de atos violentos ou por sua erradicação, precisa de muito mais do que temos propagado nas escolas de forma tão forçadamente castradora. A prioridade no ensino de conteúdos compartimentados com vistas à aquisição do conhecimento torna-se a principal função das escolas, quando deveríamos inserir em nossos projetos de educação, senão como prioridade, ou de forma tão importante quanto, o ensino de questões que levem ao reconhecimento dos sujeitos de sua condição humana.

A educação que torna homogênea os saberes e os comportamentos aos padrões hegemônicos e insiste em valores propagados pela economia e pela cultura do capital, contribui com a perpetuação das mais variadas formas de opressão. Para Fortunato e Stival (2008, p. 1296):

A predominância dos interesses econômicos na sociedade e a sua influência sobre todas as relações sociais atingem a dignidade do homem, considerado apenas a partir do que pode produzir enquanto força de trabalho. A dignidade e a liberdade dependem das condições de posse do indivíduo. Na raiz desse processo, as formas de alienação narradas em “O Capital”, geram as condições de desconhecimento dos fundamentos da violência, cuja extensão também não é compreendida. Percebe-se apenas que, há corpos deitados na calçada, enquanto indivíduos bem vestidos passam indiferentes, isto é, as formas de violência que afetam a sociedade principalmente tirando de alguns a sua dignidade e liberdade não são sequer percebidas.

A instituição escolar, em vez de servir como meio para libertação e humanização, tem mantido as desigualdades sociais e contribuído com a permanência de conflitos e violências. Pain (2012) traça a questão da violência relacionando-a desde o início da humanidade até os dias atuais, com recortes de suas manifestações em diversos lugares no mundo, porém interessante seu

posicionamento de que a escola é importante no combate à natureza violenta do ser humano, dada a sua capacidade de modelar as relações e prevenir violências.

A escola se apresenta como um espaço fértil para vivências democráticas e cidadãs, sendo um local propício para a transformação social por meio da implementação de práticas educativas. Compreende-se que os conflitos são necessários a uma vivência democrática e, ao serem abarcados pela cultura de paz, são relacionados diretamente ao processo educativo.

Nesse contexto, defendemos a educação para a paz, como afirmado por Guimarães (2006, p. 331): “A educação para a paz tem aparecido como um instrumento importante para a concretização de uma cultura de paz [...], mas como expressividade da ideia de bem, onde se joga a própria questão do sentido da humanidade e da finalidade da educação”.

Salles Filho (2016, p. 14) defende a Educação para a Paz como “Um campo construído e pensado com ações pedagógicas voltadas ao esclarecimento sobre a cultura das violências em seu processo de mudanças para uma Cultura de Paz.” Para ele, a Educação para a Paz é um ramo pedagógico da Cultura de paz e como tal, deve ser explorada no âmbito escolar. Ele a divide didaticamente em cinco campos: pedagogia dos valores humanos, dos direitos humanos, conflitologia, ecoformação e vivências/convivências.

Outro autor que trata desta temática como necessária é Jares (2007, p. 45):

Educar para a paz pressupõe a educação a partir de – e para – determinados valores, como a justiça, a cooperação, a solidariedade, o compromisso, a autonomia pessoal e coletiva, o respeito, ao mesmo tempo, que questiona os valores contrários a uma cultura de paz, como a discriminação, a intolerância, o etnocentrismo, a obediência cega, a indiferença e a ausência de solidariedade, o conformismo.

Ele contextualiza historicamente o conceito de educação para a paz e a analisa sob os conceitos de paz positiva e pela perspectiva criativa do conflito. Em relação à prática pedagógica, Jares defende a inserção da temática nos currículos e na formação dos professores.

Importante incluir práticas de cultura de paz nos demais espaços da escola, também por outros profissionais da educação, considerando que toda a comunidade escolar deve ser incluída e estimulada a interações mais democráticas. Segundo Gomes (2012, sp): “Defender a paz enquanto realidade a ser construída é entrelaçá-

la à ciência, à educação e à cultura”. Nesse sentido, sua inserção na educação se estende ao cotidiano da escola, propondo práticas e ações em todos os espaços de convivência.

Seja qual for a perspectiva conceitual que a educação para a paz assuma na consolidação de uma cultura de paz, sua implementação nas políticas e práticas escolares é uma ferramenta educativa nos espaços da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ao inserir a comunicação não violenta para promover a educação para a paz, a escola se coloca como um espaço de mediação e gestão dos conflitos no ambiente escolar.

2.3.1 A Comunicação Não Violenta

Atribui-se a ideia de que novas formas de interação, baseadas numa perspectiva dialógica, em que todos têm voz e suas necessidades são respeitadas e compreendidas, podem prevenir conflitos e violências, como corrobora a declaração da UNESCO (2008, p. 13):

As escolas também têm o potencial de criar um ambiente propício à modificação de atitudes relacionadas à violência e ao gênero, bem como ao aprendizado de comportamentos não violentos. Além disso, a educação tem um papel essencial na formação e transformação das normas relativas ao gênero e relações de poder, as quais muitas vezes são a causa da violência.

A Comunicação Não Violenta (CNV) é uma ferramenta que visa resolver e prevenir conflitos e tem sido utilizada em diferentes contextos. Segundo Consorte (2020), dinâmicas baseadas em CNV foram analisadas em pesquisa na área da comunicação e semiótica. Também foram citadas por Schmitt (2020), na pesquisa em mediação de conflitos na Educação Física Escolar, aliada a jogos cooperativos e assembleias de classe. Ainda Ramos (2016) cita sua abordagem em justiça restaurativa aplicadas nas varas da infância e juventude.

Nesse sentido, as práticas que previnam ou mediem conflitos, dando oportunidade ao diálogo constante estimulando a participação horizontal de todos os envolvidos num conflito, são ferramentas pensadas como alternativa para promover a cultura de paz no ambiente escolar. Segundo Vieira *et al.* (2019, p. 8), a Comunicação Não Violenta:

Pode ser definida, como um método de gestão de conflitos, pois conecta as pessoas, e mesmo sem negar/eliminar as diferenças entre elas existentes, permite a construção de relações não violentas e respeitadas, de modo que os diferentes aspectos individuais e interpessoais não sejam eliminados, mas vivenciados de modo a enriquecer as experiências humanas.

Assim, a estratégia de CNV, criada por Rosenberg (2006), busca promover a não-violência e fortalecer a comunicação de maneira construtiva:

[...] se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas. E nos ajuda a reformular a maneira pela qual nos expressamos e ouvimos os outros. Nossas palavras, em vez de serem reações repetitivas e automáticas, tornam-se respostas conscientes, firmemente baseadas na consciência do que estamos percebendo, sentindo e desejando. (Rosenberg, 2006, p.24)

De acordo com Pellizoli (2012, p. 1), a relevância da CNV no contexto de resolução de conflitos como: “uma prática revolucionária para as relações humanas, com base na comunicação. [...] é hoje uma das “ferramentas” mais poderosas para lidar com conflitos negativos, em escolas, em famílias, ou no âmbito da justiça”. Para Remígio (2020, p.72):

Surge o uso da CNV, tendo como recorte o contexto escolar, para ser um mecanismo fortíssimo para a construção de uma Cultura de Paz e também para o empoderamento infanto-juvenil e da sociedade ao dar aos jovens e a comunidade escolar o protagonismo das decisões naquele ambiente.

Nesse contexto, a CNV tem sido usada na resolução de conflitos no ambiente escolar como ferramenta de transformação dos relacionamentos com base na compreensão e diálogo entre os envolvidos. Como afirmam Friedrich e Fuchs (2022, p.4):

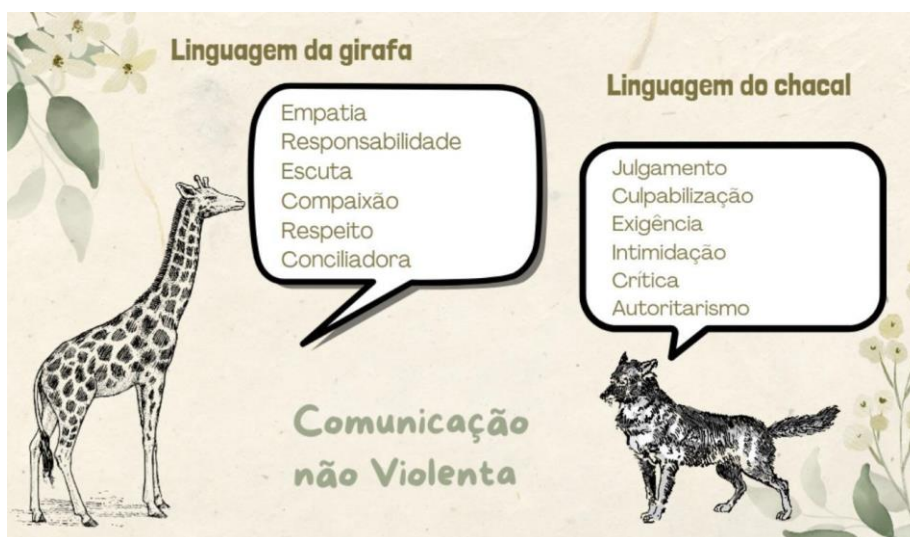
A CNV e a criação de uma cultura de paz remetem a boas alternativas para lidar com os conflitos no ambiente escolar, pois tratam respeitosamente das necessidades dos que aderem a tal modo de comunicação. Isso aumenta o autoconhecimento do discente, os quais, assim, criam uma boa relação consigo mesmo e com o próximo.

A ideia de compaixão descrita por Rosenberg (2006), no embasamento para a

vivência em CNV, torna-se primordial a quem a pratique, embora não necessite ser conhecida por quem receba a ação, é definida como “entregar-se de coração”, onde o autor delineia uma necessidade dos envolvidos no processo em estarem conectados num fluxo mútuo, para que a ela seja efetiva, sendo assim, apenas seria possível ocorrer CNV se as pessoas envolvidas forem capazes de se conectar com tal “linguagem da compaixão”. A CNV “busca romper com a lógica discursiva baseada na disputa e na tentativa de controle/domínio do outro, permitindo a consolidação de processos relacionais”. (Vieira *et al* 2019, p. 10)

Ao abordar a CNV de forma didática, Marshall Rosenberg usava a metáfora entre a girafa e o chacal (figura 2). A girafa simboliza a comunicação empática e a busca por entender as necessidades e sentimentos dos outros. O chacal, representa uma comunicação mais agressiva ou violenta, que pode ser defensiva ou julgadora. Esse tipo de comunicação pode levar a conflitos e mal-entendidos. Ele sugere que, ao adotarmos a postura da girafa, expressamos nossas próprias necessidades de maneira mais clara e ouvir as dos outros, promovendo um diálogo mais construtivo e empático. Ele nos encoraja a trocar o “lado chacal” por uma abordagem mais gentil e compreensiva, como a da girafa.

Figura 2 – Abordagens da Comunicação não violenta



Fonte: Adaptado de Rosenberg (2006)

Corroborar-se que a teoria da CNV exige, de quem a propõe, concentração da atenção nas habilidades de comunicação e linguagem, tanto que, segundo Rosenberg (2006), há etapas no processo para desenvolvê-la, são elas: a observação, o

sentimento, as necessidades e o pedido, sintetizados por ele na tabela abaixo:

Tabela 1 – As Quatro Etapas do Processo de Comunicação não-violenta

As quatro partes do processo de Comunicação Não Violenta	
Expressar com clareza como estou, sem censuras ou críticas.	Receber com empatia a mensagem sobre como você está sem interpretar como censura ou crítica.
1. Observação	
O que observo (vejo, ouço, lembro, imagino, livre de avaliações) que contribui ou não para meu bem-estar: "Quando vejo/ ouço..."	O que você observa (vê, ouve, lembra, imagina, livre de avaliações) que contribui ou não para seu bem-estar: "Quando você vê/ ouve..." (Às vezes sem palavras, quando estamos oferecendo empatia.)
2. Sentimentos	
Como me sinto (emoção ou sensação, e não pensamento) em relação ao que observo: "Sinto..."	Como você se sente (emoção ou sensação, e não pensamento) em relação ao que observa: "Você sente..."
3. Necessidades	
O que preciso ou valorizo (e não uma preferência ou ação específica) e que é a causa dos meus sentimentos: "porque necessito/ valorizo..."	O que você precisa ou valoriza (e não uma preferência ou ação específica) e que é a causa dos seus sentimentos: "porque você necessita/ valoriza..."
Pedir com clareza aquilo que enriqueceria minha vida, sem exigências	Receber com a empatia a mensagem sobre o que enriqueceria sua vida, sem interpretar como uma exigência
4. Pedidos	
As ações concretas que eu gostaria que fossem tomadas: "Você estaria disposto a...?"	As ações concretas que você gostaria que fossem tomadas: "Você gostaria...?" (Às vezes sem palavras, quando estamos oferecendo empatia.)

Fonte: Rosenberg (2003, p. 11)

A Comunicação Não Violenta (CNV) tem ocupado um papel fundamental na promoção da cultura de paz, e refletir sobre essa dinâmica no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) permite analisar as possíveis contribuições para a formação integral dos alunos. Ao incorporar a CNV na prática educativa, não apenas promove a resolução de conflitos de maneira respeitosa e empática, mas também favorece o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais essenciais para a formação de cidadãos mais conscientes.

O acolhimento aos estudantes, visando prepará-los para vivenciar práticas baseadas em comunicação Não Violenta (CNV), abre espaço para que eles possam efetivamente dialogar em relação ao próprio processo de aprendizagem. É importante que a escola seja um espaço seguro para receber e acolher as demandas estudantis e que os encaminhamentos advindos dessas demandas sejam baseados na valorização do seu lugar de fala enquanto público-alvo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), desenvolvendo práticas de diálogo na construção de suas próprias questões estudantis.

2.3.2 Práticas restaurativas na escola

A justiça restaurativa nas escolas consiste numa metodologia adaptada da justiça restaurativa que aborda práticas na resolução de conflitos de maneira colaborativa, em vez de punitiva. A justiça restaurativa tem suas raízes em tradições indígenas e práticas comunitárias que priorizam a reparação de danos e a restauração de relacionamentos. No entanto, sua formalização como um conceito moderno começou a se desenvolver nas décadas de 1970 e 1980, especialmente em resposta ao sistema de justiça criminal tradicional, que frequentemente se concentra na punição. Vieira *et al.* (2019, p. 2) justificaram seu surgimento:

A Justiça Restaurativa como uma nova forma de enfrentamento dos conflitos desenvolve-se especialmente a partir das críticas ao sistema de justiça penal tradicional, que não cumpre com suas funções declaradas, não responsabiliza de forma efetiva os ofensores e ignora as necessidades e os interesses das vítimas. [...] Por outro lado, no processo criminal tradicional, de natureza retributiva, Estado e ofensor ocupam o protagonismo no processo, dando origem a uma disputa cujo objetivo é determinar de quem é a culpa e retribuir o dano causado através da dor, ignorando-se, na maior parte dos casos, as

necessidades da vítima.

No modelo de justiça mencionado acima, de natureza retributiva, para Zehr (2018, p. 80), “culpa e punição são os fulcros gêmeos do sistema judicial”. Já no modelo restaurativo, o foco está nos relacionamentos e reparação dos danos. Aqui há a responsabilidade de resolver o problema, o foco está na causa dos problemas e não no sintoma. Merece destaque a comparação das visões retributiva e na restaurativa, na tabela a seguir (tabela 2):

Tabela 2 – As Visões Retributiva X Restaurativa

Lente Retributiva	Lente Restaurativa
Os erros geram culpa	Os erros geram dívidas e obrigações
A culpa é absoluta	Há graus de responsabilidade
A culpa é indelével	A culpa pode ser redimida pelo arrependimento e reparação
A dívida é paga sofrendo punição	A dívida é paga fazendo o certo
A dívida com a sociedade é abstrata	A dívida é com a vítima em primeiro lugar
Responder pelos seus atos aceitando o remédio	Responder pelos seus atos assumindo a responsabilidade

Fonte: Zehr (2018, p. 206)

Ao passo que o sistema judicial ocidental pergunta: que lei foi violada? Quem fez isso? O que ele merece? Zehr (2018, p. 241) propõe perguntas norteadoras da proposta restaurativa:

1. Quem sofreu o dano?
2. Quais são suas necessidades?
3. Quem tem obrigação de supri-las?
4. Quais são as causas?

5. Quem tem interesse na situação?
6. Qual o processo apropriado para envolver os interessados no esforço de tratar das causas e corrigir a situação?

Tem sido crescente os esforços no sentido de divulgar a justiça restaurativa como medida educativa para resolver conflitos. O Ministério Público do RJ oferece curso de Mediação de Conflitos e Processos Circulares nessa perspectiva para profissionais da educação. “A utilização de tais práticas em espaços escolares, por exemplo, tende a produzir resultados significativos, pois além de solucionar ou evitar conflitos, promove a restauração dos vínculos afetivos” (Vieira *et al.* 2019, p. 7).

Segundo Evans e Vaandering (2018, p. 5), “o crescimento da justiça restaurativa em ambientes pedagógicos é resultado do esforço de muitos educadores que trabalharam diligentemente para esses princípios e práticas na rotina escolar.” Levar o conflito escolar ao Conselho Tutelar e transferir o estudante de Campus apenas, nem sempre resulta na melhor solução para o conflito pois a finalidade da responsabilização e reparação por parte do ofensor e restauração das relações entre os envolvidos não acontece.

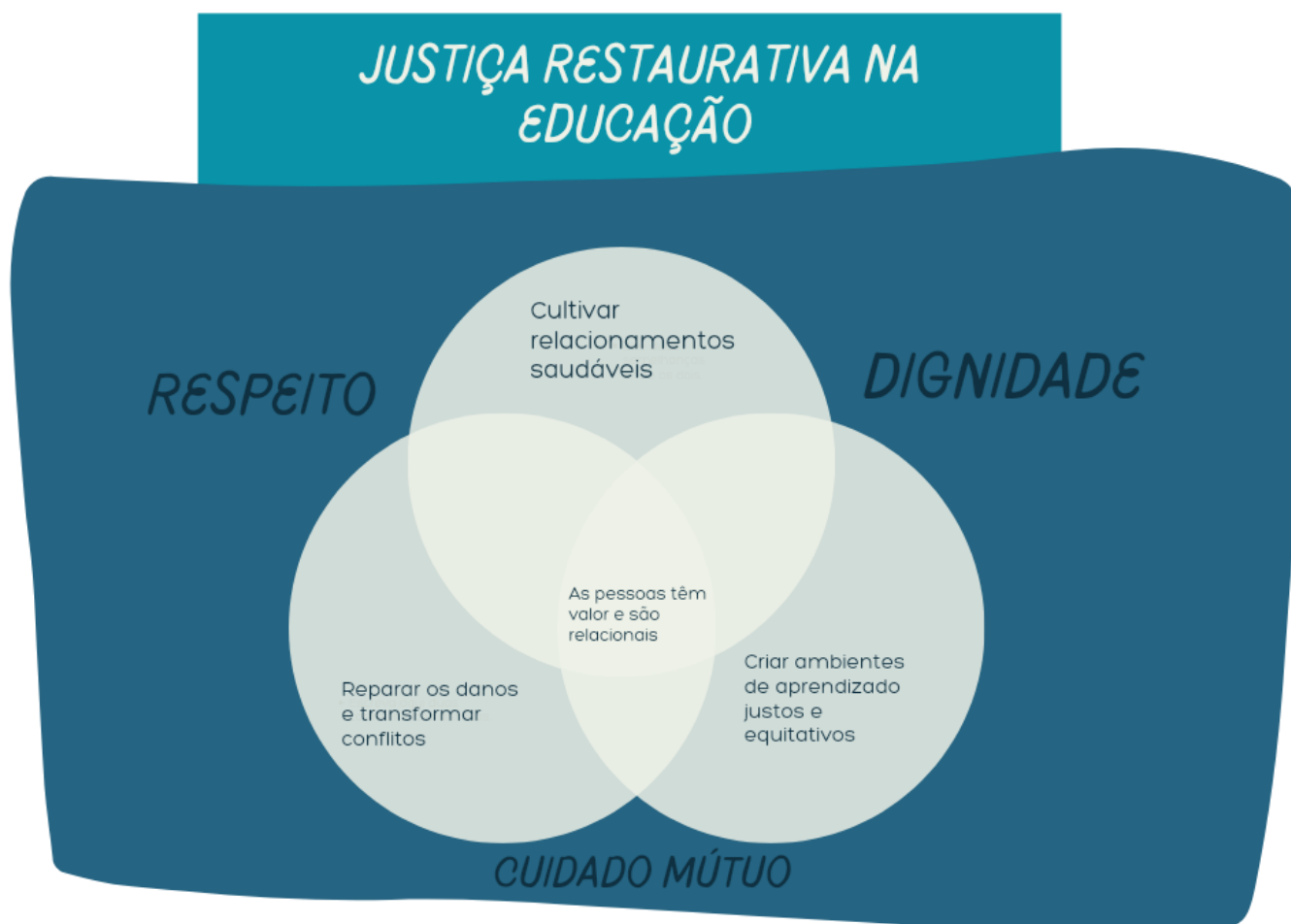
Muitas vezes, as sanções em âmbito escolar apenas transferem o estudante “problema” para outro colégio, tal qual a perspectiva retributiva. No sentido da judicialização das ocorrências, a escola tem ido na contramão do pensamento de formação para a cidadania quando simplesmente culpabiliza e penaliza o ofensor.

A transferência do estudante de campus, por si só, pode ser vista como uma solução superficial, pois, ao ser apenas deslocado para outro ambiente, o estudante pode continuar com os mesmos comportamentos sem que haja um trabalho profundo de reflexão e transformação interna. É crucial que haja uma abordagem pedagógica que envolva o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e comportamentais, com ênfase em um ambiente de acolhimento, reflexão e diálogo.

A ótica restaurativa prevê a conscientização por parte do ofensor assim como a compreensão das necessidades da vítima e da comunidade escolar e por fim, a reparação dos danos causados. Nesse sentido, a escola precisa implementar estratégias que promovam uma verdadeira mudança no comportamento do estudante, com foco na construção de uma cultura de paz, resolução de conflitos e promoção da comunicação não violenta, para que não ocorra transferências ou evasão escolar. Se a transferência ocorrer, que seja realmente significativa e transformadora para o ofensor e não meramente punitiva.

A figura a seguir (figura 3), elaborada por Evans e Vaandering (2018, p. 13), sintetiza os princípios da justiça restaurativa na educação:

Figura 3 – Justiça Restaurativa na Educação



Fonte: Evans e Vaandering (2018)

A justiça restaurativa na educação possibilita a implementação da resolução de conflitos, especialmente os que envolvem estudantes estigmatizados e vulneráveis socialmente. Nessa perspectiva, uma alternativa para as punições, é a busca de soluções que beneficiem todas as partes envolvidas. A justiça restaurativa descortina as dinâmicas de poder que perpetuam desigualdades, permitindo encontrar soluções que atendam às necessidades de todos.

3 METODOLOGIA

3.1 O tipo de pesquisa

A pesquisa adotada neste trabalho possui uma abordagem qualitativa, dada a subjetividade na temática dos conflitos no ambiente escolar. Tais conflitos estão intimamente relacionados às individualidades dos estudantes, uma vez que cada um tem uma compreensão própria das problemáticas que os afetam no âmbito escolar, bem como diferentes formas de lidar com esses problemas e resolvê-los. A abordagem qualitativa é especialmente relevante para esse estudo, pois, segundo Flick (2009, p. 20), “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”, o que permite compreender as diversas perspectivas e experiências vividas pelos estudantes.

A pesquisa pode ser caracterizada como aplicada, uma vez que busca compreender os conflitos geradores de violência no ambiente escolar, visando identificar os problemas e elaborar soluções práticas para a sua prevenção. Como afirma Fleury (2016, p. 11), “a pesquisa aplicada concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Ela está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções.”

Além disso, a pesquisa é exploratória, com o objetivo de “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2007). Para alcançar este objetivo, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre temas como conflitos no ambiente escolar, cultura de paz na educação, comunicação não violenta, mediação de conflitos, juventude, Ensino Médio Integrado e formação integral.

A fundamentação teórica desta pesquisa iniciou-se com a temática escolas e seus conflitos, relacionando-a com conceitos de cultura de paz, a fim de abordar como os jovens estudantes da educação profissional, especialmente no contexto do Ensino Médio Integrado, vivenciam essas situações. O recorte teórico foi realizado com o intuito de compreender como a mediação de conflitos e a promoção de uma cultura de paz podem ser aplicadas no dia a dia desses estudantes, visando à sua formação

integral.

3.2 O instrumento utilizado na coleta de dados

Para a coleta dos dados, foi utilizada a análise documental, um instrumento metodológico que, segundo Godoy (1995), apresenta diversas vantagens. A análise documental permite a coleta de dados de pessoas ou situações sem a necessidade de sua presença física, ou seja, é possível obter informações de indivíduos que não podem ser localizados, estão ausentes ou, até mesmo, aqueles cujos dados foram coletados em contextos temporais diferentes, refletindo as condições sociais e históricas do momento em que o registro foi feito.

Além disso, o uso dessa metodologia foi fundamental para analisar documentos relacionados aos estudantes do Ensino Médio Integrado, especificamente do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, como registros nos Cadernos de Ocorrência do Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP), atas de Conselho de Classe e editais de seleção para ingresso de estudantes, os quais auxiliaram na compreensão dos principais problemas enfrentados por eles.

Conforme a definição de Pimentel (2001), quando as categorias de análise são pautadas por análise de documentos, eles precisam ser encontrados, “extraídos das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça.” A escolha desse instrumento metodológico foi especialmente relevante devido à minha experiência profissional como orientadora educacional no Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP) no Colégio Pedro II.

Nesse contexto, tive acesso a diversos documentos e registros que refletem as dinâmicas dos conflitos vivenciados pelos estudantes no ambiente escolar, como relatórios de atendimento, registros de mediação e documentos institucionais. Os estudantes procuram o Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP) para tratar de suas necessidades e demandas relacionadas ao contexto escolar, buscando orientação em questões cognitivas, pedagógicas ou psicológicas. Os atendimentos são registrados de forma sistemática, com os estudantes relatando ou documentando suas necessidades para posterior encaminhamento e acompanhamento.

Os registros realizados pelo SOEP são organizados em cadernos específicos, separados por segmento/ano de escolaridade, o que facilita a organização interna do

setor e o acompanhamento contínuo das questões trazidas pelos estudantes. Assim, o principal material consultado para a pesquisa documental foram os livros de registro do Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP), referentes aos anos de 2019 a 2023, que continham relatos e registros detalhados das demandas dos estudantes. Além disso, também foram incluídas como fontes de informações as atas de Conselho de Classe (COC) do ano letivo de 2023, especificamente do primeiro semestre, as quais fornecem uma visão mais ampla sobre os conflitos e as questões enfrentadas pelos estudantes no ambiente escolar.

3.3 A amostragem

O recorte amostral foi determinado a partir da escolha de investigar o Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, no Campus Engenho Novo II. A pesquisa concentrou-se nos registros feitos pelos estudantes em todas as turmas das três séries do Ensino Médio Integrado entre os anos de 2019 e 2023. E ainda, em virtude do contexto pós-pandêmico, também foram incluídas as atas do Conselho de Classe do ano de 2023, até a finalização da coleta dos dados, que ocorreu no primeiro semestre deste ano.

3.4 A coleta de dados

Foram analisados os Cadernos de Registros do Setor de Orientação Educacional e Pedagógica, organizados por séries, nos quais estão registradas as situações que demandam mediação pelo corpo técnico do setor. Dentre essas situações, encontram-se as reclamações e conflitos vivenciados pelos estudantes no ambiente escolar, sejam eles relacionados aos servidores, aos próprios estudantes ou à instituição como um todo.

O objetivo inicial foi localizar nos documentos consultados todas as demandas e queixas registradas, para posteriormente identificar quais delas correspondiam a situações de conflitos e quais os atores institucionais envolvidos (estudantes, servidores técnico-administrativos, docentes ou outros). Os materiais encontrados durante a coleta foram organizados por série, com o intuito de identificar a presença de conflitos vivenciados especificamente em cada ano de escolaridade. A expectativa inicial era encontrar pelo menos 10 registros no grupo pesquisado, com base em uma

análise preliminar e nas características do universo de pesquisa. No entanto, os resultados obtidos foram significativamente mais expressivos, revelando um total de 54 ocorrências.

3.5 A análise dos dados

Após a coleta dos dados, as informações foram averiguadas com o objetivo de identificar a relação entre os relatos dos estudantes e as situações de conflito. Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin, que permitiu apreender e interpretar as informações obtidas nos registros do SOEP. A análise de conteúdo de Laurence Bardin foi sinteticamente definida, segundo Sousa e Santos (2020) como uma forma sistemática e objetiva, de descrever o conteúdo das mensagens, interpretando e classificando os dados:

Para a autora, a Análise de Conteúdo objetiva analisar o que foi dito em meio a uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo. A análise do material coletado segue um processo rigoroso frente às fases definidas por Bardin (2011), como: Pré-análise; Exploração do material e Tratamento dos resultados (Sousa; Santos, 2020, p. 1397).

Foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a análise de conteúdo de Bardin para uma melhor compreensão metodológica de sua utilização nas Ciências Sociais, bem como para entender a sequência técnica da análise descrita por ela. Na pré-análise (etapa 1), houve a preparação inicial dos dados e a escolha dos registros a serem investigados. Na exploração do material (etapa 2), foram lidos e analisados todos os registros em detalhes. Nessa fase, houve a definição e classificação dos conflitos dos estudantes em categorias ou unidades de significado. No tratamento dos resultados (etapa 3), ocorreu a interpretação das informações à luz do referencial teórico utilizado, que possibilitou a construção de uma visão mais abrangente sobre os conflitos enfrentados pelos estudantes.

Sousa e Santos (2020, p. 1401) apresentaram um resumo as etapas da técnica de Bardin em um esquema sintético, conforme mostrado na tabela 3 a seguir:

Tabela 3 – Etapas da Análise de Conteúdo de Bardin

<p style="text-align: center;">PRÉ ANÁLISE</p> <ul style="list-style-type: none">• Leitura flutuante;• Escolha dos documentos;• (Re)formulações de objetivos;• Hipóteses e a formulação de indicadores,
<p style="text-align: center;">EXPLORAÇÃO DO MATERIAL</p> <ul style="list-style-type: none">• Criação das Categorias.
<p style="text-align: center;">TRATAMENTOS DOS RESULTADOS</p> <ul style="list-style-type: none">• Interpretação dos resultados.

Fonte: Bardin (2011 *apud* SOUSA, 2019).

4 ANÁLISE DOS DADOS

O curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, escolhido como recorte para a pesquisa, é o único curso integrado à formação profissional que é ofertado no período diurno, na forma regular ou complementar, fora do turno em que o estudante estiver matriculado, inclusive aos sábados, no Campus Engenho Novo II. Sendo assim, as 1013h referentes à carga horária profissional somadas às 2502h de carga horária geral possibilitam aos estudantes dessa modalidade de ensino, uma maior permanência no colégio com aulas formais, como se verifica na grade curricular da tabela 4.

Tabela 4 – Estrutura Curricular do Curso Técnico em Desenvolvimentos de Sistemas

Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (Integrado Diurno)

Grade atualizada 2021.

		CH GERAL		CH PROFISSIONAL		CH TOTAL			
		2502		1013		3515			
Componente Curricular	1ª série		2ª série		3ª série		TOTAL		
	temp.	horas	temp.	horas	temp.	horas	temp.	horas	
FORMAÇÃO GERAL	Arte	2	53				2	53	
	Desenho	2	53	2	53		4	106	
	Biologia	3	80	3	80	3	9	240	
	Educação Física	2	53	2	53	2	6	159	
	Filosofia	2	53	2	53	2	6	159	
	Física	3	80	3	80	3	9	240	
	Geografia	2	53	3	80	3	8	213	
	História	2	53	3	80	3	8	213	
	Matemática	4	107	4	107	4	12	321	
	Língua Portuguesa	5	133	5	133	5	15	399	
	Química	3	80	3	80	3	9	240	
	Sociologia	2	53	2	53	2	6	159	
	TOTAIS	32	851	32	852	30	799	94	2502
	FORM. PROFISSIONAL	Introdução à Ciência da Computação	5	133				5	133
Ling. de Programação I		6	160				6	160	
Banco de Dados				4	107		4	107	
Ling. de Programação II				5	133		5	133	
Engenharia de Software						3	3	80	
Ling. de Programação IV						2	2	53	
Ling. Programação III						4	4	107	
Inglês Técnico		3	80	3	80	3	9	240	
TOTAIS	14	373	12	320	12	320	38	1013	
TOTAL	46	1224	44	1172	42	1119	132	3515	

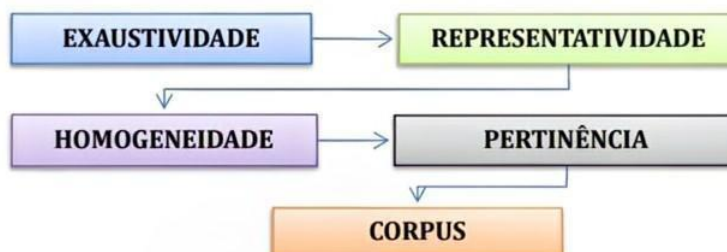
Fonte: <https://www.cp2.g12.br/blog/ensinotecnico/files/2021/06/INT-T%C3%A9c-Des-Sist.pdf> (2024)

O maior período de permanência no ambiente escolar e a presença das disciplinas técnicas voltadas à formação profissional proporcionam aos estudantes mais oportunidades de interações sociais, o que pode ser correlacionado a um aumento nas possibilidades de conflitos.

Após a identificação de todos os relatos de ocorrências relacionadas ao curso nos registros do SOEP, foi realizada a leitura flutuante dos 61 documentos. Destes, 7 foram excluídos por tratarem de relatos realizados por professores em relação aos estudantes. Como o objetivo da pesquisa era identificar os conflitos vivenciados pelos estudantes do curso Técnico no âmbito escolar, foram selecionados os 54 documentos restantes para análise qualitativa dos dados.

Na pré-análise, os 54 documentos foram organizados de acordo com as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, conforme estabelecido por Bardin (Bardin, 1977 *apud* Cordeiro *et al.*, 2024, p. 150) para a constituição do corpus da investigação, conforme ilustrado na figura 4.

Figura 4 – Etapas da Pré-análise de Bardin



Fonte: Cordeiro *et al.* (2024)

Na fase exploratória, os documentos foram codificados e categorizados. Foram analisados os 54 registros dos alunos do curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, documentados nos livros de ocorrência. A temática envolvendo os conflitos vivenciados pelos estudantes foi codificada como unidades de contexto, ampliando as informações sobre o tema conflitos com estudantes, previamente definido como unidades de registro.

Para categorizar os dados encontrados na pesquisa, os relatos foram agrupados de acordo com a natureza do conflito, definindo-os por tipos de relatos. Posteriormente foram subcategorizados os conflitos do tipo relacional como uma

subcategoria a ser pormenorizada, levando em consideração os agentes da estrutura organizacional da escola envolvidos nos conflitos com os estudantes.

A terceira fase da análise consistiu na interpretação dos resultados identificados após a codificação. Nesse processo, os conflitos vivenciados pelos estudantes foram codificados por tipos de conflitos, ou seja, agrupados conforme a natureza dos relatos dos estudantes pesquisados. Como resultado, foram identificados, conforme apresentado na tabela 5, seis tipos de relatos envolvendo conflitos vivenciados pelos estudantes do curso técnico:

Tabela 5 – Conflitos dos Estudantes do curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas

TIPOS DE CONFLITO	NÚMERO DE REGISTROS
FALTA DE COMUNICAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR	1
QUEIXA EM RELAÇÃO A ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA	3
CONFLITO INTERPESSOAL	39
CONFLITO INTRAPESSOAL	1
FURTO	1
PROBLEMA RELACIONADO À DIDÁTICA DAS DISCIPLINAS	9

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Os dados abrangeram as três séries do curso técnico. Foram registrados 15 relatos por estudantes da 1ª série, 20 relatos pela 2ª série, 11 pela 3ª série, e os demais não puderam ser identificados, sendo possível reconhecê-los apenas em função de informações exclusivas do curso técnico, como, por exemplo, relatos relacionados a disciplinas específicas da educação profissional.

Ao refletir sobre a distribuição dessas ocorrências, observou-se um maior número de registros para o 2º ano, talvez por já estarem mais familiarizados com o curso Técnico se comparados ao 1º ano, que poderiam ter mais registros, já que se trata de uma nova etapa na formação dos estudantes e para muitos, é uma escola nova. O 3º ano teve o menor número de ocorrências, possivelmente devido a uma sensação de acomodação, em que os estudantes podem não esperar mais consequências para suas demandas, ou ainda pelo fato de estarem próximos de concluir o curso, com suas preocupações voltadas para o futuro após a saída do colégio.

Como um dos objetivos do levantamento de dados era investigar, por meio da análise dos documentos, questões relacionadas aos conflitos vivenciados pelos estudantes no ambiente escolar, foram identificadas palavras que, nos relatos dos alunos, se referem diretamente a problemas e conflitos. Para facilitar a visualização dessas palavras-chave e destacar as ideias mais recorrentes nos relatos, foi criada uma nuvem de palavras, que ilustra as palavras mais frequentes associadas aos conflitos, conforme apresentado na imagem a seguir.

Figura 5 – Nuvem de Palavras



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Os estudantes relataram diversas situações-problema que afetaram diferentes aspectos de suas vidas dentro do colégio, sendo essas questões registradas no Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP). A classificação dos conflitos por tipos revelou que a falta de comunicação no ambiente escolar, os conflitos intrapessoais e o furto ocorreram apenas uma vez.

A falta de comunicação na instituição foi evidenciada por um relato de desconhecimento por parte dos estudantes de uma das turmas, que não estavam cientes de que teriam aulas de reforço de uma disciplina técnica em horário especial. A informação não foi adequadamente compartilhada com os alunos, o que resultou na perda das aulas.

O relato de conflito intrapessoal foi registrado por um estudante que enfrentava questões de saúde emocional devido à tensão durante o período das avaliações, além de um descontentamento com sua situação juvenil, o que transcende as questões

escolares. Esperava-se encontrar uma quantidade maior de relatos sobre conflitos intrapessoais, mas no caderno de registros predominaram relatos de aspectos relacionais, enquanto nas atas do Conselho de Classe, os relatos estavam mais voltados para questões pedagógicas. Uma possível

Uma possível justificativa para a ausência de registros sobre questões emocionais nos documentos de análise é que as questões emocionais refletem experiências individuais dos estudantes, o que poderia resultar na exposição de informações pessoais sensíveis caso fossem registradas nesses documentos. Além disso, no Setor de Orientação Educacional e Pedagógica, cada estudante possui uma ficha individualizada, catalogada por turma e ano de escolaridade, onde são registradas informações pertinentes à vida escolar do aluno. Essas fichas são constantemente atualizadas pelos orientadores escolares, garantindo a confidencialidade das informações e o respeito à privacidade dos estudantes, evitando, assim, que dados sensíveis sejam acessados por pessoas não autorizadas.

O relato de furto foi registrado em decorrência do sumiço de dinheiro da bolsa de um estudante. Já os outros tipos de conflitos, que apareceram em menor quantidade, envolveram reclamações sobre a estrutura física do colégio e a didática empregada no ensino dos conteúdos.

Em relação à estrutura física do colégio, foram encontradas anotações nas atas de Conselho de Classe que destacaram problemas como a falta de água na quadra, a ausência de maçanetas nas portas e a inadequada climatização das salas de aula. Esses relatos refletem preocupações sobre as condições materiais do ambiente escolar.

Quanto à didática, os relatos apontaram diversas questões que interferem no processo de ensino-aprendizagem, como a falta de revisão dos conteúdos, dificuldades no entendimento da matéria e problemas durante a avaliação, como a complexidade das questões. Houve também menções sobre provas com conteúdo diferente do trabalhado em sala, ausência de explicações claras sobre atividades avaliativas, escassez de conteúdo para estudo individual, poucos exercícios propostos e a falta de correção adequada dos exercícios.

Entre os tipos de problemas registrados pelos estudantes, o conflito interpessoal se destacou como o mais frequente, sendo a categoria que apresentou a maior parte das reclamações. Esses conflitos envolveram principalmente as interações entre os estudantes e outros atores do cotidiano escolar. Em decorrência

disso, os conflitos de natureza relacional foram agrupados com base nos agentes da estrutura hierárquica envolvidos, como descrito a seguir.

Figura 6 – Conflitos Interpessoais



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Chrispino (2007) abordou os conflitos escolares em suas pesquisas e fez uma comparação entre a classificação de alguns autores que detalham as ocorrências de conflitos entre os atores institucionais escolares ou advindos da estrutura organizacional do sistema educacional. Ele faz referência às pesquisas de Martinez Zampa (2005) e Nebot (2000), que classificaram os conflitos, respectivamente, por questões interpessoais e de ordem organizacional, cultural, pedagógica e dos atores dos conflitos.

Devido à heterogeneidade presente na escola, associada à realidade social da comunidade do entorno, diferentes relatos de conflitos e suas percepções pela comunidade escolar são possíveis. De acordo com a pesquisa de Martins (2018), um fator a ser considerado na análise dos conflitos é o clima escolar, definido por ela como o “conjunto de condições oferecidas aos diversos atores escolares e a todos os envolvidos no processo.” Esse clima reflete o conjunto de fatores intrínsecos ao cotidiano escolar, que afetam todo o modus operandi do ambiente escolar, influenciando diretamente as interações.

Os conflitos com servidores técnico-administrativos foram menos frequentes, mas sempre que ocorreram, estavam relacionados à forma como os estudantes foram tratados, especialmente no que diz respeito à cobrança de uniforme, à entrada nas salas de aula ou à condução de situações disciplinares. Essas abordagens podem

impactar diretamente o clima escolar, gerando resistência e desmotivação entre os estudantes. Quando a comunicação sobre as regras escolares é feita de maneira empática e promove um ambiente de diálogo, cria-se um espaço mais positivo e colaborativo, favorecendo a construção de uma convivência mais harmoniosa e o desenvolvimento de uma cultura de paz no ambiente escolar.

Os conflitos entre estudantes, embora esperados devido às questões próprias da juventude, foram registrados principalmente quando envolveram situações de racismo, assédio, preconceitos e agressões físicas. Esses tipos de conflito refletem tensões mais profundas relacionadas a atitudes discriminatórias e à violência.

Os relatos de conflitos com professores tiveram como causas principais a falta de diálogo e a percepção de tratamento inadequado. Entre as queixas, destacaram-se reclamações sobre falas inadequadas fora do contexto do conteúdo, atitudes grosseiras, indiferença com os alunos, recusa em aplicar 2ª chamada, faltas constantes, falta de explicação clara dos conteúdos, perda de pontos sem justificativa, constrangimento dos estudantes ao serem retirados da sala de aula, além de falas preconceituosas e desrespeitosas.

Na perspectiva de Jubé *et al.* (2016, p. 6), onde “A cultura dominante, ou o modo dominante de lidar com a cultura, é valorizado pela escola, usado como critério de avaliação e hierarquização dos alunos”, é possível justificar a questão relacional encontrada na pesquisa. As relações entre servidores e alunos no contexto escolar, além de já implicarem uma relação desigual de poder, também refletem a dinâmica entre os que detêm o conhecimento e os que estão em processo de aprendizagem, ou ainda, entre os que disciplinam e os que devem obedecer. Isso cria um campo de tensões, uma vez que essa hierarquização pode alimentar conflitos relacionados ao tratamento desigual e à falta de empatia, exacerbando questões de poder que afetam diretamente o clima escolar e as relações interpessoais.

Assim, quando os alunos não cumprem com suas obrigações escolares, acabam por serem tratados de forma proporcional aos seus comportamentos. Esse tratamento pode ser compreendido à luz da ideia de Jubé *et al.* (2016, p. 6), que afirmam que “a escola cobra posturas, conhecimentos e o capital cultural, que somente aqueles que desde a infância foram socializados na cultura legítima podem ter.” A cobrança de um capital cultural que só alguns alunos possuem pode gerar marginalização e perpetuar a desigualdade, tornando os conflitos mais evidentes, especialmente quando os alunos não atendem aos padrões.

Cabe mencionar que, devido à pesquisa se tratar de registro documental, parte-se da premissa de que um registro de ocorrência requer um movimento inicial ou orientação do estudante no sentido de fazê-lo. Contudo, deduz-se que muitas situações de conflito podem ter ocorrido sem qualquer registro no setor responsável e, conseqüentemente, sem os encaminhamentos formais, seja por fatores como falta de coragem, vergonha ou insegurança por parte dos estudantes, que, em algumas situações, podem sentir-se desconfortáveis ou receosos em relatar determinadas ocorrências.

Atribui-se ainda a falta de registros ao desconhecimento ou desconfiança dos trâmites do setor e seus desdobramentos, sendo que, algumas vezes, circula entre os próprios discentes a ideia de que o SOEP "não faz nada" e, portanto, não haveria resolução para seus problemas. Essa percepção pode desmotivar os estudantes a buscarem ajuda, criando uma sensação de que relatar uma queixa ou situação não resultará em mudanças efetivas. Além disso, procurar os servidores do colégio para relatar uma queixa ou situação demanda uma disposição ou autonomia por parte do estudante, que já traz consigo um posicionamento ou atitude inicial.

Essas situações podem trazer à reflexão se a violência simbólica não está relacionada com esses comportamentos, quando os estudantes pensam que suas experiências não serão legitimadas. Para corroborar com esta ideia, recorre-se a Souza (2012, p. 21) que analisa a violência simbólica na escola e a correlaciona com a interiorização das desigualdades sociais e escolares:

As posições mais elevadas e prestigiadas dentro do sistema de ensino (definidas em termos de disciplinas, cursos, ramos do ensino, estabelecimentos) tendem a ser ocupadas pelos indivíduos pertencentes aos grupos socialmente dominantes.

Algumas vezes, os estudantes podem não procurar o setor de orientação por temerem represálias dos agentes que lhes causaram desconforto ou sofrimento após a exposição da situação. Esse medo de retaliação pode ser uma justificativa para que alguns estudantes solicitem anonimato em seus relatos, quando procuram o setor, fato possivelmente relacionado com as relações de poder no ambiente escolar. Pode-se observar que oito do total de relatos incluídos na codificação, não havia identificação por nome ou turma.

Há a suposição de que alguns registros não foram realizados por questões

como subordinação, conformismo ou falta de autonomia dos alunos. Em alguns casos, o setor tomou ciência de situações conflituosas por intermédio de pessoas externas ao conflito, que testemunharam os episódios e decidiram comunicar o ocorrido. Nestes casos, ocorre o condicionamento ao silêncio devido ao poder simbólico que a estrutura organizacional confere historicamente sobre as identidades juvenis.

O número de achados documentais poderia ter sido maior caso o período letivo pesquisado tivesse transcorrido normalmente, mas os dados pesquisados abrangeram a pandemia de Covid-19. Por meses, o ensino ocorreu de forma remota, limitando os relacionamentos e impossibilitando qualquer forma de registro físico.

Devido ao impacto que a hierarquia educacional causa na interação social no ambiente escolar, defende-se a promoção de práticas educativas que desarmem as dinâmicas de poder e exclusão, as quais frequentemente reproduzem conflitos na escola.

4.1 A violência simbólica no acesso e permanência

De modo paradoxal à expansão da rede federal, pode-se destacar o acesso desigual às instituições reconhecidas de qualidade, como o Colégio Pedro II, onde, apesar da ampliação de vagas e da oferta de educação pública de excelência, ainda persistem desafios relacionados à equidade no acesso e à diversidade socioeconômica dos estudantes.

Considera-se, então, a posição privilegiada do Colégio Pedro II, que, apesar de ser uma instituição pública de ensino reconhecida pela qualidade de sua formação, acaba por perpetuar as desigualdades estruturais presentes na sociedade. Isso se deve ao fato de que, mesmo com sua oferta de ensino gratuito e de excelência, a sua seletividade, a maior parte dos alunos vindo de classes sociais mais favorecidas, e o próprio processo de seleção que pode excluir aqueles que não têm acesso a recursos culturais e educacionais privilegiados.

O curso técnico teve início no Campus Engenho Novo II em 2007, ano seguinte à sua inauguração no colégio, e inicialmente ofereceu 17 vagas. O curso, denominado Curso Técnico em Informática, disponibilizava metade das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas. A seleção dos candidatos era realizada por meio de provas de raciocínio lógico, matemática e português, com a exigência de uma média mínima de cinco para fins de classificação. Onze anos após o seu início, em 2018, o

curso passou a ser intitulado Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, e o número de vagas oferecidas foi ampliado para 40.

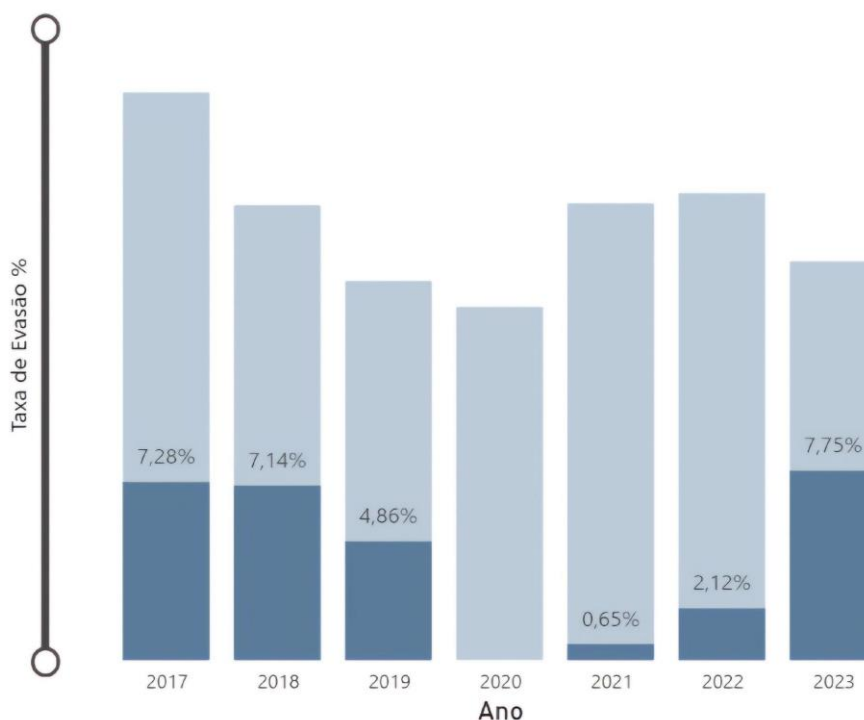
Uma observação importante em relação aos editais do processo seletivo do Colégio Pedro II, desde o primeiro edital para admissão à 1ª série do ensino médio integrado, o edital nº 18/2005 (Brasil, 2005), até o certame público de 2023, edital nº 35/2022 (Brasil, 2022), é a cláusula que estabelece a não concessão, “em nenhuma hipótese, transferência de campus ou de turno em que o candidato” venha a ser matriculado durante aquele ano letivo. Essa regra pode ser associada à ideia de violência simbólica, na medida em que revela formas sutis de dominação e controle nas relações educacionais.

Como definiu Bourdieu (1992, p. 20), “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.” Nesse contexto, a disposição preliminar descrita no edital que limita o estudante ao campus em que foi matriculado no primeiro ano do curso reflete uma imposição institucional que não considera as realidades e necessidades individuais dos estudantes. Tal regra privilegia aqueles que não enfrentam obstáculos ou imprevistos durante o primeiro ano, desconsiderando as diversas situações que os alunos podem vivenciar, como questões familiares, de saúde ou outros desafios que podem interferir diretamente em sua permanência ou adaptação ao curso.

Embora não se disponham de dados sobre a evasão escolar classificados por séries, é possível analisar a taxa de evasão no Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas através do gráfico a seguir, apresentado na Figura 7. Este gráfico foi retirado da Plataforma Nilo Peçanha³.

³ A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC).

Figura 7 – Taxa de Evasão no Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2024

Considerando o período analisado na pesquisa, pode-se verificar que a evasão apresentou queda significativa em 2020 e 2021, coincidindo com o período da pandemia de Covid-19. Durante esse período, foram implementadas medidas de distanciamento social e ensino remoto, o que pode ter influenciado diretamente essa queda. No entanto, é importante destacar que essa redução na evasão pode ter mascarado a real participação dos estudantes, pois embora estivessem matriculados, é possível que muitos não tenham participado ativamente das aulas remotas.

Outro ponto relevante é que, em 2020, não houve a publicação de edital para a seleção de novos estudantes para o ano seguinte, o que pode ter contribuído para a diminuição no número de novos ingressos. A abertura de um novo edital ocorreu apenas em abril de 2021, com início das atividades letivas em agosto do mesmo ano.

Em 2022 e 2023, observa-se um aumento na taxa de evasão, o que pode estar relacionado ao retorno gradual às atividades presenciais e à adaptação dos alunos a esse novo contexto, além de fatores sociais, econômicos e pedagógicos que podem ter influenciado a decisão de desistir do curso.

Outro aspecto relevante foi a modificação na forma de ingresso nos processos

seletivos para admissão à 1ª série, ocorrida nos anos de 2021 e 2022, respectivamente por meio dos editais nº 23/2021 (Brasil, 2021a) e nº 50/2021 (Brasil, 2021b). Em razão da pandemia de Covid-19, a forma de ingresso, que anteriormente era realizada por meio de provas, foi substituída por sorteio público. Essa mudança representou um possível avanço democrático, uma vez que o sorteio proporcionava igualdade de chances entre os candidatos, eliminando o privilégio de um grupo em detrimento do mérito acadêmico.

Seria um ganho democrático se essa alteração não findasse novamente no edital nº 35/2022 (Brasil, 2022). A mudança para o sorteio, embora temporária, indicou um caminho para maior equidade no acesso à educação, o que, em termos de justiça social, poderia ser considerado um passo importante. Dessa maneira, a violência simbólica se faz presente quando essa regra imposta de forma sutil, faz com que toda a comunidade escolar aceite a superioridade de um determinado grupo mais preparado, que teve acesso a uma educação de qualidade e que possui formas de pensar alinhadas com o capital cultural, quer dizer, com os:

[...] bens culturais que são transmitidos pelas diferentes AP (ações pedagógicas) familiares e cujo valor enquanto capital cultural é função da distância entre o arbitrário cultural imposto pela AP dominante e o arbitrário cultural inculcado pela AP familiar nos diferentes grupos ou classes.” (Bourdieu, 1992, p.43)

A violência cometida pela instituição acaba por legitimar as desigualdades como se fossem naturais ao ponto de ser o anseio de toda a comunidade querer fazer parte, sem perceber seu caráter excludente. Assim, “o dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo, ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável” (Souza, 2012, p. 27).

Jubé *et al.* (2016, p. 4) ao abordarem a violência simbólica em relação a escola contemporânea na perspectiva de Pierre Bourdieu, descreveram:

Bourdieu, ao analisar a escola como produtora de uma violência, tida como simbólica, ressalta que a escola trataria todos iguais, avaliaria também igualmente, todos assistiriam às mesmas aulas, obedeceriam às mesmas regras, teriam as mesmas oportunidades. Porém, Bourdieu mostra, que as chances são desiguais, alguns estariam em condições mais favoráveis para atender certas exigências exigidas, enquanto outros por inúmeros motivos social e cultural, por exemplo, sempre estariam em desvantagem, não podendo concorrer de igual forma.

Para Bourdieu, as práticas educacionais favorecem os grupos que possuem maior capital cultural, ou seja, o acesso aos melhores recursos educacionais é privilégio da classe social mais alta. Mesmo os estudantes que ingressam por critérios meritocráticos acabam sendo submetidos a expectativas padronizadas, que algumas vezes podem não considerar suas realidades e vivências individuais.

As dificuldades podem surgir na permanência dos estudantes quando eles não conseguem acompanhar o currículo, a rotina acadêmica e o sistema de normas exigido pelo capital cultural dominante. Nesse contexto, as avaliações, quando não são utilizadas para o desenvolvimento da aprendizagem, mas sim para punir e reprovar, contribuem para agravar essa situação.

As avaliações podem representar violência simbólica na medida em que elas não privilegiam as diferentes formas de aprender, sendo padronizadas em um único instrumento avaliativo, e apresentam um contexto pedagógico desconectado das diversidades cognitivas e das especificidades individuais dos estudantes. Quando as avaliações são utilizadas de forma punitiva, elas geram ansiedade e frustração, além de rotular os estudantes. Para Esteban (2008, p. 7):

Seleção, classificação e hierarquia de saberes e de pessoas, marcas de um processo que faz das relações dialógicas, relações antagônicas. Processo que gera práticas que dificultam a expressão dos múltiplos saberes, negando a diversidade e contribuindo para o silenciamento dos alunos e alunas [...]

Ao contrário, as avaliações devem auxiliar o processo de aprendizagem, sendo abordadas de maneiras variadas para contemplar as diversas experiências sociais. A justificativa para a distorção nos processos avaliativos é apresentada por Luckesi (2022, p. 19):

Historicamente e de modo articulado com o modelo socioeconômico vigente na sociedade moderna, chegamos ao modelo de uso do ato avaliativo da aprendizagem presente no cotidiano de nossas escolas, cujos resultados, quase que modo exclusivo, são utilizados para aprovação/reprovação dos estudantes nas séries escolares, distanciando-nos, dessa maneira, se seu uso diagnóstico como recurso subsidiário de decisões a favor da aprendizagem satisfatória por parte de todos.

Práticas enraizadas na cultura escolar devem ser questionadas quanto ao seu real propósito: será que estão cumprindo a função de democratizar o ensino e

desenvolver habilidades acadêmicas e sociais nos estudantes, ou apenas reproduzem os antigos hábitos da cultura dominante. Assim, a capacitação constante dos educadores deve ser uma prioridade nos planejamentos das políticas educacionais. A questão educacional é, de fato, complexa, mas é fundamental introduzir a comunicação não-violenta nas escolas e a justiça restaurativa como ferramentas promissoras. Essas abordagens podem ajudar a visibilizar formas de opressão presentes no ambiente escolar, ao mesmo tempo que promovem a cultura do respeito, empatia e inclusão.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Como produto educacional, este trabalho possibilitou o desenvolvimento de um curso em plataforma digital intitulado "Comunicação Não Violenta na Escola". O curso aborda noções básicas sobre mediação de conflitos e a comunicação não violenta como uma ferramenta promotora da cultura de paz no ambiente escolar. Ele foi desenvolvido na plataforma Google Classroom (Google Sala de Aula), que faz parte do grupo Google Workspace for Education. Essa plataforma permite que educadores personalizem o conteúdo ministrado, gerenciem turmas e atividades, facilitando a interação entre alunos e professores. Com essa ferramenta, esse produto é disponibilizado de forma acessível.

Segundo a própria plataforma, o Google Classroom, de uso gratuito pelas instituições públicas, tem como objetivo promover a acessibilidade da informação, favorecendo a inclusão digital e permitindo o uso de ferramentas diferenciadas para o aprendizado. Segundo Souza e Souza (2016, p. 5):

O Google Classroom não necessita de instalação local e um servidor dedicado. A plataforma já se encontra online e hospedada facilitando a entrada (login) na plataforma e a integração de diversas ferramentas online disponibilizadas pelo Google como: Gmail, Google Drive, Hangouts, Google Docs e Google Forms.

A modalidade EAD para criação do curso foi pensada justamente por sua característica democrática, permitindo que fosse acessível a pessoas em qualquer lugar, desde que possuam um dispositivo eletrônico e acesso à internet. Por ser oferecido de forma assíncrona, o minicurso respeita o ritmo e a disponibilidade de cada participante, possibilitando que ele seja incluído de forma autônoma na rotina de cada um.

Esse curso foi planejado para ser aplicado aos servidores que atuam diretamente no atendimento e acompanhamento de estudantes, como professores, coordenadores, orientadores educacionais e profissionais de apoio. O foco é proporcionar ferramentas de mediação de conflitos e comunicação não violenta como práticas para melhorar a interação e o suporte aos alunos, promovendo um ambiente educacional mais acolhedor.

O propósito desse produto educacional é apresentar aos servidores um novo olhar sobre as questões juvenis, em que o acolhimento aos alunos seja uma missão

cotidiana, destacando a importância em estimular o diálogo e reflexão entre os estudantes e compreender as atitudes juvenis sem julgamentos e enquadramentos, numa perspectiva democrática e menos hierarquizada.

O curso "Comunicação Não-Violenta na Escola" está organizado em 5 módulos, cada um com 3 horas de carga horária, totalizando 15 horas de aprendizado, conforme ilustrado na figura 8. Cada módulo foi desenvolvido de forma a proporcionar uma compreensão dos conteúdos, abordando tópicos importantes como conflitos, juventude, comunicação não-violenta e mediação de conflitos.

Os módulos apresentam recursos como vídeos e músicas para enriquecer a experiência de aprendizado e proporcionar uma abordagem mais dinâmica e envolvente. Além disso, são propostas atividades avaliativas para a compreensão dos conceitos e sua aplicação no dia a dia. O detalhamento do curso pode ser encontrado no Apêndice A.

Para acessar o Produto Educacional no Google Classroom, utilize o link abaixo:
<https://classroom.google.com/c/NTk5MDQyMjY0MDEx?cjc=lauxbgq>

Siga as instruções fornecidas na plataforma para navegar pelos módulos e acessar o conteúdo completo.

Figura 8 – Comunicação não-violenta – Itinerário Formativo

<h1 style="text-align: center;">Comunicação Não-Violenta na escola</h1> <h2 style="text-align: center;">ITINERÁRIO FORMATIVO</h2>		
MÓDULOS	TEMPO	ATIVIDADES
DIA 1 <ul style="list-style-type: none"> • Boas vindas • Cultura do Conflito • A escola na formação dos estudantes 	3h	Vídeos Música Depoimentos
DIA 2 <ul style="list-style-type: none"> • Os estudantes e seus conflitos • Juventude: o que esperam? 	3h	Vídeos Questionário Leituras
DIA 3 <ul style="list-style-type: none"> • Cultura de Paz • Educação para a paz 	3h	Vídeos Música Leituras
DIA 4 <ul style="list-style-type: none"> • A Comunicação Não-Violenta na escola • A importância de acolher os estudantes 	3h	Vídeos Leituras Resolução de problemas
DIA 5 <ul style="list-style-type: none"> • As Mediações de Conflitos no ambiente escolar • Considerações Finais 	3h	Vídeos Leituras Finais Avaliação Final

Fonte: <https://classroom.google.com/c/NTk5MDQyMjY0MDEx?cjc=lauxbqq> (2024)

6 CONCLUSÕES

As considerações sobre a educação para a paz e a comunicação não-violenta (CNV), como instrumentos para resolver e prevenir violências simbólicas no ambiente escolar, destacam as principais contribuições deste estudo para a formação integral dos alunos do Ensino Médio Integrado do Campus Engenho Novo II, no Colégio Pedro II.

As análises dos documentos institucionais identificaram situações de conflito e violência simbólica, as quais impactam negativamente no ambiente pedagógico. Assim, a hipótese inicial foi confirmada: os estudantes do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, são permeados por conflitos e violência simbólica no âmbito escolar.

O Ensino Médio Integrado se constitui como um lócus propício para o desenvolvimento de práticas e reflexões voltadas contra conflitos e violência simbólica, justamente por sua proposta de luta contra as desigualdades estruturais e as opressões, além dos esforços dos educadores na efetivação de um ensino que priorize, como princípio educativo fundamental, o ser humano.

A partir dos objetivos, que pretendiam propor práticas de Comunicação não violenta (CNV) e cultura de paz na escola, além de desenvolver um produto educacional voltado à mediação dos conflitos, o estudo evidenciou a relevância dessas práticas no contexto educacional, especialmente em ambientes que buscam promover a cidadania e o desenvolvimento integral dos estudantes. O produto educacional desenvolvido oferece uma contribuição prática que pode auxiliar os educadores a intervirem em situações de conflitos no ambiente escolar.

A Comunicação Não-Violenta (CNV) a partir das contribuições de Rosenberg (2003), pode ser uma ferramenta eficaz não apenas para mediar conflitos, mas também para visibilizar e combater a violência simbólica no contexto escolar. As práticas de CNV promovem o diálogo respeitoso, a escuta ativa e a compreensão mútua, aspectos essenciais para reduzir os efeitos nocivos da violência simbólica. Esse tipo de violência, embora menos perceptível, gera um ambiente de exclusão e marginalização, dificultando o pleno desenvolvimento do aluno.

As discussões sobre o papel da instituição escolar na contemporaneidade devem integrar a formação dos profissionais da educação, considerando sua construção histórica, desde o seu surgimento, passando pelas transformações

atreladas aos acontecimentos econômico-sociais e às contribuições científicas que enriquecem essa compreensão. A formação dos servidores que lidam diretamente com as questões relacionais dos alunos e na mediação de conflitos possibilita a construção de um ambiente escolar mais equitativo, na medida em que o julgamento e a punição dão lugar ao desenvolvimento de práticas de mediação de conflitos.

Como a formação cidadã somente ocorre na diversidade, o espaço escolar pode ser um espaço fértil para que as vivências democráticas se consolidem. A inserção da educação para a paz nas práticas educativas, com base nas contribuições de Guimarães (2006), Jares (2007) e Salles Filho (2016), permite compreender os conflitos dos jovens sob uma perspectiva positiva e entender esses conflitos são necessários.

Os jovens sonham e desejam ser reconhecidos, mesmo diante das realidades mais difíceis, e serão mais felizes se a escola for um ambiente livre de padronizações e imposições, onde possam se sentir seguros e pertencentes. Nesse sentido, uma abordagem humanizadora, na qual as experiências juvenis são respeitadas, permite que a escola deixe de ser uma instituição inquisidora em relação aos comportamentos dos jovens, transformando-se em um espaço de luta contra as desigualdades.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. Crise da globalização e lógica destrutiva do capital – Notas sobre o sócio-metabolismo da barbárie. **Katálysis**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 31-44, jan./jun. 2004.
- ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educ. Pesqui.** [online]. vol.41, n.2, p.375-390. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022015021851>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei Nascimento da. Ensino Médio Integrado: uma formação humana, para uma sociedade mais humana. *In*: ARAÚJO, Adilson Cesar, SILVA, Claudio Nei Nascimento da. (org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília, DF: Ed. IFB, 2017. p. 09-19.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital Nº 18/2005**: Admissão à 1ª série do Ensino Médio Integrado. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II. Nov. 2005. Disponível em: https://dhui.cp2.g12.br/dhui_arquivos/ano_2005/certame_0003/01_30112005_EDITA_L_18.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital Nº 23/2021**: Admissão à 1ª série do Ensino Médio Integrado. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II. Abr. 2021a. Disponível em: https://dhui.cp2.g12.br/dhui_arquivos/ano_2021/certame_0293/ED.23_EMI_TECINF_O.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital Nº 50/2021**: Admissão à 1ª série do Ensino Médio Integrado. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II. Dez. 2021b. Disponível em: https://dhui.cp2.g12.br/dhui_arquivos/ano_2021/certame_0320/ED.50EMI_INFO.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital Nº 35/2022**: Admissão à 1ª série do Ensino Médio Integrado. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II. Set. 2022. Disponível em: https://dhui.cp2.g12.br/dhui_arquivos/ano_2022/certame_0374/Edital_EMIINFO_35_22.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024**. Estabelece diretrizes e normas para a educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 31 jul. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 5 mar. 2024.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

ClAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 10 out. 2023.

CONSORTE, Pedro Leme. **Como você está?** Princípios da comunicação não-violenta permeabilizando relações. 2020. Dissertação. (Mestrado em Comunicação e semiótica instituição de ensino) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Biblioteca Depositária: PUC/SP, 2020.

CORDEIRO, Euzane Maria *et al.* Breves considerações a respeito da análise de conteúdo e da pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, Minas Gerais, v. 28, p. 146-157, 2024.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 set. 2024.

DEMO, Pedro. Pesquisa Qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino-americana Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abr. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/wSwfj7n6VCZJ4gShkMCFF9f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 set. 2024.

DUARTE, Newton. Educação Escolar e Formação Humana Omnilateral na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise Capitalista e Educação Brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017, p. 101-122.

ESTEBAN, Maria Teresa *et al.* (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2008. 120p.

EVANS, Katherine; VAANDERING, Dorothy. **Justiça Restaurativa na Educação**. Promover responsabilidade, cura e esperança nas escolas. 1. ed. São Paulo: Palas Athena, 2018.

FERREIRA, Flávio Cremasco; CASTELLANI FILHO, Lino. Escola e Formação para a Cidadania: Qual o papel da educação física?. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 135–154, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/31706>. Acesso em: 16 out. 2023.

FERREIRA, Roberta Medeiros. **O discurso do protagonismo juvenil e as políticas públicas de juventude**: o projeto agente jovem e a formação das identidades juvenis. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2010.

FLICK, Uwe. Métodos de Pesquisa. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira; STIVAL, Maria Cristina Elias Esper. A violência oculta na relação educação e trabalho: um enfoque dialético – materialista sobre o processo educacional. *In*: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR EDUCERE, 2008, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008. p. 1287-1300.

FREITAS, Agnis Oliveira; COSTA, Camila Nunes. Mediação de conflitos: escola pública como um espaço de (re)construção coletiva. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 14, n. 27, p. 178-183, Jan./Abr. 2020.

FRIEDRICH, Natália da Silva; FUCHS, Henri Luiz. **A comunicação não violenta como ferramenta de transformação de conflitos no ambiente escolar**. Repositório.ifrs.edu.br. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves, p. 1-18, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “O Ministério da Educação é onde a Luta de Classes se Expressa de forma mais Dura”. **Revista Poli**. Rio de Janeiro, ano XVI, nº 91, set/out. 2023. Entrevista, p. 20-23.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa. Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.20-29, Mai/jun. 1995.

GOMES, Alberto Candido; NASCIMENTO, Grasielle Augusta Ferreira; KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. (org.). **Cadernos de Pesquisa**, Curitiba, v.44, n.151, p.228-247, jan./mar. 2014.

GOMES, Candido Alberto; NASCIMENTO, Grasielle Augusta Ferreira; KOEHLER, Sônia Maria Ferreira (org.). **Culturas de violência, culturas de paz**: da reflexão à ação de educadores, operadores do direito e defensores dos direitos humanos. Prefácio do Dr. Lucien André Munõz. Curitiba: CRV, 2012.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 329-368, maio/ago. 2006.

JARES, Xesús R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

JUBÉ, Milene; CAVALCANTI, Claudia; CASTRO, Claudia. A Violência Simbólica para Pierre Bourdieu: A Relação com a Escola Contemporânea. **Anais Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar**. Unifimes. 2016. P. 1-9. Disponível em: <https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/coloquio/article/view/68>. Acesso em: 10 de ago. 2024.

LAMAS, Camila Bernardino de Oliveira; MIRANDA, Paula Reis de; OLIVEIRA, Ana Paula Lelis Rodrigues de. Aproximações entre Educação Jurídica e Ensino Médio Integrado: proposta para uma formação cidadã e ética. **Educitec**, Manaus, v. 04, n. 08, p. 421-439, nov. 2018. Edição especial. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/download/569/207/2123>. Acesso em: 10 de jan.

LARANJEIRA, Denise Helena Pereira; IRIART, Mirela Figueiredo dos Santos; RODRIGUES, Milena Santos. Problematizando as Transições Juvenis na saída do Ensino Médio. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 41, p. 117-133. 2016.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, Projetos de vida e Ensino Médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010>> Acesso em: 27 jul. 2021.

LAZARINI, Ademir Quintilio. **Capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani**: Apontamentos críticos. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

MARTÍNEZ ZAMPA, Daniel. **Mediación educativa y resolucion de conflictos**: modelos de implementación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2005.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos e CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. Educação. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Rio Grande do Norte, ano 23, v. 2, p. 4-30. 2007.

NEBOT, Joaquín Rodrigues. Violencia y conflicto en los ámbitos educativos. **Ensayos y Experiencias**, Buenos Aires, ano7, n. 35, p.77-85, set./out. 2000.

NEVES, Ricardo Dias das; ALMEIDA, Adjovanes Thadeu Silva de. **A equiparação do Colégio Pedro II à condição de Instituto Federal**, 1. ed. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2020.

NICOLAU, Paulo Roberto. **A Formação Integral e as legislações norteadoras da EPT: um recorte com foco nas contribuições para a formação discente**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, 2022.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. A Construção da Cultura de Paz: dez anos de história. *In: **Cultura de paz: da reflexão à ação***. São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. p. 11-36.

OLIVEIRA, Diogo; ALMEIDA, Adjovanes. A trajetória do Colégio Pedro II e as mudanças provocadas pela lei 12.677/2012. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.10, n.20, p. 151-166. 2023.

PAIN, Jacques. A escola e suas violências. *In: ANDRADE, Fernando César bezerra de Andrade (org.). **Escola Faces da Violência, Faces da Paz***. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2012. p. 17-34.

PELIZZOLI, Marcelo L. Introdução à Comunicação Não Violenta (CNV) - reflexões sobre fundamentos e método. (org.) *In: **Diálogo, mediação e cultura de paz***. Recife: Ed. da UFPE, 2012. p. 1-17.

PETTIGREW, L. Eudora. **La Promoción de una cultura de paz: debate temático**. World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action, Paris, 1998. 9 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113683>. Acesso em 20 jan. 2021.

PRANIS, Kay. **Processos circulares**. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2010.

QUEVEDO, Margarete de. Educação Profissional no Brasil: formação de cidadãos ou mão de obra para o mercado de trabalho? **Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura**. Rio Grande do Sul, v. 01, p.147-160, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção de Ensino Médio Integrado**, Fórum EJA, 2008. p. 1-26. Disponível em: file:///C:/Users/paulo/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. A noção de competências na relação trabalho e educação: superando mitos e traçando horizontes. *In: CARVALHO, Maria Lucia de (org.). “**Cultura, Saberes e Práticas**”, **Memórias e História da educação profissional***. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011. p. 15-33.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: IFPR, 2014. 121 p. (Coleção Formação Pedagógica). Acesso em: 07 nov. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In*: ARAÚJO, Adilson Cesar, SILVA, Claudio Nei Nascimento da. (org.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília, DF: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.

RAMOS, Hebes Pires. **Acesso à justiça e princípio da efetividade por meio do modelo da justiça restaurativa**: em busca da restauração do tecido social na aplicação de medidas socioeducativas. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Direitos Humanos, 2017. Disponível em: <http://https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/24320>. Acesso em: 07 nov. 2024.

REMÍGIO, Arthur Nunes. A comunicação não-violenta aplicada ao contexto escolar de Mossoró/RN: uma análise dos relatos de experiências de facilitadores de práticas restaurativas. **Revista Estudantil Manus Iuris**, Mossoró, v. 1, n. 2, p. 67–85, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/rmi/article/view/9876>. Acesso em: 14 ago. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Feminismos Plurais).

ROSA, Gabriela Gomes; LIMA, Nathan Willig; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. De que cidadania estamos falando? Uma revisão de literatura das pesquisas em educação em ciências com perspectiva de formação para cidadania. **Ensaio – Pesquisa em Educação e Ciências**, Belo Horizonte, v. 25, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/gtCZyqH7mvpzHvVf343qb7M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2024.

ROSSI, Vera Lucia Sabongi de; HOFLING, Eloísa de Mattos. Qualidade da Política de Integração Escola-comunidade: Educação para a Paz? **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 273-278, maio/ago. 2009. Disponível em 18 jan. 2021.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não-Violenta**: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ed. Ágora, 2006.

ROSENBERG, Marshall B. **Vivendo a Comunicação Não Violenta**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

SALES, Celecina Veras; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 69-90, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656094>. Acesso em 16 jan. 2021.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de Paz e Educação para a Paz**: olhares a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin. 2016. Tese. (Doutorado em Educação) - Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2016.

SANTOS, Affonso; SANTOS, Flávia. **Uso da Plataforma Google Classroom como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem**: Relato de aplicação no ensino médio. Centro de Ciências Aplicadas e Educação - Universidade Federal da Paraíba. Paraíba, p. 1-27, set. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, V. 21, n. 3, p. 653-662, Set./Dez. 2017.

SCHMITT, Marisa Goreti. **A mediação de conflitos como práxis pedagógica na Educação Física Escolar**. 2020. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Física) - Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Presidente Prudente, 2020.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma; CARDOSO, Fernando da Silva. Mediação de conflitos escolares: fundamentos com base na educação em direitos humanos. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 10, n. 20, p. 50-61, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/3379. Acesso em: 25 jul. 2022.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 13-24, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19915>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SILVA, Maciel Pereira. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no “encontro de culturas”. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 46-59, jan./jun. 2015.

SILVA, Tânia Roberta da; ARAÚJO, Mônica da Silva Lopes de. Proposta para a construção de uma cultura de paz no contexto escolar: **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 348-359, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/454>. Acesso em: 27 jul. 2021.

SOUZA, Liliane Pereira de. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Revista LABOR**, Fortaleza, v. 1, n. 7, p. 20-34, 2012.

SOUZA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396- 1416, jul./dez. 1998.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar dos saberes escolares na sociologia brasileira da educação. **Currículo sem Fronteiras**, Santa Catarina, v. 8, n.1, p. 94-108, jan./jun., 2008. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 27 jul. 2022.

VIEIRA, Marina Della Méa; GOI, Joana Patias; HAUSER, Ester Eliana. Justiça Restaurativa e a Comunicação não violenta: refletindo sobre processos dialogais e

cultura de paz. *In*: VASCONCELOS, Adaylson Wagner Sousa de (org.). **O Direito em perspectiva**, Ponta Grossa: Atena Editora, 2022, p. 134-146.

UNESCO. **Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial**. Brasília-DF, 2019. 54 p. Disponível em: https://sites.usp.br/sp-proso/wp-content/uploads/sites/526/2019/07/violencia_escolar_bullying_unesco.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

UNESCO. **Hacia una cultura global de paz**. Documento de trabajo preparado por el Programa Cultura de Paz (CPP). Segundo Foro Internacional sobre la cultura de paz. Filipinas. 1995. 22 p.

UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Brasília, DF, 2002. Acesso em: 18 jun. 2024. 12 p.

UNESCO. **Cultura de paz: da reflexão à ação**: balanço da Década Internacional da promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. 256 p. Disponível em: https://juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACulturadePaz/Material_de_Apoio/Cultura_de_Paz_da_Acao_a_Reflexao.pdf. Acesso em 24 jan. 2023.

ZEHR, Howard. **Trocando as Lentes**: um novo foco sobre o crime e a justiça. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

CURSO DE FORMAÇÃO EM COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA NA ESCOLA



Comunicação Não-Violenta na Escola



Escreva um aviso para sua turma



Jaqueline Guevara

Postado em 14 de mar. de 2023 (última edição: 19 de jul. de 2023)



Prezado educador,

Estamos iniciando o curso de Comunicação Não-Violenta na escola e esperamos que seja proveitoso e amplie seus conhecimentos. Esta formação busca o desenvolvimento da cultura de paz no colégio e o envolvimento dos educadores nessa nova forma de enxergar o ambiente escolar.

O curso está dividido em cinco partes, cada parte equivale a um Módulo, como apresentado abaixo, no itinerário formativo. A carga horária é de 20h, organizadas em estudos individuais por textos, vídeos e atividades. Foram selecionados materiais de diversos pesquisadores da área e estudiosos no assunto visando o fortalecimento de uma escola democrática, aberta e afetiva e onde os educadores sejam mediadores na construção de uma nova cultura escolar baseada na convivência pacífica e restaurativa. Para melhor compreensão do material disponibilizado no curso, sugerimos sempre o acesso pela aba superior da página intitulada ATIVIDADES. Sejam bem vindos e sucesso!

MÓDULO I



BOAS-VINDAS!

Data de postagem: 14 de mar. de 2023



CULTURA DO CONFLITO

Data de postagem: 17 de mai. de 2023



A ESCOLA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Data de postagem: 29 de mai. de 2023



MÓDULO II



OS ESTUDANTES E SEUS CONFLITOS

Data de postagem: 29 de mai. de 2023



JUVENTUDE: O QUE ESPERAM?

Data de postagem: 29 de mai. de 2023



MÓDULO III



CULTURA DE PAZ

Data de postagem: 29 de mai. de 2023



EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Data de postagem: 29 de mai. de 2023



MÓDULO IV



A COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA NA ESCOLA

Data de postagem: 29 de mai. de 2023



A IMPORTÂNCIA DE ACOLHER OS ESTUDANTES

Data de postagem: 29 de mai. de 2023



MÓDULO V



AS MEDIAÇÕES DE CONFLITO NO AMBIENTE ESCOLAR

Data de postagem: 29 de mai. de 2023



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Data de postagem: 29 de mai. de 2023



Módulo I

BOAS-VINDAS!

Prezado(a) educador(a),

Seja muito bem-vindo(a)!

Estamos iniciando o módulo I e espero que a capacitação seja proveitosa para todos. A finalidade do minicurso é potencializar o envolvimento de toda a comunidade escolar na prática da cultura de paz na escola. Esta formação nos possibilita um novo olhar sob as questões juvenis, onde o acolhimento aos alunos seja uma missão cotidiana, através da compreensão da heterogeneidade cultural e relacional a que estamos imersos. Importante que os estudantes sejam estimulados ao diálogo e reflexão e que seus comportamentos sejam compreendidos sem julgamentos e enquadramentos, numa perspectiva democrática e menos hierarquizada.

"O mundo em que vivemos é aquilo que fazemos dele. Se ele hoje é impiedoso, é porque nossas atitudes o tornaram assim. Se mudarmos a nós mesmos, podemos mudar o mundo, e essa mudança começará por nossa linguagem e nossos métodos de comunicação. A Comunicação Não Violenta é um primeiro passo significativo para mudarmos nossa comunicação e criarmos um mundo mais compassivo."

Arun Gandhi

Tenha um ótimo aprendizado e boa sorte!

Comentários para a turma

Módulo I

CULTURA DO CONFLITO

O módulo I se inicia com a apresentação de alguns aspectos relacionados aos conflitos e de como somos educados pela cultura da violência que já está naturalizada em nossa sociedade. E para auxiliar seus estudos, a proposta é iniciar pela leitura do texto principal com introdução ao tema e seguir com o estudo dos textos complementares. Finalizamos a primeira parte dos estudos com uma música composta em tempos de guerra (1969) que virou um hino mundial em favor da paz. Para melhor compreensão do módulo, sugerimos a sequência seguinte:

- TEXTO MÓDULO I
- A ESCOLA E SUAS VIOLÊNCIAS
- CONFLITOS SIM
- MÚSICA GIVE PEACE A CHANCE

Referência Bibliográfica:

ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra de.

(Org). Escola: faces da violência, faces da paz. João Pessoa. Editora Universitária da UFPB, 2012. 294p.

Bons estudos!

Anexos



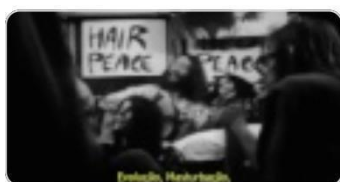
 [TEXTO MÓDULO I.pdf](#)



 [A ESCOLA E SUAS VIOLÊNCIAS](#)



 [CONFLITOS SIM.pdf](#)



 [John Lennon Give Peace a Chance](#)

Comentários para a turma

Fazer comentário para a turma

Módulo I

A ESCOLA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Você exerce um papel muito importante no processo educacional, em parceria com os demais profissionais do colégio auxiliamos os estudantes em seu percurso escolar, na orientação cotidiana e na construção de suas identidades.

"Na escola, então, ninguém se diz ou pretende ser violento. E, no entanto, muitos o são, na forma de pensar as relações escolares, de lidar com conflitos, de pôr-se diante das diferentes formas de existir e comportar-se **socialmente**... Há um fino fio que separa, inclusive, a normatividade não-dogmática que deve guiar toda escola (toda convivência, afinal, tem sua disciplina) daquela que, de saída, já impõe práticas de exclusão ou vazias de sentido que são, por definição, violentas. Assim, educadoras e educadores temos sempre de ter em meta parâmetros valorativos de ação: o que faço? Qual o benefício de minha ação? O modo como estou agindo é o melhor? Posso aperfeiçoar minha prática pedagógica? O que, em mim, há de obstáculo à convivência pacífica na escola?" (ANDRADE, 2012).

Apresentamos, abaixo, algumas reflexões acerca do papel da instituição escolar na formação dos estudantes. Sugerimos os estudos na ordem em que seguem os arquivos.

Referência Bibliográfica:

ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra de. (Org). Escola: faces da violência, faces da paz. João Pessoa. Editora Universitária da UFPB, 2012. 294p.

Bons estudos!

Anexos



PDF UM OLHAR SOBRE A V...



PDF AS FUNÇÕES DA INSTI...



YouTube Experiências inovador...



YouTube Cidadania e Democrac...



PDF SERÁ QUE A ESCOLA ...



ATIVIDADE I

Comentários para a turma

[Fazer comentário para a turma](#)

Módulo II

JUVENTUDE: O QUE ESPERAM?

A segunda parte do módulo apresenta algumas reflexões relacionadas aos jovens e suas questões.

Através das interações com os outros, os estudantes podem ser incentivados a tomar consciência pela forma como se comunica e como interage com as demais pessoas, responsabilizando-se inclusive por situações em que sua participação dialógica favoreça a coletividade para o bem comum.

Os jovens sonham e desejam ser reconhecidos no presente ou futuro, a escola pode proporcionar este pertencimento a eles e criar um ambiente onde eles se sintam seguros.

Espera-se também estimular práticas educativas menos padronizadas, possibilitando interações mais democráticas e permitindo aos estudantes, vislumbrar uma formação cidadã plena e omnilateral.

É emergente a compreensão da peculiaridade e identidade próprios de cada grupo juvenil.

Todas as observações nos levam a reflexão do quão complexo é a conceituação de ser jovem.

Que particularidades e oportunidades os influenciam na escolha de seus caminhos? É através de suas interações desde crianças, que os jovens vão construindo valores próprios. Pela

identificação que fazem com aspectos específicos de determinado grupo, eles se apropriam na busca de pertencimento. Cada grupo procura se preencher dos anseios que necessita,

constituindo-se nas particularidades, seja no viver presente ou nas expectativas que tem do futuro.

Os jovens são os protagonistas do tempo presente, que impulsionam a mudança e nos

fazem refletir sobre o quão importante é amarmos e educarmos as crianças para a

compreensão de si, do mundo e da importância de serem, sempre.

Esperamos que os estudos até aqui ampliem sua criticidade em relação a temática da juventude e instigue a busca por novos conhecimentos.

Boas reflexões!

Anexos



PDF Juventudes_notas_par...



PDF AS_JUVENTUDES_CO...



PDF JUVENTUDE E AFETIV...



YouTube Educação criativa: Esc...



YouTube Neurocientista explica ...



ATIVIDADE II

Comentários para a turma

Fazer comentário para a turma

Módulo III

CULTURA DE PAZ

O terceiro módulo traz a temática da cultura de paz, tão importante para a educação pois contribui com o enfrentamento dos conflitos vivenciados pelos jovens e possibilita que a escola seja um espaço de resistência na sociedade, tão marcada pelas desigualdades. Ao propormos a inserção desta temática no contexto educacional, recorreremos ao que a contrapõe: todas as formas de violência, desde os primórdios da humanidade. A cultura de paz diz respeito a uma visão de mundo que privilegia o diálogo e a mediação para resolver conflitos, abandonando atitudes e ações violentas e respeitando a diversidade dos modos de pensar e agir.

Referência Bibliográfica:

MILANI, Feizi M. Cultura de Paz X Violência. Papel e desafios da escola. In. Cultura de paz: Estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003. p. 31-60.

Bons Estudos!

Anexos



 TEXTO MÓDULO III.pdf



 CULTURA DE PAZ.pdf



 CULTURA DE PAZ x VI...



 Entendendo a cultura ...



 Minha Alma (A Paz Qu...


Módulo III

EDUCAÇÃO PARA A PAZ

A inserção da educação para a paz pelos educadores, se constitui numa ferramenta de prevenção e/ou resolução de conflitos, possibilitando tirar a escola da posição inquisidora em relação aos comportamentos juvenis e a transforma num espaço mais humano e integrador. A escola apresenta-se como um espaço fértil para vivências democráticas e cidadãs, nela pode-se vislumbrar a transformação social pela conscientização e com práticas educativas que reconheçam os jovens como agentes no e para o processo educativo. Bons Estudos!

Anexos




 Educação para a Cultu...



 A CULTURA DE PAZ N...



 Educação para a paz - ...



 O que é cultura de paz...



 ATIVIDADE III

Comentários para a turma

Fazer comentário para a turma

Módulo IV

A COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA NA ESCOLA

O Módulo IV traz materiais que apresentam uma nova forma de comunicação e nos fornece instrumentos imprescindíveis para nos reconhecermos como educadores. A apresentação da comunicação não violenta amplia nosso conhecimento e possibilita o exercício do senso crítico na educação.

"o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa." (Paulo Freire)

Bons estudos!

Anexos



 **TEXTO MÓDULO IV.pdf**



 **COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA NA ESCOLA**



 **COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA NA ESCOLA**



 **Comunicacao Nao Viol...**



 **Filme 1 de 5. Cultura d...**



 **Cultura de Paz na Esc...**

Módulo IV

A IMPORTÂNCIA DE ACOLHER OS ESTUDANTES

Ao enfocarmos a temática da comunicação não violenta no espaço escolar estruturamos alguns pontos para estimular a reflexão sobre a importância do trabalho educativo na construção de uma convivência para a paz, na prevenção de violências, na promoção de saúde mental, no reconhecimento das diferenças e no respeito às adversidades. Os estudos fundamentam práticas de diálogo e a participação dos estudantes no desenvolvimento de suas potencialidades para resolver seus conflitos. A aproximação entre a teoria e a prática é o maior desafio dos educadores que buscam na escola um espaço de transformação de atitudes e valores no caminho para uma cultura de paz.

Boas Reflexões!

Anexos



 A+PREVENÇÃO+DE+C...



 NEUROCIÊNCIA E CO...



 Filme 5 de 5. Cultura d...



 Telma Vinha - Clima Es...



 ATIVIDADE IV

Comentários para a turma

Módulo V

AS MEDIAÇÕES DE CONFLITO NO AMBIENTE ESCOLAR

Estamos nos aproximando do final do curso, é o momento de relacionarmos tudo o que foi visto. Ao abordarmos a mediação de conflitos na escola, exploraremos o conceito de justiça restaurativa na escola como uma possibilidade para a resolução de conflitos escolares. Ao final, teremos uma proposta de atividade para autoavaliação. Boas reflexões!

Referência Bibliográfica:
 CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Diálogo e mediação de conflitos nas escolas: guia prático para educadores**. Brasília, DF, 2014.
 PELIZZOLI, Marcelo L.; SAYÃO, S. (Org.) **Diálogo, mediação e justiça restaurativa: cultura de Paz**. Recife: Ed. da UFPE, p. 126-143, 2012.

Anexos



 PRÁTICAS RESTAURA...



 A importância da medi...



 Stream Comunicação ...



 MEDIAÇÃO DE CONFLI...



 ATIVIDADE V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que são muitos os desafios para promover a cultura de paz na escola e muito precisamos construir para uma prática mediativa continuada. Cabe a nós, educadores, buscarmos juntos a melhor forma de lidar com os conflitos no ambiente escolar, discutirmos o que dificulta as ações educativas e promover intervenções que criem nos estudantes sentimento de pertencimento e empoderamento para resolver seus conflitos. Ao final, sugerimos assistir aos vídeos abaixo e esperamos contribuir para ampliar suas reflexões!

"Não, não tenho caminho novo.

O que tenho de novo
é o jeito de caminhar."

Thiago de Mello

Abraços e Sucesso!

Anexos



 O Poder da Empatia (A...



 Borell, uma escola rest...

Comentários para a turma

[Fazer comentário para a turma](#)