

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO  
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**Gustavo Frederico Parreiras Pimenta**

**Discriminações no ambiente escolar:** como a gestão pode atuar para promover a  
valorização da diversidade

Juiz de Fora

2025

**Gustavo Frederico Parreiras Pimenta**

**Discriminações no ambiente escolar:** como o gestor pode atuar para promover a valorização da diversidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof. Dra. Carolina Alves Magaldi

Juiz de Fora

2025

## FICHA CATALOGRÁFICA

Parreiras Pimenta, Gustavo Frederico.

Discriminações no ambiente escolar : Como o gestor pode atuar para promover a valorização da diversidade / Gustavo Frederico Parreiras Pimenta. - 2025.  
105 f.

Orientador: Carolina Alves Magaldi

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Discriminações. 2. Gestão. 3. Diversidade. 4. Justiça Restaurativa. I. Alves Magaldi, Carolina, orient. II. Título.

**Gustavo Frederico Parreiras Pimenta**

**Discriminações no ambiente escolar:** como o gestor pode atuar para promover a valorização da diversidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 25 de março de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Carolina Alves Magaldi - Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Katiúscia Cristina Vargas Antunes  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dra. Debora Cristina Alexandre Bastos e Monteiro de Carvalho  
Universidade Católica de Petrópolis



---

Documento assinado eletronicamente por **Carolina Alves Magaldi, Professor(a)**, em 25/03/2025, às 17:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



---

Documento assinado eletronicamente por **Katiuscia Cristina Vargas Antunes, Professor(a)**, em 14/04/2025, às 17:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



---

Documento assinado eletronicamente por **Debora Cristina Alexandre Bastos e Monteiro de Carvalho Usuário Externo**, em 29/04/2025, às 14:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



---

Documento assinado eletronicamente por **Gustavo Frederico Parreiras Pimenta, Usuário Externo**, em 02/05/2025, às 09:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-UFf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2288018** e o código CRC **FC3B7403**.

---

Dedico este trabalho à minha mãe Beatriz do Carmo Parreiras e ao meu irmão Augusto Matheus Parreiras Pimenta. Ao meu marido: Carlos Alexandre Fernandes. Aos meus amigos e a todos os profissionais da educação pública, que lutam diariamente para termos uma sociedade justa, diversa e que valorize o aprendizado.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus que me deu perseverança para continuar em momentos de atribulação, dúvida e cansaço.

À minha orientadora Dra. Carolina Alves Magaldi que acreditou na minha pesquisa desde o início, sempre gentil e acolhedora ao me fazer refletir, ampliar perspectivas e manter a calma em momentos de dificuldades.

Ao meu ASA Leonardo Ostwald Vilardi que acompanhou toda minha jornada de desenvolvimento, propondo aprimoramento e construindo uma relação de confiança, dedicação incansável e amparo sem a qual esta pesquisa seria impossível.

Aos membros da banca, Prof.<sup>a</sup> Dra. Gianne Neves Oliveira e Prof.<sup>a</sup> Dra. Katiúscia Cristina Vargas Antunes por suas sugestões e apontamentos no sentido de aperfeiçoar este trabalho.

À Escola Estadual Cecília Meireles, com meus colegas de trabalho sempre solícitos a contribuir com a minha pesquisa.

Ao meu marido Carlos Alexandre Fernandes que compreendeu e apoiou a minha jornada, mesmo significando menos tempo de lazer e presença.

Aos colegas que se tornaram amigos e dividiram, além da estadia, o apoio e a colaboração para esta pesquisa: José Manuel de Jesus Ribeiro, Leonardo de Souza Fernandes e Wagner Gonçalves da Silva.

Ao meu cachorro Thor, fiel parceiro nos momentos solitários de leitura e escrita.

Por fim, agradeço à Universidade Federal de Juiz de Fora, ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação e à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que ao elaborarem o convênio, por meio do programa Trilhas de Futuro Educadores, possibilitaram a realização deste curso, demonstrando compromisso com a qualidade da educação pública.

“O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias [...]” (Hooks, 2015, p.45)

## RESUMO

Esta dissertação aborda as discriminações ocorridas na Escola Estadual Cecília Meireles, localizada em Belo Horizonte. A pesquisa tem como objetivo central investigar como a gestão escolar pode contribuir para a diminuição de posturas racistas, machistas e LGBTQIAPN+fóbicas, promovendo a valorização da diversidade. Partindo desse questionamento, o trabalho possui como objetivo geral verificar como as discriminações ocorrem e são combatidas no ambiente escolar. Já os objetivos específicos são: descrever a postura da gestão escolar diante de casos de discriminações ocorridos no ambiente escolar; analisar se as posturas dos profissionais da instituição visam combater as ações discriminatórias de forma pontual ou ancorada em ferramentas metodológicas apropriadas em formação acadêmica e/ou continuada e propor estratégias a partir de ações de gestão que instrumentalizem ou aprimorem abordagens cotidianas, experimentadas por docentes e demais servidores, visando a construção de um ambiente de paz e valorização da diversidade. A metodologia empregada neste estudo possui uma abordagem qualitativa. A pesquisa traz na introdução a descrição da instituição locus do trabalho, no capítulo dois ela analisa as posturas discriminatórias ocorridas na escola e o marco legal relacionado ao tema em Minas Gerais e no Brasil, no capítulo três ela analisa as práticas didáticas e gestoras promotoras da diversidade no ambiente escolar dialogando com referências teóricas de Almeida, Silva e Marques (2014), Hooks (2015), (Colins, 2021), Freyre (2006), Gomes (2013), (Junior e Maio, 2016), Gonçalves (1985), Pocay (2011), Rebolo e Pereira (2017), e Guimarães e Pereira (2019), Pereira e Guimarães (2019), Mori, Porto e Wermuth (2021) e Sodré (2023) abordando temas como a Lei 10.639/03, 11.645/08, o racismo estrutural, a interseccionalidade e o multiculturalismo. No capítulo quatro a pesquisa propôs a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE) ancorado na prática da Justiça Restaurativa para implementar o diálogo como estratégia de resolução de conflitos na instituição. A pesquisa visa incentivar futuras investigações sobre a gestão escolar e a promoção da diversidade, além de sugerir melhorias nas práticas pedagógicas para fortalecer o combate às discriminações e valorizar a diversidade nas escolas.

**Palavras-chave:** Discriminações. Gestão. Diversidade. Justiça Restaurativa.

## ABSTRACT

This dissertation addresses the discrimination that occurred at the Cecília Meireles State School, located in Belo Horizonte. The main objective of the research is to investigate how school management can contribute to the reduction of racist, sexist and LGBTQIAPN+phobic attitudes, promoting the appreciation of diversity. Based on this question, work has as its general objective to verify how discrimination occurs and is combated in the school environment. The specific objectives are: to describe the attitude of school management in the face of cases of discrimination that occur in the school environment; to analyze whether the attitudes of the institution's professionals aim to combat discriminatory actions in a specific way or anchored in appropriate methodological tools in academic and/or continuing education; and to propose strategies based on management actions that instrumentalize or improve daily approaches, experienced by teachers and other employees, aiming at the construction of an environment of peace and appreciation of diversity. The methodology used in this study has a qualitative approach. The research presents in the introduction the description of the institution locus of the work, in chapter two it analyzes the discriminatory attitudes that occurred in the school and the legal framework related to the subject in Minas Gerais and in Brazil, in chapter three it analyzes the didactic and management practices that promote diversity in the school environment dialoguing with theoretical references of Almeida, Silva and Marques (2014), Hooks (2015), (Colins, 2021), Freyre (2006), Gomes (2013), (Junior and Maio, 2016), Gonçalves (1985), Pocay (2011), Rebolo and Pereira (2017), Pereira and Rebolo (2017) and Guimarães and Pereira (2019), Pereira and Guimarães (2019), Mori, Porto and Wermuth (2021) and Sodr  (2023) addressing topics such as the Law 10.639/03, 11.645/08, structural racism, intersectionality and multiculturalism. In chapter four, the research proposed the development of an Educational Action Plan (PAE) anchored in the practice of Restorative Justice to implement dialogue as a conflict resolution strategy in the institution. The research aims to encourage future research on school management and the promotion of diversity, in addition to suggesting improvements in pedagogical practices to strengthen the fight against discrimination and value diversity in schools.

**Keywords:** discrimination, management, diversity and restorative justice.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Eixos do Programa de Convivência Democrática.....	32
Figura 2	- Vista da Escola Estadual Cecília Meireles 1987.....	41
Figura 3	- Vista do atual pátio interno da escola .....	41
Figura 4	- Valores fundamentais da Justiça Restaurativa Escolar .....	74
Figura 5	- Fachada da Escola Estadual Cecília Meireles (2023) .....	102
Figura 6	- Regionais Administrativas De Belo Horizonte (2024). .....	103

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Diferenças entre o Plano de Convivência Democrática e o Programa de Convivência Democrática Atualizado em 2023 .....	34
Quadro 2	- Fatores Motivadores da Agressão na Perspectiva dos Professores. Projeto de Pesquisa “Justiça para o Século 21” – Porto Alegre, 2007 .....	70
Quadro 3	- Propostas para a valorização da diversidade e eliminação de práticas discriminatórias na escola.....	83
Quadro 4	- Proposta de formação inicial da comunidade escolar em Justiça Restaurativa e Círculos de Paz .....	85
Quadro 5	- Proposta de formação de uma comissão de Justiça Restaurativa na escola.....	87
Quadro 6	- Seleção de casos e formalização da participação nos círculos de resolução de conflitos .....	89
Quadro 7	- Tipo de Círculo de Paz .....	91
Quadro 8	- Realização dos Círculos de resolução de conflitos.....	93

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
ANB	Associação dos Negros Brasileiros
APEOSP	Associação de Professores do Estado de São Paulo
BNC	Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNNB	Convenção Nacional do Negro Brasileiro
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEB	Especialistas em Educação Básica
EECM	Escola Estadual Cecília Meireles
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IGC	Índice de Complexidade de Gestão
INEP	Instituto Nacional Anísio Teixeira
JR	Justiça Restaurativa
JRE	Justiça Restaurativa Escolar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-Binários e +
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SEDESE	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SER-DH2	Sistema Estadual de Redes em Direitos Humanos
SINAESE	Sistema Nacional Atendimento Socioeducativo
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNHC	União Nacional dos Homens de Cor
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2 PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS NO AMBIENTE ESCOLAR: POSTURAS E MARCO LEGAL</b> .....	<b>19</b>
2.1 COMO IDENTIFICAR UMA PRÁTICA DISCRIMINATÓRIA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	21
2.2 AS LEIS 10.639/03 E 11.645/06 COMO PROMOTORAS DA DIVERSIDADE E AS COMPETÊNCIAS DO GESTOR.....	27
2.3 MARCO LEGAL PARA A PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE NO ESTADO DE MINAS GERAIS .....	31
2.4 COMO ACONTECE A PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE NA ESCOLA ESTADUAL CECÍLIA MEIRELES .....	36
2.4.1 Conhecendo a Escola Estadual Cecília Meireles .....	39
2.4.2 Como a diversidade é trabalhada na Escola Estadual Cecília Meireles.....	42
2.4.3 Como as discriminações são manifestadas no ambiente escolar pesquisado .	43
<b>3 ANALISANDO AS PRÁTICAS DIDÁTICAS E GESTORAS PROMOTORAS DA DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR</b> .....	<b>46</b>
3.1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	46
3.1.1 Fatores amplos das discriminações no ambiente escolar.....	47
3.1.2 O papel da gestão escolar na promoção do clima escolar e sua relação com as discriminações.....	62
3.1.3 Justiça restaurativa como ferramenta de resolução de conflitos na escola .....	64
3.1.3.1 Casos bem-sucedidos de implantação da justiça restaurativa.....	68
3.1.3.2 Bases para a implementação da Justiça Restaurativa Escolar .....	72
3.2 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....	77
<b>4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL</b> .....	<b>81</b>
4.1 FORMAÇÃO INICIAL SOBRE JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA .....	83
4.2 FORMAÇÃO DE UMA COMISSÃO DE JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA, SELEÇÃO DE CASOS E FORMALIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO NOS CÍRCULOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS .....	86
4.4 REALIZAÇÃO DOS CÍRCULOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS .....	89
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>97</b>

**APÊNDICE A Figura 5 - Fachada da Escola Estadual Cecília Meireles (2023) 102**

**APÊNDICE B - Figura 6 – Regionais Administrativas De Belo Horizonte (2024)**

..... **103**

## 1 INTRODUÇÃO

A Escola Estadual Cecília Meireles, o locus da pesquisa, teve sua criação gestada na década de 1960 para suprir a necessidade de escolarização dos moradores do Conjunto Habitacional Antônio Teixeira Dias, localizado em Belo Horizonte/MG (BH). Tendo sido inaugurada na sede atual em 1980, seu funcionamento até então ocorria em um outro bairro da região oeste da capital mineira. A escola integra a rede estadual de educação básica do Estado de Minas Gerais e está situada na regional Barreiro, no bairro que leva o nome do conjunto para qual o seu atendimento foi pensado, Teixeira Dias.

Com o nome definido para homenagear a poetisa Cecília Meireles, a escola conta com 1.180 estudantes atualmente, divididos nas etapas Ensino Fundamental I, anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, ensino técnico e Educação de Jovens e Adultos, distribuídos em seus três turnos.

De acordo com dados da prefeitura de Belo Horizonte, a regional Barreiro, uma das nove em que se divide administrativamente a cidade, possui o maior território, com uma população de mais de 278 mil habitantes (PBH, 2022). É a terceira regional mais populosa da cidade, porém geograficamente afastada da região central, cerca de 16 km.

Inicialmente, a regional Barreiro era uma fazenda de mesmo nome e sua fundação ocorreu antes mesmo do que a da própria capital, datada de 1855. A fazenda foi loteada e transformada nos atuais 76 bairros, contando com uma infraestrutura urbana de serviços e de comércio suprimindo as necessidades de seus moradores, independentemente da região central da capital mineira.

Este território conta com uma universidade privada, um centro universitário, 23 escolas estaduais, 29 escolas municipais, quatro parques públicos, duas estações de ônibus que interligam os bairros da própria regional às demais regionais e cidades próximas da região metropolitana de BH. A localidade conta ainda com um shopping e está em etapa de implantação de duas obras de infraestruturas importantes e aguardadas pela população: o Instituto de Educação Federal de Minas Gerais – Câmpus Barreiro e a implantação da Linha 2 do metrô de Belo Horizonte com inauguração prevista para 2028 (PBH, 2024).

Atuando como professor de geografia na instituição pesquisada há dez anos, criou-se uma relação de respeito, admiração e corresponsabilidade por entregar

uma educação de qualidade à uma comunidade que acolheu afetuosamente, e mesmo distante geograficamente de onde reside, o pesquisador não se vê trabalhando em outra instituição estadual, tamanho sentimento de pertencimento à comunidade.

A responsabilidade traz consigo um olhar crítico e atento a aspectos que necessitam de discussão, análise e revisão de posturas. Por tratar-se de uma comunidade escolar geograficamente mais afastada da região central de Belo Horizonte, ao analisar as interações do homem com o espaço pode-se perceber posturas sociais agora não mais aceitas por grande parcela da sociedade ainda sendo reproduzidas e toleradas no ambiente escolar.

Dentre tais posturas devemos ressaltar as múltiplas violências presentes em uma comunidade periférica, como as de qualquer grande cidade brasileira, mas na comunidade locus da pesquisa esta vem carregada por recortes racistas, machistas e LGBTQIAPN+fóbicos<sup>1</sup>. Tal fato desperta interesse em aprofundar os conhecimentos sobre as motivações para tais agressões em uma comunidade em constante transformação e como atuar para que este processo de revisão de postura se acelere de uma forma ampliada ecoando a toda comunidade.

Diante do exposto, o trabalho analisará as discriminações no ambiente escolar e como a equipe gestora pode atuar para promover a valorização da diversidade. Assim, a presente pesquisa pretende responder como a gestão escolar pode atuar para reduzir a incidência de posturas de racismo, LGBTQIAP+fobia e machismo no ambiente escolar?

Este estudo irá analisar como as posturas discriminatórias são manifestadas na escola e quais ações são promovidas pela gestão escolar em relação a esse tema, visando à criação ou manutenção de um ambiente que valorize a diversidade e seja propício a aprendizagem.

O objetivo geral deste trabalho é verificar como as discriminações ocorrem e são combatidas no ambiente escolar. Já os objetivos específicos são: descrever a postura da gestão escolar diante de casos de discriminações ocorridos no ambiente

---

<sup>1</sup> A sigla de acordo com a ABGLT e Stela Cristina Godoi foi ampliada para representar orientações sexuais e identidades de gênero que contemplem Lésbicas, Gays, Bissexuais, Queers, Intersexuais, assexuais, pansexuais e não binários tornando – se mais abrangente e por isso será o padrão utilizado neste trabalho.

escolar; analisar se as posturas dos profissionais da instituição visam combater as ações discriminatórias de forma pontual ou ancorada em ferramentas metodológicas apropriadas em formação acadêmica ou continuada e propor estratégias a partir de ações de gestão que instrumentalizem ou aprimorem abordagens cotidianas, experimentadas por docentes e demais servidores visando a construção de um ambiente de paz e valorização da diversidade.

Dentre os casos de discriminação, destacam-se aqueles relativos às manifestações de racismo, LGBTQIAPN+fobia e machismo ocorridos no segundo semestre de 2022 e no primeiro semestre de 2023. Tal constatação ocorre a partir de um trabalho visando encontrar documentos escolares como atas de reuniões de pais, cadernos de ocorrências disciplinares ou algum registro que demonstrasse como tais violências ocorrem no dia a dia escolar. Mesmo com tantas ocorrências verificadas no cotidiano, a disponibilidade de registros não reflete a realidade em sua totalidade. Podem ser entraves para tal a rotatividade de profissionais ocupando o cargo de Especialista em Educação Básica (EEB) e a sobrecarga de trabalho desse profissional responsável pelo atendimento disciplinar.

Mesmo escassos, os registros disponíveis demonstram um padrão frequente nas ocorrências disciplinares da instituição em que as motivações raciais e de gênero abarcam a maioria destes. Tal constatação é sustentada na análise do Caderno de Ocorrências Disciplinares do turno vespertino e do matutino.

Para apresentar o caso de gestão, o trabalho será estruturado em quatro capítulos que foram desenvolvidos e se estruturam da seguinte forma: na introdução há uma breve contextualização do caso de gestão e o que motivou a procurar respostas para os casos de discriminações no ambiente da Escola Estadual Cecília Meireles.

No capítulo 2 serão abordadas, de forma descritiva, as práticas discriminatórias no ambiente escolar, as posturas e o marco legal. No capítulo 3 desenvolve-se a análise sobre as práticas didáticas e gestoras promotoras da diversidade no ambiente escolar.

No capítulo 4 foi desenvolvido o Plano de Ação Educacional (PAE) propondo três ações de gestão para mitigar a ocorrência de práticas discriminatórias no ambiente escolar pesquisado.

No capítulo 5 trazemos as considerações finais desse estudo, não pretende encerrar as discussões sobre o combate as discriminações no ambiente escolar mas, encerrar esta trajetória de pesquisa que espera estimular futuras investigações sobre o tema.

## **2 PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS NO AMBIENTE ESCOLAR: POSTURAS E MARCO LEGAL**

Neste capítulo serão apresentadas como as discriminações acontecem no ambiente escolar e verificar se há a adoção dos marcos legais nacionais e estaduais. Para tanto, serão apontados os dados obtidos por uma pesquisa documental responsável por analisar as atas de ocorrências disciplinares do ano de 2022 e o Projeto Político Pedagógico da instituição.

As práticas discriminatórias têm preocupado o corpo docente, sendo essa apreensão manifestada em momentos de planejamentos de estudos e formação, denominados módulo II<sup>2</sup>. O módulo II ocorre semanalmente de forma individualizada e quinzenalmente de forma coletiva com todos os membros da equipe docente e gestora. Buscando evidenciar a preocupação dos docentes, foi realizado o levantamento através de pesquisa nas Atas de tais reuniões com a descrição da preocupação desses servidores, contudo, não foram encontrados registros, sendo esta propalada apenas de forma verbal.

Diante do cenário exposto, o presente trabalho pretende observar como as posturas de racismo, LGBTQIAP+fobia e machismo são combatidas no ambiente escolar. Inicialmente, será feita uma análise do turno vespertino da escola, composto por 9 turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e 6 turmas do 6º e 7º ano dos anos finais do ensino fundamental. A escolha desse turno se justifica por tratar-se do primeiro momento de escolarização dentro da instituição, por possuir maior quantidade de casos e de registros, além de ter sido o turno de trabalho e observação do pesquisador durante 5 anos.

Para a compreensão desses fatos, o capítulo será dividido em quatro seções: na primeira seção trará elementos que permitam identificar as práticas discriminatórias; na seção seguinte apresentará as Leis 10.639/03, 11.645/08 e as competências do gestor para fornecer elementos que permitam compreender se os instrumentos legais nacionais estão sendo utilizados na promoção da diversidade na instituição pesquisada; na terceira seção relatará os marcos legais que balizam o

---

<sup>2</sup> Momentos individuais e coletivos de atividades extraclasse, também chamadas de reuniões de módulo II parte componente da carreira dos professores de educação básica e especialistas em educação básica na Secretaria de Estado de Minas Gerais.

trabalho das instituições de ensino em nível estadual com enfoque no Plano de Convivência Democrática, garantindo elementos legais que norteiam o trabalho docente para a diversidade em Minas Gerais; na quarta seção descreverá se há na instituição de ensino analisada a promoção da diversidade a partir dos instrumentos legais. A quarta seção será desmembrada em mais três subseções que trarão o detalhamento de como se estrutura e se organiza de maneira física e pedagógica a Escola Estadual Cecília Meireles, verificando se há a promoção da diversidade no ambiente pesquisado e como as discriminações ocorrem nele.

Constata-se que em um ambiente de respeito à diversidade em questões de gênero, raça, sexualidade e demais características individuais, estas não são passíveis de discussão ou questionamento por parte do outro, apenas de convivência. Esta diversidade deveria estar representada em todo o material didático superando a hegemonia de um currículo eurocêntrico e monocultural, para incluir no trabalho docente, de forma basilar a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, valorizando a história, trajetória e vivências dos estudantes alvos de discriminações no espaço escolar (Almeida, Silva e Marques, 2014).

Este processo, de valorização e respeito à diversidade, é basilar para posteriores discussões de concepções identitárias, letramento racial, histórico dos direitos das mulheres, importância do movimento feminista, engajamento na luta antipacifista dentre outros movimentos reivindicatórios de grupos minoritários ou minorizados, reproduzidos no ambiente escolar, devendo ser estimulado para que os estudantes desenvolvam o olhar e a postura crítica sobre o lugar que ocupam no tecido social, evitando posturas discriminatórias.

Dessa forma, a presente pesquisa objetiva analisar se o respeito à diversidade étnico-racial é considerado como uma questão pedagógica importante e, por isso, um valor difundido na comunidade escolar, desde a gestão até os estudantes, visto que para que a cultura do respeito à diversidade seja um dos pilares da educação é necessário que a maioria dos envolvidos no processo de escolarização o tenha como importante e o pratiquem.

A pesquisa tem por objetivo observar como as relações de poder dentro do ambiente escolar são tensionadas, de modo que questões de respeito à diversidade sejam tratadas ou não por todo corpo docente, levando-se em consideração que há oposição de alguns grupos religiosos para inviabilizar que o conhecimento sobre as

religiões de matriz africana e questões relacionadas ao respeito à diversidade sexual e de gênero sejam discutidas no ambiente de conhecimento e pluralidade como o escolar.

Para que este respeito e valorização da pluralidade ocorram no ambiente escolar, estruturado pela cultura hegemônica eurocentrada e monocultural, é necessário que haja uma certa desobediência epistêmica, conforme entendida por Silva e Marques (2014), praticada pelo corpo docente que ao compreender a realidade socio-histórica e cultural manifestada na comunidade escolar, atue para transformar o ambiente em um local de acolhimento e valorização da diversidade, seja esta de qual aspecto se manifestar.

## 2.1 COMO IDENTIFICAR UMA PRÁTICA DISCRIMINATÓRIA NO AMBIENTE ESCOLAR

A seguir, serão abordados os conceitos que explicam o que é preconceito, discriminação, racismo, LGBTQIAPN+fobia e machismo no ambiente escolar, ou seja, conceitos que ajudem a compreender o estudo de caso. Para tanto, são utilizados autores que discutem sobre as formas de exclusão de grupos oprimidos socialmente e como a escola reproduz em seu cotidiano tais práticas.

Para compreender o impacto dos casos de discriminação na dinâmica escolar é preciso entender como esse espaço é constituído. Atualmente, a escola em análise é um importante espaço educacional para os bairros Conjunto Antônio Teixeira Dias, Resplendor, Miramar, Santa Helena, Diamante, Olaria e Vila Pinho.

Para que as discriminações sejam combatidas do ponto de vista pedagógico, é necessário que a escola consiga afastar-se do senso comum sobre a definição de gênero, abordando este como uma construção social, cultural e histórica das diferenças e distinções sexuais entre homens e mulheres, fazendo uma discussão embasada entre os estudantes para, assim, compreender vários elementos geradores das discriminações no ambiente escolar.

Os casos apresentados no ambiente escolar muitas vezes trazem hibridamente posturas racistas e LGBTQIAPN+fóbicas, como se observa na análise realizada dos registros no caderno de ocorrências disciplinares da supervisão pedagógica.

Em casos de discriminações, uma primeira tentativa de solução seria uma advertência verbal pela coordenação ao estudante que adotou a postura inapropriada e nada empática e, em último caso uma conversa com o responsável. Porém, antes de tudo o estudante seria advertido pelo professor como o foi, mas com a persistência da infração disciplinar, outras condutas disciplinares para conscientizar o estudante e fazê-lo refletir, de outra perspectiva ou abordagem da situação, sobre o mal que causou à colega, precisariam ser tomadas.

O ideal é que haja um alinhamento entre as posturas adotadas pelos servidores da escola, e não como atos pontuais de combate as posturas discriminatórias (Almeida, Silva e Marques, 2014). Assim, o papel da gestão escolar é imprescindível para conjuntamente ao corpo docente problematizar estas ações e possibilitar a adoção de posturas unificadas e progressivas dentre as estipuladas no regimento interno para conscientização do estudante praticante de atos discriminatórios e a sua alteração de postura.

Cabe à equipe gestora o papel de verificar se no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição há menções ao combate a posturas discriminatórias e se este norteia possíveis posturas pedagógicas que podem preceder minimizar e mitigar os atos. Seria fundamental o papel de liderança da equipe gestora para adequar o PPP e propor medidas pedagógicas sistemáticas, que valorizem a diversidade no ambiente escolar e visem o combate à discriminação na instituição.

Papel este que está previsto na Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC - Diretor Escolar) elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelecendo como atribuições do diretor:

a condução da escola, sob a inspiração e determinação desses princípios, cabe ao diretor, o qual, entre muitas outras, tem atribuições de coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica, garantir o cumprimento do plano de trabalho de cada docente, articular a escola com as famílias e a comunidade, conduzindo-a a estabelecer ações destinadas à promoção da cultura de paz, tornando-a um ambiente seguro e pedagogicamente rico. (Brasil, 2021, p. 1)

Um gestor escolar de acordo com Jane do Carmo Machado (2017) precisa pensar a escola a partir do contexto histórico e social em que está situada, assim terá como seus valores pessoais a valorização da partilha de poder pensada a partir

de uma escola, democrática, gestada coletivamente e com o objetivo de incluir a todos, visando combater discriminações e desigualdades sociais.

Por parte da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), estratégias para combater tais posturas discriminatórias, *bullying* e violência contra a mulher vem em um formato de proposta de intervenção pedagógica, com tais temas sendo sugeridos para trabalhar bimestralmente pelos membros da comunidade escolar. Ao analisar o material disponível para as escolas, que trata - se de um memorando definindo aspectos que deveriam ser abordados a cada bimestre no ano de 2022, no terceiro bimestre seria abordada a questão do combate ao *bullying*. Entretanto, pode-se questionar a capacidade desse material em fornecer ferramentas pedagógicas ou atitudinais para intervir nesses episódios e, mais importante ainda, criar uma convergência para que o respeito à diversidade pautas as práticas pedagógicas, não apenas em momentos específicos, mas como eixo norteador do fazer pedagógico.

A proposta encaminhada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) foi executada pelos profissionais da docência mesmo sem a formação ou materiais de apoio, que sustentassem uma discussão mais ampla, capaz de instrumentalizar os estudantes do olhar crítico para as ações desenvolvidas em seu cotidiano.

A mudança de uma prática discriminatória profundamente arraigada no ambiente escolar não se altera com um documento elaborado pelo alto escalão da Secretaria de Estado de Educação, sem a participação dos docentes ou gestores, responsáveis diretos pela implementação de tais estratégias. Pois um projeto ou orientação que vise promover uma mudança desse tipo, necessita fornecer ferramentas metodológicas e epistêmicas para que a gestão da escola juntamente com o corpo docente consiga implementar efetivamente uma cultura de valorização da diversidade no ambiente escolar e não algo pontual, em um bimestre específico e de um único ano letivo.

A BNC (2021) estabelece que a escola, além de ser o ambiente de ensino por parte dos docentes, é também um local para que estes estejam em constante aprendizado e atualização, esta se aplica também ao gestor escolar que deve constantemente buscar se aprimorar. Cabe ao gestor ser um líder na proposição de

formações continuadas no ambiente escolar para sanar possíveis lacunas dos docentes em sua formação para promoção da diversidade e equidade.

Como aponta Bento (2022) é necessário por parte dos cidadãos brancos o desenvolvimento da autocrítica em relação aos privilégios que o seu pertencimento racial oferece, vale lembrar que grande parte dos educadores são brancos. Esse o faria perceber que sendo um ser que se identifica com outros herdeiros brancos (estudantes brancos), estes se beneficiam dessa herança, seja concreta, seja simbolicamente. Em processo de continuidade desse beneficiamento, que um dia já favoreceu os então educadores, há que se servir ao seu grupo, protegê-lo e fortalecê-lo, manifestando-se de forma contínua nas hierarquizações de quem são os melhores estudantes, dignos de elogios e atenção e os que não o são para esses educadores:

este é o pacto, o acordo tácito, o contrato subjetivo não verbalizado: as novas gerações podem ser beneficiárias de tudo que foi acumulado, mas tem que comprometer “tacitamente” a aumentar o legado e transmitir para as gerações seguintes, fortalecendo seu grupo no lugar de privilégio, que é transmitido como se fosse exclusivamente mérito. E no mesmo processo excluir os outros grupos “não iguais” ou não suficientemente meritosos (Bento, 2022, p. 24, 25).

Para evitar que tais práticas discriminatórias, conscientes ou executadas de forma automáticas, movidas pela engrenagem do racismo estrutural (Almeida, 2019), o poder público tem estabelecido a legislação educacional uma ferramenta importante, a Lei 10.639/03 é um marco nesse sentido.

A Lei 10.639/03 determina que a secretaria de educação, faculdades de pedagogia e licenciaturas devam implantar formação de professores para a diversidade étnico-racial. Além de ser um desdobramento das competências esperadas pelo diretor na BNC (2021), pois é necessário que o diretor escolar garanta que todas as pessoas que trabalham ou estudem na escola sintam-se acolhidas e protegidas durante toda a sua trajetória escolar, sendo valorizados em toda sua diversidade e individualidade.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08, mais do que estabelecer o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira como transversal no currículo e a alteração das diretrizes básicas da educação nacional, respaldam as secretarias de educação para

implantarem em suas redes, com seus servidores e docentes, redes de formação em políticas para a diversidade étnico-racial, algo que durante a pesquisa nos documentos e periódicos disponível no ambiente virtual do órgão de Minas Gerais não foi encontrado.

O gestor em suas atribuições de competências precisa atentar-se à existência dessa lacuna de formação continuada, evitando que tal omissão seja reproduzida no ambiente escolar, sob a forma da valorização das contribuições da cultura afro-brasileira, indígena e africana acontecer de forma estereotipada, folclorizada e subalternizada pontualmente, apenas no Dia do Indígena e no Dia Nacional da Consciência Negra e sim garantir que o ensino se pautem em uma postura decolonial<sup>2</sup>. (Almeida, Silva e Marques, 2014)

Para que a cultura de respeito à diversidade e ao outro seja um valor comum às comunidades escolares, portanto, valor ecoante na sociedade mineira de maneira difundida, será necessário mais do que projetos e atitudes pontuais ou em momentos específicos, mas um ideal que perpassasse todos os conteúdos e atitudes desde os gestores da Secretaria de Educação do Estado até os estudantes. Neste trabalho serão analisadas como as posturas discriminatórias são manifestadas e possíveis ações para evitá-las ou conduzi-las de forma a transformar violência proveniente de desconhecimento em valorização da diversidade.

A hipótese é que, na medida em que o repertório social do estudante vai se ampliando, as práticas de discriminações tornam-se menos explícitas nos ambientes escolares e, portanto, de observação e registro menos numerosos, mas o papel da equipe gestora tanto em casos diretos como em discriminações sutis é fundamental para que tais sejam combatidas.

Se a cultura do respeito à diversidade for algo concebido como um dos pilares para que o processo de escolarização ocorra de maneira exitosa, sem os percalços das discriminações, é indispensável que esta se inicie pela equipe gestora, pois, só assim terá como difundir e engajar os demais servidores a praticarem esta cultura e

---

<sup>2</sup> Decolonialidade aqui é entendida a partir do conceito de Almeida, Silva e Marques (2014, *apud* Maldonado-Torres, 2007) como o combate da estrutura de pensamento que hierarquiza as epistemologias, conhecimentos e culturas do colonizador como o padrão a ser alcançado e subalterniza povos colonizados, produto oriundo do colonialismo.

a defendê-la como um valor fundante da instituição a ser alcançado por todas, todos e todes.

Para que práticas de discriminação no ambiente escolar sejam cada vez mais tratadas como práticas isoladas, há a necessidade de uma postura atuante do corpo docente, liderada pelo gestor escolar, este tendo como um princípio, a valorização da diversidade, ancorado no olhar crítico sobre a sociedade na qual a escola está inserida, vislumbrando um ambiente de ensino-aprendizagem regido pela paz e a inclusão de todos, com suas especificidades, valorizando a cultura manifestada pelos estudantes e alimentando debates e formações que desenvolvam e/ou aprimorem este olhar de valorização da diversidade por parte dos demais servidores.

Diante da escassez de dados obtidos em pesquisas realizadas em atas e documentos de registros disciplinares da escola, foi consultado o caderno de ocorrências disciplinares no qual consta para o turno vespertino no ano de 2022 a manifestação de 33 casos de ocorrências. Contudo, não foram encontrados registros para os anos anteriores, dificultando uma análise comparativa, pois, a rotatividade de especialistas ocorre nos três turnos da instituição. Com o fim do contrato destes servidores também se encerra o modo de registro dessas ocorrências, e a materialidade dessas.

No ano de 2022, no turno vespertino, escolhido para análise por serem os primeiros anos de escolarização dos estudantes no ambiente escolar pesquisado, 11 casos podem ser diretamente associados a manifestações discriminatórias no ambiente escolar, no qual constam 1/3 do total de ocorrências disciplinares demonstrando-se assim a necessidade de discutir e propor ações para a resolução do problema, ainda mais em um ambiente de pouco registro e acesso às ocorrências disciplinares como nos anos anteriores e turnos matutino e noturno que, pela manifestação cotidiana dos conflitos nestes turnos, contribuirão para a elevação desse quantitativo.

Apesar da não disponibilidade de registros consistentes e sistematizados na instituição de ensino pesquisada – que deveriam ser realizados pelos especialistas em educação – uma hipótese para não realização do registro é a falta de um vínculo profissional duradouro com a instituição de ensino, pois as atas de ocorrências disciplinares são descartadas ao final do contrato de cada especialista com a escola,

aspecto constatado a partir da procura da busca por tal materialidade com as atuais especialistas. Tal fato demonstra a necessidade de um maior empenho da equipe gestora em estabelecer o registro das ocorrências como um documento institucional, importante para a análise das recorrências.

Os poucos registros disponíveis apontam para um número substantivo de ocorrências disciplinares motivadas por discriminações. Considerando somente o semestre letivo final de 2022 e primeiro de 2023, de um total de 56 ocorrências registradas nos livros de Atas de Ocorrências Disciplinares dos dois turnos, 12 ocorrências foram motivadas por discriminações. Esta pesquisa torna-se indispensável para a instituição analisada, pois irá analisar possíveis fatores que levam a ocorrência das discriminações e conseqüentemente das ocorrências disciplinares.

O presente trabalho irá através de uma análise sólida, ancorada em bibliografias diversas, de especialistas na promoção da diversidade escolar, propor ações de gestão que busquem solucionar, minimizar ou refletir sobre fatores contribuintes para a discriminação no ambiente escolar, tornando-se assim um instrumento na busca pela melhoria do ensino-aprendizado através do fazer científico aplicado empiricamente.

## 2.2 AS LEIS 10.639/03 E 11.645/06 COMO PROMOTORAS DA DIVERSIDADE E AS COMPETÊNCIAS DO GESTOR

Iremos discutir sobre as legislações vigentes que fomentam a promoção da diversidade no ambiente escolar. A seção dará destaque para a análise das Leis 10.639/03 e 11.645/06 que tratam sobre a promoção da história e cultura africana, afro-brasileira e Indígena no Brasil e da resolução CNE/CP nº 22 de 17 de junho de 2021 que dispõe sobre as competências do diretor escolar.

Após pressões do Movimento Negro, concebido aqui como um coletivo diverso que reivindica equiparação social, cultural e econômica de pessoas negras no Brasil, em 2003 o Ministério da Educação (MEC) publica a Lei 10.639/03 que torna obrigatório nos estabelecimentos de educação básica do nosso país o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (Almeida, Silva e Marques, 2014).

Este é um marco legal referencial, de embasamento para que práticas pedagógicas em prol da discussão sobre uma nova percepção das contribuições dos povos negros, durante a formação brasileira não parta de uma visão essencialmente eurocêntrica e sim por um prisma epistemológico decolonial (Almeida, Silva e Marques, 2014), que possibilita. Dependendo de como for abordado junto dos estudantes pode possibilitar a construção de um olhar crítico sobre o processo de formação da identidade brasileira, sobretudo negra, agregando elementos capazes de explicar porque subalternizamos aspectos culturais não europeus partindo-se do pressuposto que estes serão implementados em práticas pedagógicas atentas à legislação por docentes devidamente capacitados na temática.

A partir da normatização, não é mais facultada ao docente a abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira durante seu fazer pedagógico, pois há a previsão curricular de tais conteúdos. O avanço da legislação está no fato de estabelecer que tal abordagem é indispensável, assim como a álgebra e a independência brasileira, dentre outros conteúdos. Ainda assim, é necessário que o docente reconheça a importância destes conteúdos e os utilize em suas aulas aplicando o currículo na sua prática pedagógica a partir da execução do § 2º o qual prevê que: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (Brasil, 2003).

A busca pela equidade e o combate às discriminações raciais através da valorização da história e cultura afro-brasileira e africana foram estabelecidas, tendo que ser ancoradas na apropriação das bases científicas que a sustentem por parte do corpo pedagógico. Sem tal aprofundamento, caímos frequentemente na reprodução do senso comum, com ações pontuais executadas nas semanas próximas as comemorações do dia 20 de novembro – data que simboliza a “consciência negra” –, outro avanço da legislação 10.639/03, já que não pode-se resumir todas as contribuições raciais de um povo em uma única intervenção pedagógica a ser desenvolvida (Almeida, Silva e Marques, 2014).

A Lei 10.639/03 foi posteriormente detalhada pela Resolução 01 de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) dirimindo qualquer dúvida sobre as responsabilidades e a implementação de tais práticas pedagógicas.

Para que se realize integralmente o defendido pela Lei 10.639/03, é necessário seguir a resolução CNE/CP N° 1 em seus artigos 3° e 4° que propõem pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, aliados ao estabelecimento de canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros e instituições de formação na temática, estabelecendo caminhos para o aprofundamento das discussões e práticas pedagógicas significativas.

Art. 5° Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação (CNE, p.11, 2004,).

Atendendo estas orientações, o corpo docente conseguirá implementar práticas pedagógicas ancoradas em bases científicas sólidas, alternativas às concepções eurocentricas, que desenvolvam ações que ultrapassem a estereotipação de um grupo racial e sejam capazes de munir de consciência crítica estudantes para combaterem posturas discriminatórias como pretendido no Artigo CNE/CP N°1.

Em 2006 a Lei 10.639/03 passa por uma revisão assegurando que as propostas pedagógicas também abarquem as contribuições social, econômica e política dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, estabelecendo-se a Lei 11.645/06.

Para que a Lei 11.645/06 seja seguida, o ponto de partida pedagógico, diferentemente dos povos negros que tem a sua abordagem baseada no mito da democracia racial ou omissão das contribuições deste grupo racial, dependerá do cumprimento do Artigo 7° da Resolução CNE/CP N° 1 que defende a adequação dos materiais didáticos, revendo suas abordagens, que frequentemente tratam povos indígenas como indolentes e incivilizados, coniventes com o processo de colonização português (Almeida, Silva e Marques, 2014).

Os responsáveis imediatos, após o corpo docente, com as atribuições de assegurar que esta gama de legislações educacionais, promotoras da diversidade

no ambiente escolar sejam cumpridas na instituição, são os componentes da equipe gestora, da qual o diretor escolar é o ator mais importante por ser quem possui o papel institucional de cobrar ações pedagógicas que atendam tais demandas, tendo o papel de construir um ambiente de valorização da diversidade, como define a Resolução CNE/CP nº 22, 2021 como uma das competências gerais do Diretor Escolar:

exercitar a empatia, o diálogo e a mediação de conflitos e a cooperação, além de desenvolver na escola ações orientadas para a promoção de um clima de respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (CNE/CP nº 22, 2021, p.11).

O papel do diretor escolar tem que extrapolar o de um gestor com competências apenas para lidar com problemas de caráter administrativo, e sim zelar em prol do desenvolvimento de práticas pedagógicas resguardadas em marcos legais visando dirimir de forma consolidada parte dos problemas disciplinares que atrapalham o fazer pedagógico da instituição pela qual é responsável.

Tal servidor, pela sobrecarga de trabalho, pouca capacidade reflexiva ou viés religioso, não pode se furtar da promoção de tais discussões em seu ambiente de trabalho. Este muitas vezes precisa ser provocado por membros da comunidade escolar para que tais práticas sejam constantemente tratadas nas formações continuadas, nas reuniões com o corpo docente e no desenvolvimento de projetos pedagógicos interdisciplinares.

No cotidiano do trabalho escolar percebemos a competência do diretor em ser o condutor de uma liderança pedagógica, ocupando um papel secundário na prática cotidiana dos que exercem o cargo na rede estadual de Minas Gerais, a habilidade de conduzir a escola por meio do diálogo e do conhecimento pedagógico (CNE/CP nº 22, 2021), ficando, grande parte das vezes, secundária a sobrecarga de serviços de ordem administrativa.

## 2.3 MARCO LEGAL PARA A PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Esta seção abordará os marcos legais para a promoção da diversidade no ambiente escolar no âmbito do estado de Minas Gerais, focando nas normativas que tratam sobre o tema na rede estadual de educação.

Diferentemente do âmbito federal, que possui leis que sistematizam a promoção da diversidade, sobretudo racial, em Minas Gerais a SEE não traz um conjunto de instrumentos normativos ou legais que sirvam diretamente como norteadores de práticas que estimulem docentes a promoverem a diversidade em suas práticas pedagógicas. Estas partem de planos mais amplos que pretendem incentivar a convivência pacífica e a redução da violência nos estabelecimentos de ensino.

A iniciativa mais recente de promoção do respeito a individualidade dos estudantes e não de valorização da diversidade que este traz consigo, mas sim em uma concepção de não violência e convivência pacificada no ambiente escolar trata-se da Lei 23.666/2019 que instituiu a política de promoção da paz nas escolas.

Esta normativa legal originada do Projeto de Lei 1.476/15 foi alterada em 2021 por iniciativa do poder executivo para detalhar a rede de atendimento multisetorial que poderá ser acionada em casos de violência nas instituições de ensino. A legislação é um importante instrumento para a promoção da diversidade no ambiente escolar por trazer como objetivo o combate ao *bullying* e o respeito às diversidades étnica e cultural:

Art. 3º – São objetivos da política estadual de promoção da paz nas escolas:

I – Prevenir e enfrentar as condições geradoras de violência na escola;

II – Fortalecer o papel social da escola na promoção da paz, da cidadania, da solidariedade, da tolerância e do respeito ao pluralismo e à diversidade étnica e cultural;

III – Fortalecer a escola como espaço de reflexão e de resolução de conflitos por meio do diálogo; [...] (Minas Gerais, 2021, p.1)

Visto que as práticas discriminatórias em ambiente escolar muitas vezes são oriundas de lacunas deixadas por um processo pedagógico que não contemplou a tolerância, o pluralismo e a diversidade étnica e cultural, a legislação em seus

artigos subsequentes determinam que estes aspectos têm que ser contemplados nos PPPs das unidades escolares.

Esta legislação vem dar sustentação para a Resolução da SEE 3865/18 que instituiu o Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar. Este tinha dentre os seus objetivos difundir a defesa e garantia dos Direitos humanos nas escolas e fomentar o reconhecimento e o respeito às identidades e à diversidade no ambiente escolar. Ambas as instruções normativas são subsequentes ao Plano de Convivência Democrática no Ambiente Escolar instituído em 2015 pela SEE/MG que estipulou três eixos para convivência democrática no ambiente escolar a partir da gestão democrática, ações educativas e formação continuada com ações derivadas a partir deles, representados na Figura 1.

Figura 1 - Eixos do Programa de Convivência Democrática



Fonte: Programa de Convivência Democrática (2015) p. 19.

Este programa torna-se um importante instrumento para a promoção da diversidade no ambiente escolar por estipular em um dos seus planos a formação continuada de servidores em direitos humanos e Cidadania, gênero e mediação de conflitos no ambiente escolar, relações étnico raciais na escola, visando a prevenção à violência na escola.

O documento faz a importante distinção entre indisciplina, violência e atos infracionais, dando destaque aos estabelecimentos de estratégias pedagógicas que trate ambos de forma preventiva e evite a presença frequente das forças policiais no ambiente escolar em casos em que o diálogo e a reflexão de posturas cumpriram o papel educativo da escola.

A legislação reconhece que a escola está inserida na sociedade e que, por vezes, os membros da comunidade escolar acabam por reproduzir em seu ambiente práticas violentas recorrentes nas relações sociais. Reconhece ainda que pode adotar práticas repressivas como o policiamento, o rigor no cumprimento de regras, a padronização dos comportamentos, com uma visão determinista que explica a violência pela estrutura socioeconômica, levando a práticas discriminatórias por parte dos membros, acomodativa e que realçam a violência como consequência inevitável destes fatores (Minas Gerais, 2015).

O Programa de Convivência Democrática destaca que o conflito, a discordância e a agressividade serão apresentados no ambiente escolar, mas que os espaços escolares precisam, através de estratégias pedagógicas e pacto internos discutidos de forma ampla e democrática, estipular como estes serão conduzidos e quais maneiras de expressar a agressividade são permitidas, visto que a agressividade é inerente à espécie humana principalmente em locais de convívio coletivo como a escola, assim como aborda Bernad Charlot:

o problema não é fazer desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas regulá-los pela palavra e não pela violência - ficando bem claro que a violência será bem mais provável, na medida em que a palavra se tornar impossível. (Charlot, 2002, p.436).

Levando-se em consideração que a agressividade precisa ser manejada dentro do ambiente escolar, o Programa de Convivência Democrática passou por uma revisão em 2023. A essência do programa de pautar as práticas pedagógicas pelos Direitos Humanos ainda permanece central após a reedição traz elementos

como os eixos do plano anterior que não possuem mais a centralidade, há um maior detalhamento sobre os grupos excluídos e uma menor articulação e detalhamento na abrangência de como serão tratados as questões étnico raciais como demonstra o Quadro 1.

Quadro 1 - Diferenças entre o Plano de Convivência Democrática e o Programa de Convivência Democrática Atualizado em 2023.

<b>Áreas de atuação do Plano e do Programa.</b>	<b>Programa de Convivência Democrática – SEE/15</b>	<b>Programa de Convivência Democrática – SEE/23.</b>
Gênero	Gênero e Diversidade Sexual na Escola – Em parceria com universidades, a proposta é aprofundar o debate sobre as relações de gênero e diversidade sexual, construindo materiais e estratégias pedagógicas para um efetivo trabalho nas escolas.	A proposta é de aprofundar o debate sobre as relações de gênero em nossa sociedade. A escola como instituição formadora e integrante da rede de proteção social tem o dever de auxiliar o enfrentamento à violência contra a mulher. Nesse sentido, a disseminação de informação, a promoção de diálogo e de atividades sobre o tema são importantes recursos de educação preventiva.
Étnico Racial	Ao introduzir a discussão sistemática das relações étnico- raciais e da história e cultura africanas e afro-brasileiras, a Lei nº 10.639/03 impulsiona mudanças significativas na Educação Básica, articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação. Ela altera uma Lei nacional e universal, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), inclui e explicita que o cumprimento da educação como direito social passa, necessariamente, pelo atendimento democrático da diversidade étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais. É importante compreender, então, que a Lei nº 10.639/03 altera a LDB e, portanto, o seu cumprimento é obrigatório para todas as escolas e sistemas de ensino. Nessa perspectiva, o Projeto Ubuntu -	Assim como os estudo de gênero, tem-se a proposta de aprofundar o debate e promover ações que abordam o racismo estrutural de nossa sociedade buscando assim, promover o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial.

	<p>NUPEAAS3 representa uma ferramenta estratégica de ação política para o desenvolvimento de ações pedagógicas, voltadas para a promoção da igualdade racial, além de trazer subsídios ao processo de formação cidadã dos jovens da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais, motivando a participação política e estimulando o exercício do controle social frente às políticas públicas educacionais. Representa, sobretudo, um instrumento de análise e configuração de políticas públicas educacionais voltadas para a diversidade e a inclusão.</p>	
<p>Grupos Invisibilizados</p>	<p>Não há a menção a esses grupos na edição do plano.</p>	<p>No âmbito do Sistema Estadual de Redes em Direitos Humanos (SER-DH2), desenvolvido pela Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (SEDESE) e aderido pela SEE. A Subsecretaria de Direitos Humanos da SEDESE considera em sua metodologia de trabalho 34 grupos sociais invisibilizados, conforme quadro abaixo. Esses grupos de vulnerabilidade social sofrem, constantemente, violações de seus direitos. Nesse sentido, a promoção da conscientização e do conhecimento acerca desses grupos sociais nas escolas é fundamental para minimizar a exclusão, preconceito e invisibilidade os quais esses grupos estão sujeitos. Dentre esses excluídos são considerados LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, pessoa com crença religiosa e/ ou espiritual.</p>

Fonte: Programa de Convivência Democrática, 2015 p. 25 e Plano de Convivência Democrática, 2023 p. 20.

Além das legislações e resoluções descritas, outro modo da SEE/MG abordar a promoção da diversidade tem sido a divulgação em seu web site de práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas por escolas pontuais, mas que concebem prática exitosa merecedora de divulgação para a rede estadual como um todo.

## 2.4 COMO ACONTECE A PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE NA ESCOLA ESTADUAL CECÍLIA MEIRELES

Nesta seção, serão abordadas as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Estadual Cecília Meireles e a discussão se tais ações estimulam a diversidade, se a abordagem destas é uma preocupação do corpo docente e dos gestores e se acontecem de maneira que promovam a reflexão e alteração de posturas nos estudantes, além de contribuir para a redução dos casos de discriminações na escola.

Partindo para o locus desse trabalho de pesquisa, a Escola Estadual Cecília Meireles, aponta desconhecimento dos marcos legislativos, tanto federais como estaduais, responsáveis por promover a promoção da diversidade no ambiente escolar.

Temas que deveriam nortear o trabalho pedagógico cotidiano dos docentes em relação à promoção da diversidade, abordados em cursos de formação oferecidos pela SEE/MG não são divulgados aos docentes, servidores administrativos e equipe gestora por um canal efetivo de informações. Estes se perdem em dezenas de emails encaminhados pela Superintendência Regional de Ensino (SRE) dentre vários outros temas como divulgação de práticas de outras unidades de ensino e informações de caráter administrativo como informações sobre a vida profissional dos servidores e informações sobre processos amplos envolvendo as escolas, como período de cadastro escolar, por exemplo.

Os cursos de capacitação, que poderiam fomentar práticas pedagógicas indutoras na promoção da diversidade na escola, não têm sido realizados pela maioria dos docentes da escola.

Nas reuniões de formação módulo II, aspectos trazidos pelas Leis 10.639/03, 11.645/08 e o Programa de Convivência Democrática não são sequer abordados. Nos momentos de discussões coletivas para tratar de ações pontuais determinadas pela SEE/MG bimestralmente, em temas como o combate a violência contra a mulher e prevenção e combate ao *bullying*, que deveriam ser desenvolvidos pela escola em práticas pedagógicas ao longo do bimestre, necessitando de comprovação junto a SRE por fotos e vídeos, são percebidos como um inconveniente imposto de forma *top down* em uma gama de atividades

administrativas, como datas para fechamento de diários escolares, percentual máximo de estudantes aceitos para reprovação dentre outros elementos.

A escola pesquisada tem passado por uma mudança na sua concepção de gestão, pedagógica, administrativa e disciplinar, estas ocorrem motivadas pelo encerramento da gestão da diretora anterior em 30 de dezembro de 2022, após sete anos à frente da instituição, para o atual Diretor, acontece também pela renovação das 3 EEBs dos 3 turnos, da troca dos vice-diretores dos turnos vespertino e noturno.

Tais trocas aconteceram motivadas por questões de saúde na família da diretora substituída, encerrando o seu mandato em data anterior ao previsto, final do ano letivo de 2023. Os novos vice-diretores, bem como o atual diretor, foram escolhidos pelo Conselho Escolar da escola.

Este conselho escolar submeteu os nomes indicados pela SEE/MG para assumirem a gestão da instituição a uma eleição interna, referendada pelos seus membros. Logo os gestores atuais escolheram atuar na instituição e o desejo destes encontrou o respaldo no interesse da comunidade.

Nesse momento de renovação da equipe gestora, novas concepções pedagógicas têm surgido na instituição pesquisada. O atual diretor, escolhido pela comunidade em uma lista de três possíveis novos gestores, foi preferido pela maioria da comunidade por tratar-se de um gestor com mais de 20 anos de experiência na gestão de duas escolas da rede estadual de Minas Gerais, sendo a última pela qual passou, um modelo de êxito de gestão, com ações bem-sucedidas, muitas vezes sendo replicadas na instituição pesquisada.

Tais informações sobre as competências gestoras do novo diretor se devem à proximidade geográfica da escola em que atuou e por grande parte do corpo docente trabalhar ou ter trabalhado também na instituição tida como um modelo.

Este gestor em seus nove primeiros meses de gestão à frente da escola pesquisada, imprimiu o seu estilo de gestão. Criou-se um canal de diálogo com os docentes, estudantes, servidores administrativos e EEBs, ações de gestão que demandam pouca mobilização de recursos financeiros, mas que surtem um efeito positivo no aspecto pedagógico.

Destacam-se as reuniões de módulo II produtivas – apesar do aspecto de promoção da diversidade ainda não serem abordados – e com pautas centradas na

resolução de demandas pedagógicas, administrativas ou para formação dos docentes e demais servidores, o restabelecimento do espaço da biblioteca como um ambiente de leitura e pesquisa, algo que anteriormente não acontecia pelo excesso de livros didáticos depositados em seu interior e também a busca de parcerias externas ao ambiente escolar, com membros ativos ou instituições importantes da comunidade escolar, como igrejas, associações comunitárias, vereadores representantes das comunidade, dentre outros.

Algo visto como extraordinário, para as práticas gestoras até então, pode ser definido como o cumprimento de uma das competências esperadas para o diretor escolar:

integrar a escola com outros contextos, com base no princípio da gestão democrática, incentivando a parceria com as famílias e a comunidade, incluindo equipamentos sociais e outras instituições, mediante comunicação e interação positivas orientadas para a elaboração coletiva do projeto pedagógico da escola e sua efetivação. (CNE/CP nº 22, 2021, p.11)

Neste novo modelo de gestão, percebe-se maior abertura à experimentação de soluções para problemas pedagógicos presentes na instituição há bastante tempo, dentre eles a indisciplina, pois desta derivam os casos de discriminação e violência. As práticas de gestão na instituição pesquisada possuem muitos dos valores dos vice-diretores que dirigem cada um dos três turnos no seu fazer cotidiano, mas são guiadas por um norte condutor dado pelo diretor escolar, que agora tem seus valores e trajetória de vida demonstrado em sua concepção de escola e de educação.

O fato do atual diretor ser um homem negro, com posicionamentos de abertura ao diálogo, militante de movimentos sociais de ampliação do acesso a educação superior por negros e grupos periféricos, que tem como meta profissional a busca pela qualidade na educação pública, tem repassado em suas ações mensagens de valorização da diversidade aliada à busca pela eficiência, transformando o combate às discriminações no ambiente uma ação transversal e inquestionável.

#### 2.4.1 Conhecendo a Escola Estadual Cecília Meireles

A Escola Estadual Cecília Meireles, conta com 1.180 estudantes atualmente, divididos nas etapas Ensino Fundamental I, anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico e Educação de Jovens e Adultos, distribuídos em seus três turnos.

O turno matutino concentra a maior parte das turmas, contando com seis dos anos finais do Ensino Fundamental e dez de Ensino Médio, contabilizando cerca de 560 estudantes. Já no turno vespertino, os estudantes estão divididos em sete turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e seis dos anos finais do Ensino Fundamental; totalizando 410 estudantes. Dessa forma, a escola tem, nesses dois turnos, 970 alunos distribuídos por 29 turmas.

O turno noturno atualmente desperta a maior preocupação do corpo docente, gestão e comunidade, já que sofreu uma redução significativa do quantitativo de turmas, passando de 13 em 2013 para apenas sete em 2023. Dentre as modalidades ofertadas estão: o Ensino Médio nas modalidades regular, técnico e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Uma das turmas é a do curso técnico em Recursos Humanos. Esse curso foi implantado no presente ano (2023) como uma estratégia para conciliar a qualificação dos estudantes da comunidade com o resgate da importância do turno noturno, que atualmente conta com apenas 210 matrículas.

Para que essa grande estrutura educacional funcione, a escola dispõe de 130 servidores, sendo 68% destes designados, ou seja, contratados temporariamente, e os demais efetivos, o que torna a implementação de projetos e práticas educacionais duradouras um desafio, tendo em vista que parte significativa dos seus integrantes é renovada a cada ano letivo.

Contando com um número elevado de estudantes distribuídos em suas 37 turmas, possuindo cinco modalidades de ensino, em três turnos, o Instituto Nacional Anísio Teixeira (INEP) classificou em 2022 a escola no Índice de Complexidade de Gestão (IGC)<sup>3</sup>, como uma escola nível 6, o mais elevado possível. Essa

---

<sup>3</sup> O indicador de complexidade de gestão das escolas resume em uma única medida as informações de porte, turnos de funcionamento, nível de complexidade das etapas e quantidade de etapas ofertadas. A gestão da escola certamente envolve outros fatores e dimensões não contemplados aqui, entretanto, verifica-se que, mesmo com poucos

classificação dá uma amostra dos desafios que a gestão escolar enfrenta para trazer qualidade educacional aos seus 1.180 estudantes (INEP, 2022).

O espaço escolar inicialmente pensado para atender aos moradores do Conjunto Habitacional Antonio Teixeira Dias, viu sua área de abrangência ser ampliada das 12 salas inicialmente, para 15. As três turmas acrescidas posteriormente objetivaram atender a demanda crescente de matrículas de estudantes vindos dos bairros vizinhos. A escola ocupante de um quarteirão inteiro no bairro acolheu os novos estudantes, não de forma pacífica, mas com conflitos demonstrados nas relações dos estudantes do público inicial com os demais vindos de bairros com pior infra-estrutura urbana.

Toda a diversidade de bairros atendidos hoje pela escola demonstra a diferença de acesso a serviços públicos, infraestrutura e acesso a mecanismos de lazer na cidade. Por mais que façam parte da mesma regional Barreiro de Belo Horizonte, apresentam índices de acesso a bens públicos diferenciados, como Centro de Saúde e linhas de ônibus coletivo.

A área da escola, doada pela Cooperativa Habitacional do Barreiro como consta na descrição do Projeto Político Pedagógico (PPP), consta hoje com 12.780m<sup>2</sup>, sendo uma área construída de apenas 1.930 m<sup>2</sup>, tal diferença se justifica pela extensa área verde, com árvores nativas e frutíferas, possuindo uma trilha em meio a mata, duas nascentes preservadas, ocupando um quarteirão grande em meio ao bairro, a transformando em um importante equipamento público que desperta o afeto dos moradores de seu entorno, como mostra a Figura 2.

---

aspectos contemplados na sua construção o indicador apresenta potencial para contextualização dos resultados das avaliações. O INEP estuda a inclusão de novos quesitos no Censo Escolar visando o aprimoramento deste e de outros indicadores que contribuem para a avaliação do contexto da oferta educacional no país (INEP, 2022).

Figura 2 - Vista da Escola Estadual Cecília Meireles 1987



Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola (2023).

Atualmente essa área construída conta com 17 salas de aula, sendo uma delas sala de vídeo e as demais salas de aula, possui uma quadra poliesportiva coberta, uma quadra poliesportiva descoberta, uma biblioteca, um laboratório de informática, cantina, sala dos professores, secretaria, sala da direção, vice direção e sala de supervisão escolar onde trabalham as Especialistas em Educação Básica (EEBs). A Figura 3 mostra a vista do atual pátio interno da escola.

Figura 3 – Vista do atual pátio interno da escola



Fonte: Acervo do autor (2023).

Um ponto peculiar em comparação com as demais escolas é o fato de possuir em um espaço ao lado da sala de vídeo, que serve de moradia para o porteiro que reside na escola há cerca de 25 anos, mesmo tempo em que atua, tornando-se um símbolo da instituição e muito querido pelos estudantes e servidores.

O corpo docente é orientado por três EEBs e três vice-diretores, responsáveis por atuar em cada um dos três turnos e pelo Diretor Escolar ocupando o topo da hierarquia desta equipe gestora.

O funcionamento desta estrutura complexa acontece em meio a disputas e conflitos, tanto entre os docentes, no que concerne aspectos do fazer pedagógico e relacional com os discentes, bem como entre os próprios estudantes. Neste aspecto, os conflitos motivados por discriminações trata-se do objeto de interesse dessa pesquisa por se tratar de algo administrado do ponto de vista pedagógico, algo que as análises até o momento não têm demonstrado.

#### 2.4.2 Como a diversidade é trabalhada na Escola Estadual Cecília Meireles

A seção abordará práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Estadual Cecília Meireles e trará a discussão se tais ações estimulam a diversidade, se a abordagem desta é uma preocupação do corpo docente e dos gestores e se estas acontecem de maneira que promovam a reflexão e alteração de posturas nos estudantes e se tem contribuído para a redução dos casos de discriminações na escola.

Em seu PPP a Escola Estadual Cecília Meireles aponta o respeito a diversidade como um dos aspectos importantes em seu marco filosófico:

a instituição tem visão de uma educação pautada na concepção sócio interacionista e libertária, na qual compreende a educação como construção coletiva, baseada nos princípios da convivência, solidariedade, justiça, respeito a diversidade e busca de conhecimento (Projeto Político Pedagógico EECM, 2023, p. 14).

Na prática docente cotidiana, aspectos como o respeito à diversidade passam como detalhes em um documento interno que poucos conhecem, sobretudo professores contratados, se restringindo a ações individuais desenvolvidas de forma

pontual por professores de ciências humanas e não como um marco norteador dos planejamentos docentes ou das reuniões de formação módulo II.

Por mais que haja uma melhor disposição da nova gestão escolar da instituição em pautar a concepção desta como um ambiente antirracista, este manifestado em reuniões de formação módulo II e na postura pessoal do novo diretor escolar, ainda não se refletiu em mudanças estruturais no fazer pedagógico para abordar práticas antirracistas ou que visem o combate a discriminações por qualquer elemento.

A diversidade ainda tem sido tratada de forma superficial pela maioria dos docentes, restringindo-se até o momento em 2023 a ações pontuais na semana anterior a Comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra. Trabalhos que poderiam trazer discussões que abordem a promoção da diversidade étnico-racial se limitam a cartazes com imagens e frases de efeito coladas pelas paredes da instituição.

#### 2.4.3 Como as discriminações são manifestadas no ambiente escolar pesquisado

A seção abordará como os casos de discriminação ocorrem na escola pesquisada, quais são as principais motivações e sua periodicidade. Quais turnos e modalidades de ensino apresentam a maioria dos casos discriminatórios. Em quais bases de dados estas discriminações estão registradas.

A partir da análise das atas de ocorrências disciplinares disponíveis no período do segundo semestre letivo de 2022 e primeiro semestre letivo de 2023, encontramos o quantitativo de 12 casos motivados por discriminações. Estas estão dentre um quantitativo de 56 ocorrências disciplinares no total, todas ocorridas nos turnos vespertino e matutino. Este recorte foi escolhido por possuir maior nível de detalhamento nos registros das ocorrências disciplinares e por tratar-se de turnos em que os casos de discriminações ocorrem de uma forma direta e explícita, diferentemente do Ensino Médio e Técnico noturno. O lapso temporal que inicialmente foi pensado teve como recorte os dois últimos meses letivo de 2022, sendo alargado para abarcar mais registros e demonstrar como as discriminações ocorrem constantemente na instituição. Tais manifestações discriminatórias têm

culminado em casos de agressão verbal entre os estudantes e em alguns casos em violência física.

Dentre estes casos está o registro que ocorreu na última semana de outubro de 2022, como exemplo das situações que acontecem na escola. Nesta ocasião um colega negro do 7º ano do Ensino Fundamental foi chamado de “macaco” por um estudante branco da mesma turma, gerando indignação em parte dos colegas que presenciaram o ato.

Em outro caso, também registrado em outubro, a sobreposição entre machismo e LGBTQIAPN+fobia fica evidenciado no julgamento feito pelos colegas sobre a postura da estudante do 4º ano do Ensino Fundamental, que foi chamada de "marmita" pelos colegas por ter se aproximado afetuosamente dos estudantes de sua sala. Ela teve seu corpo objetificado e suas atitudes julgadas como sexualmente intencionadas por parte de seus colegas, embora se trate de uma criança de 10 anos. O que seria uma demonstração de afeto aos colegas é tratada a partir da reprodução pelos mesmos de uma postura controladora de quais atitudes cabe ou não ao corpo feminino desempenhar, mostrando como o machismo no qual a sociedade está erigida é reproduzido por crianças: Como destaca Ana Kerlly da Costa:

[...] precisamos ficar atentas para perceber que a objetificação do corpo feminino está em nossa cultura cotidianamente e enraizada em todos os meios sociais e, sem refletir sobre os aspectos que alimentam a cultura machista, corremos o risco de reproduzir padrões estabelecidos pelo gênero masculino, onde o corpo feminino torna-se um mero objeto de desejo e consumo, desconsiderando o potencial intelectual e psicológico das mulheres (Costa, 2018, p.15).

A mesma estudante, ao se defender, proferiu xingamentos lgbtfóbicos contra os colegas, demonstrando a necessidade da escola não combater pontualmente um tipo de postura discriminatória, mas estimular uma postura de respeito e valorização da diversidade em toda a comunidade escolar.

Esses casos de discriminação transformam-se em acontecimentos capazes de desestruturar a dinâmica de aprendizagem da turma na qual os estudantes estão inseridos e, algumas vezes, até mesmo da escola. Como foi o caso de uma adolescente do 7º ano do Ensino Fundamental com mau cheiro nas axilas, após uma aula de educação física. Tal episódio resultou em agressão verbal de um

colega de sala, culminando em uma visita das famílias de ambos os estudantes à escola para tratar do fato. Tal evento poderia não ter ocorrido caso a cultura do respeito ao outro fosse cultivada no ambiente escolar por todos.

Os três exemplos dados podem ser utilizados para problematizarmos o padrão de abordagem disciplinar adotado pela escola, como aponta o Programa de Convivência Democrática (2023). Tais questões disciplinares deveriam ser resolvidas em uma primeira instância pelo diálogo capaz de estimular revisões de posturas, levando a reflexão e alteração de posturas discriminatórias, tida como um caso excepcional, se práticas pedagógicas preventivas fossem adotadas.

A partir desta realidade, é necessário partir da concepção de que nenhuma ação educativa é politicamente neutra (Hooks, 2013) e que todo conhecimento é forjado em histórias que se desenrolam no campo das disputas sociais. Diante disso, a escola não deve se furtar ao papel de questionar se o seu ambiente tem se tornado uma comunidade de aprendizado, que acolhe o diverso, estimula reflexões que questionam o senso comum, combate as iniquidades, e com isso contribui para a formação de cidadãos que compõe uma sociedade em evolução nas suas relações interpessoais constantemente.

### **3 ANALISANDO AS PRÁTICAS DIDÁTICAS E GESTORAS PROMOTORAS DA DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR**

A partir da descrição do ambiente onde acontecerá o estudo de caso com o detalhamento dos problemas que motivaram esta pesquisa trazidos no capítulo anterior, este capítulo terá uma abordagem analítica, no qual serão apresentados os pressupostos teóricos e metodológicos que auxiliaram a sustentação desse estudo, além de analisar os achados da pesquisa. Para isso, a organização se dará da seguinte forma: referencial teórico; os fatores amplos da discriminação no ambiente escolar; o papel da gestão escolar na promoção do clima escolar e sua relação com as discriminações; a justiça restaurativa como ferramenta de resolução de conflito na escola e recursos e metodologia de pesquisa.

#### **3.1 REFERENCIAL TEÓRICO**

Para aprofundar a análise do caso de gestão serão utilizados os seguintes eixos: primeiramente a discussão sobre os fatores mais amplos que culminam na discriminação ocorrida no ambiente escolar, sucedido pelo segundo eixo de como pode ser o papel da gestão escolar na promoção do clima escolar e sua relação com as discriminações; no terceiro eixo será abordada a justiça restaurativa como prática para a resolução dos conflitos e, para finalizar o capítulo, os recursos e metodologia de pesquisa desenvolvidos nesse trabalho.

O primeiro eixo discutirá como a decolonialidade precisa nortear a concepção epistemológica da escola, sobretudo dos docentes, retratando como a Leis 10.639/03 e 11.645/08 fornecem arcabouço para o enfrentamento de discriminações não somente raciais como descrito nas legislações, mas de gênero e contra a população LGBTQIAPN+. Para realizar esta discussão, serão abordados os estudos de Almeida, Silva e Marques (2014), Hooks (2015), Freyre (2006), Gomes (2013), (Junior e Maio, 2016), Gonçalves (1985) e como estas discriminações se interseccionam a partir das contribuições de Pocay (2011).

No segundo será feita a análise do papel da gestão na promoção do clima escolar e a relação com as discriminações dialogando com Almeida, Silva e Marques (2014), Rebolo e Petl Pereira (2017), Pereira e Rebolo (2017) e

Guimarães e Pereira (2019). Apontamentos de como a gestão pode atuar para a promoção de um ambiente eficaz de aprendizado estimulando enquanto liderança o desenvolvimento de uma comunidade de valorização da diversidade contribuindo assim para a melhoria do clima escolar também fazem parte deste eixo.

No terceiro eixo será abordada a justiça restaurativa como ferramenta de resolução de conflitos na escola, demonstrando como se desenvolve a prática através do diálogo com Guimarães e Pereira (2019), Ana Carolina Reis Pereira e Áurea Maria Guimarães (2019), Mori, Porto e Wermuth (2021) e a análise de forma aprofundada do conceito por se tratar de um eixo importante na aplicação do Plano de Ação Educacional (PAE). Através das contribuições de Aginsky, Grossi e Santos (2008), Luci M. M. Bonini e Valéria Bressan Cândido (2015) são apresentados exemplos bem-sucedidos de aplicação da Justiça Restaurativa como ferramenta de resolução de conflitos.

Para encerrar, os recursos e a metodologia da pesquisa a partir de Brasileiro (2013), será demonstrado como ocorrerá o processo da construção metodológica, desde a explicação do que consiste um caso de gestão até a justificativa da aplicação de questionários semiestruturados e a roda de conversa explicando como estes se desenvolverão.

### 3.1.1 Fatores amplos das discriminações no ambiente escolar

Esta seção apresenta a análise de como as discriminações motivadas por elementos raciais, gênero e sexualidade possuem relevância dentro da construção das relações escolares. Mostra-se a interseccionalidade entre elementos distintos que intensificam as discriminações no ambiente escolar.

O combate às discriminações parte do entendimento de que estas violências se originam de um lugar primário comum. Vários desses fatores foram gestados em uma concepção do Estado brasileiro partindo de uma percepção colonial, na qual elementos culturais, religiosos e concepção de mundo foram erguidas na hierarquização que subalterniza negros e indígenas em detrimento de portugueses e em um segundo momento histórico de italianos e alemães (Almeida, Silva e Marques, 2014).

A concepção decolonial da estruturação da sociedade não é algo que se consiga fazer sem que discussões sobre o tema pautem aulas de diversos componentes curriculares, como abordam Almeida, Silva e Marques (2014), formadores de opinião e bases epistêmicas, sobretudo das ciências em que os cursos de formação de professores são construídos.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 possibilitam o questionamento sobre estas bases eurocêntricas que silenciaram outros saberes, pautando as práticas pedagógicas na interculturalidade que leve o estudante a reflexão mais ampla dos motivadores para o seu reiterado comportamento violento com determinados grupos oprimidos Almeida, Silva e Marques (2014).

A perspectiva intercultural pode ser entendida como uma expressão das várias vertentes do multiculturalismo (Brandim e Silva, 2008). O multiculturalismo assume papel de destaque nos Estados Unidos (EUA) liderados por professores e doutores afro-americanos, docentes universitários na área dos estudos sociais para se discutir na segunda metade do século XX questões sociais, culturais e políticas dos afro-americanos e demais grupos oprimidos, podendo ser definido como:

[...] multiculturalismo é uma estratégia política de reconhecimento e representação da diversidade cultural, não podendo ser concebido dissociado dos contextos das lutas dos grupos culturalmente oprimidos. Politicamente o movimento reflete sobre a necessidade de redefinir conceitos como cidadania e democracia, relacionando – os à afirmação e à representação política das identidades culturais subordinadas (Brandim e Silva, 2008, p.60-61).

O multiculturalismo é uma expressão de um movimento ligado aos estudos culturais, que hoje é uma área reconhecida e praticada como um fenômeno internacional, possuindo adeptos nos EUA, Austrália, Canadá, na África e América Latina. Este campo de estudos focaliza a atuação em áreas como estratégias e políticas de formação de identidades sociais, dinâmicas de funcionamento das comunicações, estudos sobre a mulher, teoria de raça e gênero, estudos sobre política, afro-americanos, latinos e culturas indígenas (Brandim e Silva, 2008).

No Brasil o multiculturalismo não surgiu em um ambiente acadêmico e sim como fruto das lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente ligados às questões étnicas (Candau, 2008).

A partir dos anos 1950, organizações como Associação dos Negros Brasileiros (ANB), Convenção Nacional do Negro Brasileiro (CNNB), União Nacional dos Homens de Cor (UNHC), a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN) junto a atuação da Organização das Nações Unidas (ONU) e suas agências especializadas como Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e mais tarde pelo Banco Mundial passaram a pautar o multiculturalismo como uma estratégia de respeito, valorização e convivência com a diversidade (Brandim e Silva, 2008).

O termo multiculturalismo possui uma polissemia, podendo ser entendido em seis perspectivas: a do multiculturalismo (1) conservador que propõe uma incorporação mínima de aspectos de outras culturas à dominante; (2) liberal que aceita uma maior incorporação de elementos de outras culturas à cultura dominante, como de povos originários e grupos minoritários; (3) celebratório que valoriza a diversidade das culturas a percebendo como algo positivo, mas sem quebrar com o prisma de concepção da cultura dominante; (4) emancipatória que pretende que grupos sub-representados até então tenham suas culturas como centrais nas representações culturais; (5) revolucionária que pretende que as representações culturais ocupem o mesmo nível hierárquico nas representações e abordagens; e a (6) crítica que é uma questionadora das representações para atender os questionamentos de falta de diversidade sem fazê-lo de forma genuína e atendendo a uma vertente realmente multicultural.

As vertentes conservadora, liberal e celebratória do multiculturalismo, em sua essência, propõem o reconhecimento da diversidade de manifestações culturais e a convivência dos grupos humanos sustentando a idéia de que o déficit cultural dos grupos não-brancos pode ser superado com a ajuda dos grupos culturais brancos em prol de uma cultura comum, padronizada contribuindo para a desmobilização dos grupos dominados (Candau, 2008).

Em contraposição, nas perspectivas emancipatória, revolucionária e crítica do multiculturalismo encontram-se vertentes essencialmente questionadoras do *status quo* de grupos oprimidos a partir do alicerce em sua análise ancorada na história (Candau, 2008).

As perspectivas emancipatória, revolucionária e crítica do multiculturalismo partem de uma vertente propositiva de atuação, que reconhece que há diferença de acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais em grupos em sua maioria compostos por indígenas, negros, LGBTQIAPN+, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país como nortistas e nordestinos brasileiros, ou de outros países como haitianos, venezuelanos e africanos, pessoas com deficiência, oriundas das classes populares e/ou com baixos níveis de escolarização em relação a outros grupos que em geral são compostos por brancos de classe média ou alta diversidade (Candau, 2008).

Essas últimas abordagens do multiculturalismo assumem uma vertente de quebra do multiculturalismo assimilacionista e o diferencialista, presentes nas concepções conservadoras, que em suma pretendem abordar as manifestações sociais e culturais de grupos oprimidos ou subalternizados de modo a estabelecer uma semelhança na cultura hegemônica estabelecida, sem questionar essas hierarquias. Na visão de Sacristán (2001) a modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante.

A proposta emancipatória, revolucionária e crítica concebem o multiculturalismo em uma perspectiva de sociedade disposta a radicalização da democracia e que as propostas pedagógicas reflitam isso (Candau, 2008).

Nas propostas assimilacionistas e diferencialista comuns ao multiculturalismo conservador, liberal e celebratório há um favorecimento da integração de todos os grupos na sociedade, mas, a partir da sua incorporação à cultura hegemônica, não se altera a matriz da sociedade, procura-se integrar grupos marginalizados em bairros, igrejas, clubes, associações, etc que não promovem a construção de novas mentalidades sobre grupos culturalmente distintos e sim intensifica verdadeiros *apartheids* socioculturais (Candau, 2008).

No contexto de busca por alternativas para a implementação do multiculturalismo democrático e sem hierarquização surge a interculturalidade como uma perspectiva das versões emancipatória, revolucionária e crítica do multiculturalismo, visto que parte de uma promoção deliberada da inter-relação entre grupos culturais diferentes em uma determinada sociedade mesmo que haja estranhamentos e conflitos (Candau, 2008).

as relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos (Candau, 2008, p. 23).

Candau (2008) propõe uma perspectiva intercultural na educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre membros de diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação pautada na negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos visando favorecer a construção de um projeto de sociedade comum (Candau, 2008).

A perspectiva intercultural apresenta uma postura decolonial a partir do momento em que surge de um questionamento dos povos oprimidos, sobretudo do sul global, originando-se das experiências vividas em suas relações sociais (Candau, 2008).

A decolonialidade expressa na interculturalidade, no campo educacional parte para uma proposição de reestruturação das concepções pedagógicas ainda monoculturais de origem eurocêntrica, e que devem ser revistas nas proposições curriculares fundamentando-se em três princípios:

1) os interesses dos grupos em desvantagem, sem que isso venha a constituir guetos curriculares; 2) a participação e a escolarização resultam comuns, o que implica efetivar a democracia como um processo coletivo de tomada de decisões; 3) a produção de igualdade, em que a cidadania participante e os critérios contra – hegemônicos são vistos como elementos de um mesmo processo histórico (Brandim e Silva, 2008, p.60).

Os primeiros instrumentos curriculares a adotar no Brasil uma proposta intercultural foram os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (1997). Os PCNs foram implementados sete anos após a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Em 1993 o país torna-se signatário da Declaração de Nova Delhi, comprometendo-se a promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito a diversidade cultural (Brandim e Silva, 2008).

A abordagem da pluralidade cultural nos PCNs não foi uma opção pacífica e sim objeto de muitas controvérsias, negociações nas quais o poder de pressão dos movimentos sociais atuaram bastante, e os próprios PCNs trouxeram na sua

justificativa a dificuldade de tratar da discriminação racial em um país ainda marcado pelo mito da democracia racial:

historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial” (PCNS, 1997, vol. 10, p.22).

O fato de uma legislação nacional abordar o multiculturalismo abre espaço para a revisão de práticas pedagógicas que até então partilham de uma cultura escolar, no geral, construída na homogeneização e por um caráter monocultural, invisibilizando as diferenças, tendendo a apagá-las sobre o argumento de que são todos alunos (Candau, 2008). Desconhecemos ou ignoramos enquanto profissionais da educação que a diferença é constitutiva da ação educativa, está na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, discutida abertamente e valorizada, necessitamos dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la (Candau, 2008).

Para conseguirmos realizar uma desconstrução cotidiana desta abordagem monocultural temos que trabalhar a construção da nossa própria identidade cultural individual, pois tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos e dos que consideramos os outros (Candau, 2008).

A partir dos conhecimentos do quanto nossas identidades culturais são híbridas, enquanto profissionais da educação, conseguiremos partir para uma percepção de alteridade dos contextos culturais dos bairros, comunidades e grupos que constroem as identidades culturais dos nossos estudantes (Candau, 2008).

A escola, para continuar ocupando o lugar de importância na história dos estudantes, precisa abarcar os contextos culturais que por eles são atravessados, contextos que nem sempre são valorizados pela sociedade e pela escola, gerando um distanciamento entre quem leciona e o público da instituição, refletindo-se no desenvolvimento de uma baixa autoestima, elevados índices de fracasso escolar e a multiplicação de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola (Candau, 2008).

Aqui não se pretende atribuir ao pertencimento a determinados grupos étnico-raciais e sociais o fracasso escolar dos estudantes e sim centrar o olhar no que

Candau (2008) chama de daltonismo cultural, no qual os educadores tendem a centrar a proposta pedagógica no grupo padrão da sociedade, brancos e classe média.

Geralmente coloca-se os estudantes como os “outros”, julgando não partilharem das mesmas concepções de mundo e valores que os educadores possuem:

[...] assume-se uma visão binária e dicotômica. Uns são os bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, os cultos, os defensores da liberdade, e da paz. Os “outros” são maus, falsos, bárbaros, ignorantes e terroristas. Se nos situarmos nos primeiros, o que temos que fazer é eliminar, neutralizar, silenciar, dominar ou subjugar os “outros”. Caso nos sintamos representados como integrantes do pólo oposto, ou internalizamos a nossa maldade e nos deixamos salvar, passando para o lado dos bons, ou nos confrontamos violentamente com estes (Candau, 2008, p. 29).

A prática pedagógica multicultural passa pelo questionamento constante das práticas pedagógicas que assumem como padrão, e não se pretende aqui estimular o relativismo absoluto, reduzindo a questão dos conhecimentos veiculados pela educação formal a um determinado universo cultural, negando até a possibilidade da construção coletiva (Candau, 2008).

A escola necessita centrar suas práticas nas raízes histórico-sociais em que se centra, para uma educação de perspectiva intercultural há que se trabalhar o cruzamento de culturas presentes na escola, combatendo práticas discriminatórias ancoradas em preconceitos e estereotipação de grupos subalternizados (Candau, 2008).

A escola, quando se abre para discutir seu processo de ensino-aprendizagem e as relações estabelecidas em seu cotidiano, sejam elas entre os estudantes ou entre estes e os docentes e servidores, estabelece uma abertura para o seu aprimoramento. A abertura para o diálogo precede a adoção de uma perspectiva multicultural indispensável para o estabelecimento de posturas antidiscriminatórias que este trabalho pretende contribuir para extinguir na escola em que está centrado.

As práticas discriminatórias presentes no cotidiano escolar acontecem a partir de um acordo de tolerância tecido socialmente de forma tácita e reproduzido pela escola e seus indivíduos, ele propõe atos para não reconhecer, identificar, discutir e alterar práticas discriminatórias a partir da raça. Professores e demais servidores se valem do que Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (1985) define como ritual pedagógico

do silêncio, no qual tais atos discriminatórios só são discutidos ou trabalhados quando interrompem a aula ministrada pelo docente, culminam em atos de violência física ou em que o estudante discriminado se engaje de forma veemente para que tal ato seja reconhecido e medidas disciplinares sejam tomadas.

Esses atos discriminatórios baseados na raça como marcador étnico-cultural devem ser combatidos de forma cotidiana tal qual ocorrem, não somente em momentos pontuais imediatamente após os atos. As ações disciplinares para isto precisam partir de uma concepção do fazer pedagógico baseado na desconstrução do eurocentrismo hegemônico e responsável por subalternizar culturas e aspectos físicos dos estudantes negros.

Para identificar o fator racial como um dos principais motivadores para as violências na escola estudada precisamos conceituar o que é tal ato discriminatório:

[...] a expressão "discriminação racial" significará qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano, em igualdade de condição, de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública. (ONU, p.2, 1969)

A partir do momento em que o mito da democracia racial é enfrentado, haverá a condução de elementos que levem os estudantes a desenvolverem um olhar crítico-reflexivo sobre a estrutura racial da sociedade, que culminam em atos violentos, inclusive no ambiente escolar e na desigualdade racial, a instituição começará a contar com aliados atentos no combate ao racismo que no Brasil tende a ser de marca, de critério fenotípico, mais intelectual e estético do que de origem (Almeida, Silva e Marques, 2014).

Entenda-se o mito da democracia racial a partir dos estudos de Gilberto Freyre (2006) que o definiu como a falácia propalada no país e no exterior de que no Brasil havia uma convivência pacífica entre as raças o que impediria qualquer tipo de discriminação ou desigualdade baseada na raça.

Outro aspecto considerado relevante para aprofundar a análise das ocorrências disciplinares no ambiente escolar pesquisado é utilizar o recorte de aspectos de gênero, aqui entendidos como atos análogos a importunação sexual

sobre os corpos de estudantes do gênero feminino, apelidos e xingamentos baseados em elementos provenientes do que define Costa (2018) hipersexualização e consequente objetificação do corpo feminino.

Assim como as discriminações por motivações raciais, as de gênero ocorrem como elementos do que Bell Hooks (2015) definirá como construção da sociedade baseada no patriarcado. A escola é um microuniverso de reprodução das práticas sociais, não tem como ações discriminatórias ignorarem o ambiente escolar, uma vez que ainda é parte estruturante na formação da sociedade brasileira contemporânea.

Os estudantes da instituição pesquisada são partícipes das relações sociais, logo reproduzem as práticas comuns nesta mídia, comportamentos cotidianos e redes sociais reproduzem a hierarquização da mulher socialmente e a consequente hipersexualização de seus corpos, tidos como objeto primário de satisfação do gênero masculino.

Não há como desconstruir tais práticas motivadoras de ocorrências disciplinares se não houver estruturalmente como parte do currículo oculto e pautado na discussão trazida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a construção de uma instituição escolar pautada na busca pela igualdade de gênero em todas as suas ações.

Professores, gestores e servidores para enfrentarem tal hierarquização baseada no gênero precisam primeiro refletir criticamente sobre suas concepções pessoais do que seria uma mulher. De acordo com Simone de Beauvoir (1980) a mulher é uma construção social, e não há como tais agentes educacionais fundamentais para combaterem tais atos, identificarem práticas discriminatórias no ambiente escolar sem nem ao mesmo conseguirem os identificar em seu cotidiano pessoal extraescolar, práticas empregadas no fazer pedagógico da escola são provenientes muitas vezes da concepção pessoal desses profissionais.

Como professores irão discutir a hipersexualização dos corpos do gênero feminino com os estudantes se em sua prática cotidiana executarem atos que reforcem tais posturas Hooks (2015).

Há que se estruturar o fazer pedagógico em uma matriz feminista, definida por Hooks (2015) como um reconhecimento de que todas as mulheres sofrem

opressão simplesmente por possuírem este gênero. Esta opressão é mais intensificada pelos marcadores, raça, classe social e orientação sexual.

Algumas das discriminações ocorridas no ambiente escolar estudado possuem como elementos conjuntos raça e gênero, criando-se a necessidade nos profissionais da instituição de uma busca por elementos, que embasem as discussões em ambos os aspectos tornando assim a identificação destas algo interseccional.

As discriminações baseadas nesses fatores se intensificam ou apresentam características diferenciadas quando aspectos como raça, gênero e sexualidade se entrecruzam no momento em que as discriminações acontecem no ambiente escolar. Esta associação que Fernando Altair Pocay (2011) define por interseccionalidade se constitui para além do reconhecimento à multiplicidade de sistemas de opressão que operam a partir destas categorias, mas partem das características apresentadas em determinadas circunstâncias.

A interseccionalidade surge a partir da reivindicação de militantes não brancas do movimento feminista estadunidense, pautando que aspectos como raça e condição socioeconômica produziram fatores intensificadores mesmo dentro de um mesmo grupo oprimido, o de mulheres (Pocay, 2011).

Para o ambiente educacional podemos contextualizar o termo a partir da intensificação promovida pela sobreposição de características como raça, gênero, sexualidade, identidade de gênero, deficiência, síndrome ou transtorno no momento da consolidação das expectativas de aprendizagem dos estudantes por parte da equipe gestora e da manifestação das discriminações oriundas de conflitos.

A interseccionalidade em casos de sobreposição de discriminações ou em ambientes diversos como o escolar brasileiro apresenta-se como uma ferramenta de análise fundamental para entender as estruturas da hierarquização social, discriminações e opressões:

a interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma

forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins, 2021, p.15).

A ferramenta analítica interseccionalidade ajuda a explicar como que em alguns períodos e em determinadas sociedades as relações de poder envolvendo marcadores importantes como raça, gênero e classe não se manifestam somente de forma individual e excludente entre si, mas sim de forma mútua com essas categorias se sobrepondo e intensificando as discriminações e opressões (Colins, 2021).

Não se trata de uma ferramenta de uso unificado ou homogêneo diante dos múltiplos usos que tem alcançado com a apropriação da valorização da diversidade pelo turbocapitalismo<sup>4</sup>, que vem enfatizando a partir do aspecto corporativo e massificante valores como preservação física do meio ambiente, feminismo, ecologia, liberdade de gênero, autoexpressões minoritárias que desde a segunda metade do século XX tem o antirracismo no seu escopo (Sodré, 2023).

A interseccionalidade tem um uso individual quando pessoas comuns percebem que a ferramenta fornece estruturas melhores para lidar com problemas sociais mais sofisticados. Em função dessa diversidade a ferramenta é utilizada para compreender desde as relações de poder em eventos como os jogos de poder da Copa do Mundo Fifa ou as relações cotidianas de uma pessoa ou um grupo social determinado (Colins, 2021).

O ambiente escolar pesquisado trata-se de um local de microlutas (Foucault, 2003) e ao reconhecê-las a partir da hierarquia que é estabelecida, erigida a partir de marcadores como raça, gênero e classe (Davis, 2016) faz a análise das discriminações ocorridas ganhar mais profundidade do que apenas atos isolados de indisciplina.

Motivar na comunidade escolar, locus dessa pesquisa, o olhar para o estabelecimento dessa hierarquia faz da interseccionalidade uma ferramenta importante para fornecer aos adultos, sobretudo, aos docentes e aos gestores, que as ações desenvolvidas com o objetivo de promover a valorização da diversidade no

---

<sup>4</sup> O autor utiliza o conceito turpocapitalismo para descrever a fase extrema do capitalismo contemporâneo, caracterizado pela aceleração das dinâmicas econômicas, tecnológicas e comunicacionais.

ambiente, precisam partir da desconstrução dessa intencionalidade de permanência do status quo opressivo.

O Plano de Ação Educacional, que será proposto no capítulo 4 dessa pesquisa, leva em consideração as intencionalidades das relações de poder. Uma ação de gestão para promover a valorização da diversidade necessita considerar as disputas de força presentes nas relações.

Colíns (2021) afirma que as relações de poder dependem de práticas organizacionais duráveis, embora variáveis, erigidas sobre quatro domínios de poder distintos, porém interconectados que definirão estas práticas: o estrutural, o cultural, o disciplinar e o interpessoal.

O estrutural trata-se das estruturas fundamentais das instituições sociais, como mercados de trabalho, moradia, educação e saúde. O cultural enfatiza a crescente importância das ideias e da cultura na organização das relações de poder que normalizam de forma global atitudes e expectativas culturais em relação às desigualdades (Colins, 2021).

O aspecto cultural apresenta importante relevância diante do crescimento da mídia de massa e da mídia digital, nos fazendo questionar quais mensagens culturais sobre raça, classe, gênero, sexualidade, capacidade estão sendo transmitidas para o público global (Colins, 2021).

O domínio disciplinar é a aplicação de regras e regulamentos com base em raça, sexualidade, classe, gênero, idade, capacidade, nação, *status* documental, religião, dentre outros, de forma a nos enquadrar em um *status quo* de forma insistente, sendo desencorajada ou questionada qualquer conduta fora do padrão estabelecido (Colins, 2021).

O aspecto interpessoal de poder é a manifestação de como o indivíduo vivencia a convergência do poder estrutural, cultural e disciplinar, como molda as suas identidades interseccionais de raça, gênero, sexualidade, nação e idade. Como o indivíduo pode pertencer a diversos grupos, o que pode torná-lo vulnerável a diversas formas de preconceito e discriminações, a interseccionalidade reconhece a complexidade das identidades que podem moldar a maneira como se vivencia estas opressões (Colins, 2021).

Trazendo para a realidade brasileira, a interseccionalidade pode ser entendida a partir de contextos históricos e sociais que fundamentam a nossa

sociedade. O racismo como pilar estrutural da hierarquização social é um componente fundamental nesse entendimento. O racismo é decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo tido como normal, em que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo patologia social ou um desarranjo institucional (Almeida, 2018).

Essa estrutura racista é subdividida em três modalidades: o individual, expresso em atos cotidianos durante as relações entre os indivíduos; o institucional, manifestado na relação do indivíduo com o Estado; e a vertente estrutural na expressão do indivíduo com a economia (Almeida, 2018).

A estrutura racialmente constituída no Brasil não ocorre na contemporaneidade assentada em um arcabouço legal como no período pré- abolição, tendendo a classificar o racismo brasileiro como uma patologia num desarranjo institucional, mas, sim como uma série de atitudes individuais e/ou institucionalmente racistas porque a sociedade racista assim outorga que a sociedade seja erigida (Sodré, 2023).

O racismo constitutivo da sociedade brasileira ao ser acrescido do componente de gênero tem que se remontar ao papel da mulher, sobretudo a negra, em nossa sociedade. Ao descrever a situação das mulheres negras estadunidenses Davis (2016) as caracteriza numa figura vista desde a escravidão como uma ferramenta de trabalho, na maioria das vezes pesado, braçal, desde as *plantations*, ocupando um lugar de feminilidade diferente da mulher branca, constatação semelhante ao encontrado na realidade brasileira desde a colonização até a atualidade.

A mulher negra estadunidense apresentava características que as diferenciava das irmãs brancas, o trabalho constante fora de casa molda a perspectiva da construção de identidade da mulher negra, embora no período escravocrata seu trabalho não tivesse reconhecimento financeiro, cunha a sua vivência da discriminação de gênero e, portanto, o feminismo tem que levar em conta a interseccionalidade na hora de analisar o papel dos componentes racial e gênero sobrepostos (Davis, 2016).

As violências sofridas pelas mulheres desde a escravidão são acrescidas com elementos intensificadores ao analisar o componente racial, a violência sexual a que todas estavam sujeitas. No caso da mulher negra, é transformado em corriqueiro no

período escravocrata como os estupros das mulheres negras por seus senhores e feitores. Tal violência se constituía em uma tentativa de subjugar a força com que a mulher negra resistia ao escravismo, tomando formas de ostentação entre os pares dos senhores de escravizados e ferramenta de disseminação de terror entre as demais escravizadas (Davis, 2016). No Brasil, tal violência é alçada na posição pouco crítica de elemento constitutivo da formação da população brasileira a ser valorizada, a miscigenação (Sodré, 2023).

A interseccionalidade compartilha elementos comuns à educação crítica que Paulo Freire (1996) abordou em suas obras. Os apontados como oprimidos pelo educador no século XX são análogos aos de hoje: sem-teto, sem-terra, mulheres, pobres, negros, LGBTQIAPN+, povos originários, imigrantes sem documentos, indivíduos privados de liberdade, minorias religiosas, pessoas com deficiência. Os termos opressão e oprimido evocados por Freire remontam a interseccionalidade de classe, raça, etnia, idade, religião e cidadania (Colins, 2021).

A concepção que Freire (1996) dispunha de educação era de pedagogias assentadas no alargamento da justiça social, que fujam do entendimento de “educação bancária”. O modelo “bancário” de educação pretende a perpetuação do reforço do capital cultural através da sociedade e da escola de homens brancos de elite como melhores do que todas as outras pessoas, mantendo a dominação cultural e epistêmica de um grupo sobre os demais oprimidos (Colins, 2021).

Professores de vários segmentos e disciplinas precisam a partir da construção do olhar reflexivo, aqui proposto para práticas cotidianas que irão se reproduzir no ambiente escolar, estruturar seu fazer pedagógico, sua concepção curricular e atitudinal em uma prática que busque a igualdade do gênero, não de uma forma ingênua e simplista e sim em uma discussão ampla e constante sobre como nós socialmente tratamos as mulheres e quais as suas consequências. A partir da realização de tais discussões em sala de aula, estudantes começarão a reconhecer atos machistas e sexistas dentro do ambiente escolar identificando-os como motivadores para ocorrências disciplinares, tendendo evitá-los.

Outro aspecto motivador constante nas ocorrências disciplinares são os praticados por orientação sexual e/ou identidade de gênero, muitas vezes omitido ou sub-registrado diante da vergonha por parte da vítima da agressão em relatar à coordenação pedagógica ou professores tal violência.

Estas se materializam na forma de comentários jocosos, isolamento de membros LGBTQIAPN+ do convívio, sobretudo, pelos estudantes do gênero masculino, agressões verbais e físicas.

Essas ocorrem como consequência da reiterada perpetuação do padrão heteronormativo na escola, tratando-se de um serviço de consolidação do imperativo heterossexual cisgênero, em detrimento de outras formas de manifestações da sexualidade e da materialização de normas regulatórias que são, em partes, aquelas que conferem ao homem cisgênero heterossexual mais do que uma posição de vantagem, mas sim um privilégio diante do grupo oprimido (Junior e Maio, 2016).

Tais discriminações são intensificadas quando praticadas em razão da identidade de gênero dos estudantes, os membros transgênero da comunidade escolar frequentemente não possuem sua identidade respeitada pelos seus pares, agressões cotidianas como troca do nome social pelo nome jurídico dos estudantes transgênero é prática comum na escola pesquisada.

Estas práticas discriminatórias são fáceis de identificar no ambiente escolar, diferentemente das demais que ocorrem muitas vezes de forma sutil, o impedimento para intervenção dos profissionais da escola, pretendendo que estas cessem perpassa por camadas de informação e formação dos professores, servidores e coordenadores pedagógicos sobre as questões de gênero e sexualidade.

Viés religioso, LGBTQIAPN+fobia não desconstruída e pouca reflexão da construção de gênero são impeditivos para que, além de identificar as discriminações, os profissionais intervenham de maneira efetiva e respeitosa com os estudantes dos grupos oprimidos.

Percebemos a necessidade de que ocorra por parte dos profissionais uma discussão sobre as fobias, medo, nojo, raiva, desconforto e aversão que alimentam as discriminações, preconceitos e violências contra esse grupo. Há que se levar em consideração que a LGBTQIAPN+fobia impacta diretamente na esfera dos sentimentos, da dignidade, do sucesso ou do fracasso escolar enquanto grupo oprimido (Junior e Maio, 2016).

O combate a todas as discriminações até aqui descritas são reguladas por normativas legais, ancoradas na constituição e na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Não há como construir um ambiente seguro, acolhedor e propício à aprendizagem coadunando com violências. Há que se assumir o papel da escola na

eliminação de práticas discriminatórias arraigadas socialmente e reproduzidas por esta, uma vez que a sociedade é modificada e reinventada pela escola (Gomes, 2013).

### 3.1.2 O papel da gestão escolar na promoção do clima escolar e sua relação com as discriminações

Nesta seção será feita a análise do papel do clima escolar <sup>5</sup> na construção de relações não violentas ou discriminatórias e como o diretor pode exercer um papel de liderança para criação do sentimento de paz, harmonia e valorização da diversidade entre os docentes e pelos estudantes.

A gestão escolar agindo pautada na valorização dos direitos civis, incorporados da Declaração Universal dos Direitos Humanos em nossa Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tenderá a promover um ambiente de aprendizagem acolhedor que concebe a diversidade como potência.

Para se chegar ao desenvolvimento de um ambiente escolar eficaz, ou seja, capaz de propiciar os estímulos sociais, culturais e epistêmicos desejáveis é necessário formar um estudante dotado de habilidades que o tornem um ser ético, reflexivo e crítico (Almeida, Silva e Marques, 2014).

O estudante precisa contar com um bom clima escolar – bom cenário educativo existente em uma instituição – contribuindo para as relações positivas entre professores, alunos, direção e demais trabalhadores. Flavinês Rebolo e Peter Paul Pereira (2017) definem o clima escolar como a percepção dos indivíduos sobre a qualidade do ambiente em que trabalham ou estudam, a sua compreensão tende a identificá-lo como causa de atitudes em relação ao humor, estado de espírito, ânimo, comprometimento e satisfação.

Por mais que haja interferência direta de fatores externos, a instituição na percepção do clima escolar por docentes e gestão como salário, carreira, carga-horária de trabalho e desvalorização social do professor, estes podem obter um impacto secundário na percepção dos servidores se o ambiente escolar

---

<sup>5</sup> O conceito de clima escolar refere – se à qualidade do ambiente educacional, incluindo as percepções, relações interpessoais e normas que influenciam a experiência de estudantes, professores e funcionários (COHEN, 2009).

internamente, a partir do estímulo da gestão for propício ao diálogo, a formação, a valorização do trabalho dos docentes e dos demais servidores como apontam Pereira e Rebolo (2017).

A escola, em uma perspectiva *aluno cêntrica* como defendida neste trabalho, precisa, para fomentar um bom clima escolar, que estudantes e profissionais sintam o sentimento de valorização da sua identidade e de pertença por todos os envolvidos no processo de escolarização. O sentimento de valorização não será realizado em uma instituição que não estabelece o diálogo como uma prática frequente, um clima escolar satisfatório precisa valorizar as experiências, culturas e vivências dos estudantes, propiciando novos estímulos em sua concepção de mundo Pereira e Rebolo (2017).

Uma escola com um bom clima escolar não se trata de uma instituição onde não há conflitos ou disputas, pois ao se conceber como um local de socialização entre pessoas diferentes haverá concepções distintas sobre como ela deve funcionar. O que não contribui para o bom clima escolar é o acordo tácito de omissão docente, já mencionado neste trabalho, ao presenciar práticas discriminatórias ou violentas, ao fazê-lo passa o recado de que a construção de um bom clima escolar é algo secundário, ocupando um papel menos importante ao compará-lo com o cumprimento do conteúdo programático de cada componente curricular (Pereira e Rebolo, 2017).

Esta posição de intolerância a práticas agressivas ou pouco dialógicas, fundamentais ao estabelecimento de um clima escolar satisfatório, ao partir da equipe gestora pode criar um efeito replicador para os demais servidores e para os estudantes, o posicionamento desses líderes impacta diretamente sobre a percepção de docentes e estudantes, sobretudo em momento de conflito e/ou discordância (Pereira e Rebolo, 2017).

Uma das práticas que podem ser utilizadas para criar um bom clima escolar e fomentar o cumprimento dos direitos humanos na escola é a utilização das ferramentas da justiça restaurativa no ambiente escolar. Esta, por levar em consideração que a sociedade brasileira é marcada por desigualdades socioeconômicas em um país historicamente oligárquico, excludente e autoritário, propõe o diálogo como resolução de conflitos em um espaço que pode ser concebido como o segundo ambiente de maior permanência cotidiana dos

estudantes (Guimarães e Pereira, 2019). Discutiremos na seção seguinte como isso pode ocorrer.

### 3.1.3 Justiça restaurativa como ferramenta de resolução de conflitos na escola

A prática da justiça restaurativa é aqui abordada por ser um método de resolução de conflitos, como geradores e decorrentes das práticas discriminatórias, pois pretende a resolução destes baseando-se no diálogo, na reflexão e na alteração de posturas (Guimarães e Pereira, 2019), construindo nos estudantes e demais envolvidos uma consciência crítica, inteligência emocional para lidar com seus sentimentos, além da construção de uma cidadania respeitosa com as diferenças de pensamentos, opiniões e valores.

Os casos de implementação da justiça restaurativa que serão abordados nesta seção foram escolhidos por apresentarem experiências exitosas na redução de conflitos, em ambiente não escolar em um dos casos e nos demais no ambiente escolar, demonstrando como é possível a adoção dessa ferramenta para resolução de conflitos na instituição pesquisada neste trabalho.

Os exemplos de casos bem-sucedidos abordados nessa seção pretendem fornecer elementos para a construção do Plano de Ação Escolar (PAE), presente no quarto capítulo. O PAE trará sugestões de ações e políticas que a instituição poderá desenvolver e implementar como meio para reduzir e até eliminar da instituição práticas discriminatórias. Trazer experiências de outras instituições que já desenvolvem a justiça restaurativa fornece elementos baseados em resultados práticos que, se adaptados para a realidade pesquisada, podem fornecer caminhos para resolução da questão problema.

Dentre os casos bem-sucedidos, analisamos a proposta de resolução de conflitos através da justiça restaurativa (JR). Para tanto, há a apresentação detalhada, bem como a análise com base nos eixos teóricos, do desenvolvimento de uma microjustiça no ambiente escolar a partir das experiências dos projetos “Justiça para o século 21” e “Justiça e Educação”.

A justiça restaurativa, como pontuam Ana Carolina Reis Pereira e Áurea Maria Guimarães (2019), não pode ser dissociada da doutrina de proteção aos direitos humanos, pois defendem o princípio do respeito à dignidade do ser humano.

Esta trata da aplicação da justiça no seu aspecto micro, visando atuar ativamente na elaboração de soluções para a restauração do tecido social rompido, estimulando a prática democrática em todos os membros da instituição, uma vez que nada deve ser imposto, as decisões para a resolução de conflitos devem ser atingidas por consenso, ou seja, através do diálogo.

A Justiça restaurativa surge como um arcabouço de práticas sistematizadas em um conceito que, de acordo com o Conselho Nacional de Justiça, é uma resposta a questões atuais a partir de práticas ancestrais:

apresenta um vigoroso contexto histórico de surgimento (em lugares como Nova Zelândia, Austrália, Canadá, Estados Unidos e África do Sul), alicerçado em antigas tradições espirituais (cristianismo, budismo, hinduísmo, judaísmo), antigas experiências indígenas e de práticas compensatórias e restitutivas, baseadas em valores; entretanto, condicionado por iniciativas, práticas e movimentos sociais contemporâneos. A aparição da JR no sistema de justiça pode desta forma ser dimensionada como uma resposta a questões do presente resgatando o aprendizado do passado – uma reverência à ancestralidade (CNJ, 2018, p.55 – 56).

Como defendem Mori, Porto e Wermuth (2021) a Justiça Restaurativa constitui-se em uma prática promissora, no momento em que resulta em um “círculo virtuoso”, em contraposição à concepção violenta operante atualmente no âmbito da resolução de conflitos constituidores da esfera penal.

A JR subverte a lógica punitivista do sistema penal, que se ergue em uma série de procedimentos hostis com sanções aflitivas e não se preocupando com os laços sociais concretos, resultando em obrigações ou necessidade para manutenção do Estado (Mori, Porto e Wermuth, 2021).

A gestão das instituições escolares ao adotar a justiça restaurativa, além de promover a aplicação dos direitos humanos em uma perspectiva equitativa, estimula o caráter formativo nas práticas desenvolvidas na instituição, sobretudo, na resolução de conflitos:

em âmbito escolar, a justiça restaurativa reivindica para sua consecução, a reorientação da gestão de conflitos. Assim, o consenso que se objetiva não deve ser produzido em situações de desigualdade, mas deve envolver a disposição para ponderar sobre as razões alheias e para reconhecer sua previa responsabilidade para com o outro, o que distingue de um mero “reconhecimento de culpa” [...] as técnicas restaurativas devem focar na

responsabilização ativa dos sujeitos e na restauração dos danos e permitir que se posicionem e reflitam sobre seus atos por meio do diálogo. Contém, portanto, um profundo teor formativo (Guimarães e Pereira, 2019, p.4).

Os gestores, de um modo amplo, tanto escolares como de outros setores, ao utilizarem as ferramentas da justiça restaurativa, tomam a dianteira na postura de universalização da aplicação dos direitos humanos a todos e não os mantém restritos ao grupo social que sempre teve acesso à justiça. A adoção da justiça restaurativa construída de modo coletivo e dialógico, estimula a quebra da assimetria no acesso a ela, expressa no tratamento diferenciado entre ricos e pobres, brancos e negros, homens e mulheres, heterossexuais, cisgeneros e LGBTQIAPN+, assegurando o cumprimento dos direitos humanos até para a parcela que se mostra contrária ao estabelecimento dos direitos humanos (Guimarães e Pereira, 2019).

Essa prática implementa o que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) estipula como afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos e o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa destes direitos no campo da educação em direitos humanos:

[...] a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (Brasil, 2023, p.29).

Para a implementação bem-sucedida das práticas restaurativas é necessário que a gestão, bem como todos os envolvidos na escola, a compreendam como um espaço que assim como pode reproduzir à dominação e à exclusão, também pode se tratar de um espaço decisivo para a construção de práticas de respeito aos direitos humanos, para a formação de uma consciência crítica e cidadã, para o desenvolvimento de relacionamentos democráticos que valorizem a diversidade humana (Guimarães e Pereira, 2019).

A gestão escolar necessita partir da postura reflexiva de que no Brasil as práticas de resolução de conflitos foram ancoradas em um sistema escravocrata que

perdurou mais de três séculos, que extrapolou um sistema econômico, moldou condutas, definiu desigualdades sociais, constituiu raça e cor como marcadores de diferenciação fundamentais, elaborou etiquetas de mando e obediência, constituindo uma sociedade condicionada pelo paternalismo e por uma hierarquia muito estrita que a escola reproduz quando esses conflitos surgem em seu interior (Mori, Porto e Wermuth, 2021).

A gestão, ao estimular essas práticas restaurativas, reconhece que o sistema escolar e o processo pedagógico tem sido construído com base em um conjunto de práticas coercitivas sintetizadas nas normas disciplinares, elaboradas sem a participação dos estudantes, estes na maioria das vezes por não entender os fundamentos por traz de cada norma não cumprem a sua parte em um acordo do qual não foram ouvidos (Guimarães e Pereira, 2019).

São efeitos sintomáticos disso a crescente incidência e o agravamento das situações de violência que tem acometido o contexto escolar em suas mais diversas variações e condicionantes, dentre elas as discriminações, as quais, associadas às dificuldades para enfrentá-las, têm evidenciado a profunda crise do papel da escola na atualidade e o permanente estado de tensão do trabalho docente na sociedade (Guimarães e Pereira, 2019).

A JR rompe com este ciclo ao focar suas práticas nos danos causados – e não nas regras violadas –, olha as necessidades do ofendido, preocupa-se tanto com o ofendido e com o autor, atores ativos no processo, buscando soluções realizáveis e não baseadas na idéia de punição ao autor do dano, estimula nos estudantes uma prática reflexiva constante que contribui para a formação de um cidadão ciente das consequências de suas atitudes com uma postura restauradora (Mori, Porto e Wermuth, 2021).

Por mais que se observe que as práticas que baseiam na justiça restaurativa se realizem em contextos marcados por relações de poder e autoritarismo, ou são por elas atravessadas, é preciso partir da premissa de que a instituição escolar precisa ser um espaço para a aprendizagem e a vivência da cultura democrática como abordado na LDB (1996):

**Art. 2º.** 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.

**Art. 3º.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
[...]

**II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

**III** - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

**IV** - respeito à liberdade e apreço à tolerância; (Brasil, 1996, p.2)

Não podemos, enquanto servidores e adultos responsáveis no processo de escolarização dos estudantes, ignorar o fato de que a noção de algo público vem perdendo força, sobretudo por quem é o centro do processo de ensino- aprendizagem. A dimensão de sociabilidade tende a desaparecer e as razões para “estarmos juntos” também, ganhando força a compreensão de que a violência pode ser um recurso legítimo para a solução dos conflitos (Guimarães e Pereira, 2019).

As instituições, através das quais a vida social e cultural acontecem, podem, através de suas práticas, causar alterações culturais que superem a racionalidade punitiva, em função de um olhar com práticas mais humanas, rompendo com penas aflitivas e instaurando um olhar mais humano (Mori, Porto e Wermuth, 2021).

A atuação da gestão da escola pode estimular a melhoria do clima escolar através de práticas dialógicas que estimulem, sobretudo nos estudantes, a busca da resolução dos conflitos através da busca de interseções e consensos. Há práticas exitosas que conseguem transpor o pano de fundo do conflito, a violência, e encontrar uma solução para conflitos através da justiça restaurativa, definindo o que compreende por Estado de direito na sociedade brasileira contemporânea (Schilling e Kowalewski, 2021).

### 3.1.3.1 Casos bem-sucedidos de implantação da justiça restaurativa

O Projeto “Justiça para o século 21”, implantado em quatro escolas de Porto Alegre com o objetivo de utilizarem a justiça restaurativa para a mediação de conflitos no ambiente escolar, demonstrou, após análise dessa implantação, que 90% dos envolvidos nas mediações se sentiram ouvidos e respeitados durante a prática, conforme será detalhado ao longo da subseção (Aguinsky, Grossi e Santos, 2008).

As escolas que participaram do projeto “Justiça para o século 21” foram escolhidas a partir dos seguintes critérios: alto índice de conflitos judicializados,

natureza diversa, interesse em desenvolver círculos de paz nas escolas e ser multiplicador das práticas restaurativas, disponibilidade de tempo na carga horária dos docentes para capacitação e execução dos círculos restaurativos, ausência de experiência prévia em práticas restaurativas, ensino médio, turno diurno e participação no primeiro seminário sobre justiça restaurativa que se realizou em março de 2007 (Aguinsky, Grossi e Santos 2008).

O momento seguinte foi de capacitação de cinco docentes indicados por cada uma das quatro instituições, sendo duas estaduais, uma municipal e uma particular, para participarem de uma capacitação, com duração de três dias. Abordaram em aulas a importância do diálogo, os direitos humanos e técnicas de mediação de conflitos, seguido por um momento de sensibilização de toda comunidade escolar, docentes, estudantes, funcionários, pais e responsáveis, reuniões para estimular a elaboração de estratégias criativas para serem desenvolvidas em cada unidade escolar. Após isto, foi realizado um trabalho de pesquisa do efeito dessa ação por Andréia Mendes dos Santos, Beatriz Gerhenson Aguinsky e Patrícia Krieger Grossi, professoras de pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), ouvindo 95% dos professores das quatro instituições envolvidas, através de questionários direcionados (Aguinsky, Grossi e Santos, 2008).

A partir da análise constataram junto aos docentes que 100% das agressões possuem cunho verbal, isto é, são insultos, ameaças e xingamentos. Em 86% dos casos, essas ofensas desencadeiam também agressões físicas. Outras formas de agressões, como isolamento, rejeição e pressão psicológica (rir de alguém, importunar) corresponderam a 77,7%; chantagens, roubos e destruição, 20.6%; e cerca de 5,3% dos professores não identificaram agressões relevantes na escola. Os fatores motivadores para as agressões, de acordo com os professores pesquisados, guardam semelhança aos constatados durante a análise do presente estudo de caso, objeto desta pesquisa, como demonstra a tabela sobre o “Justiça para o século 21”. No quadro a seguir são detalhados os fatores motivadores das agressões identificados durante a execução do projeto:

Quadro 2 – Fatores Motivadores da Agressão na Perspectiva dos Professores.

Projeto de Pesquisa “Justiça para o Século 21” – Porto Alegre, 2007

<b>Fatores motivadores da agressão</b>	<b>%</b>
Personalidade, caráter	79,3
Status, modelo social	38
Racismo, intolerância	33,8
Gênero	23,9
Outros fatores	9,9
Quase não há agressões	5,3

Fonte: Aginsky, Campos e Grossi, 2007, p. 05.

Os círculos restaurativos foram desenvolvidos com ampla autonomia para as escolas conduzirem seus processos adaptando as suas realidades e ao final as pesquisadoras constataram os seguintes aspectos positivos nas comunidades, findados os dez meses de sua implantação: desenvolvimento na capacidade de mobilização da comunidade escolar para além dos professores e alunos; abertura para o permanente autoquestionamento e compromisso com o protagonismo pelo processo; estratégias criativas de autossupervisão; apoio institucional e respaldo da Secretaria de Educação; auto-organização como qualidade de processo e a difusão da cultura de paz.

Os pontos positivos de acordo com Aginsky, Grossi e Santos (2008) se sobrepueram aos pontos a serem aprimorados, sobre estes destacam-se a desinformação por parte dos estudantes em como acessar os círculos restaurativos e o receio dos professores em participar deste temendo represálias dos estudantes. Em função disso, as pesquisadoras constataram que algo que é tido como simples o diálogo, promoveu uma verdadeira revolução nas instituições pesquisadas, cientes de que a transformação da conduta punitiva no ambiente escolar ainda requer um desenvolvimento mais amplo, porém com boas perspectivas a partir dos estudos.

Outro projeto que fornece elementos para analisar a aplicação da justiça restaurativa e os seus benefícios no ambiente escolar é o projeto piloto “Justiça e Educação” uma parceria de cinco anos entre o Poder Judiciário de São Paulo e a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. Luci M. M. Bonini e Valéria Bressan Candido (2015) analisaram a implantação do programa nas escolas públicas de ensino médio localizadas no município de Guarulhos.

Esta implantação foi analisada a partir da experiência de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, que verificou a experiência de um representante

do poder judiciário no Estado de São Paulo, já tendo atuado em processos de implantação de Justiça Restaurativa. A partir dessa implantação ele analisou os resultados alcançados, que demonstram os benefícios e obstáculos na aplicação da justiça restaurativa (Cândido e Bonini, 2015).

As práticas de justiça restaurativas no Brasil têm como marco legal a Lei nº 12.594/12, que foi responsável por instituir o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINAESE) regulamentando a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que pratiquem ato infracional:

#### DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 35. A execução das medidas socioeducativas reger-se-á pelos seguintes princípios:

[...]

III - prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas.

(Brasil, 2012)

A legislação torna-se um marco legal para a regulamentação das práticas restaurativas em ambiente escolar mesmo que não seja mencionada a modalidade educacional no texto da lei, pois, ao prever prioritariamente tal prática restaurativa, embora a maioria dos conflitos ocorridos no ambiente escolar não resultem na aplicação de medidas socioeducativas por parte do poder judiciário (Cândido e Bonini, 2015).

A prática da Justiça Restaurativa no município de Guarulhos iniciou-se em 2003, após o retorno do Juiz da Vara da Infância e da Juventude da comarca de um mestrado nos EUA, no qual observou a aplicação da prática e instituiu o programa “Cultura da Paz”. Este utilizava o diálogo como meio de resolução de conflitos envolvendo principalmente crianças e adolescentes em ações de guarda e atos infracionais de menor gravidade (com vítima) realizados na Vara da Infância e da Juventude das seis Varas de Família da cidade de Guarulhos (Cândido e Bonini, 2015).

No município de Guarulhos houve a eleição para mediador. Ao passar por esse crivo, os selecionados participaram de uma formação de 20 horas, ministradas pelo Juiz da Infância e da Juventude da Comarca de Guarulhos e pessoas com reconhecido saber sobre justiça restaurativa no qual abordaram conceitos, técnicas,

aspectos jurídicos, sociais e psicológicos, além de regramentos éticos sobre a justiça restaurativa (Cândido e Bonini, 2015).

desde a inauguração até o seu término, passaram pelo Setor mais de 1.000 processos; o índice médio de acordos nas mediações realizadas foi de aproximadamente 85% (nos casos referentes a atos infracionais o índice é superior a 90%); e dentre as pessoas atendidas, mais de 90% se disseram satisfeitas ou muito satisfeitas (Cândido e Bonini, 2015, p.15).

A partir da implantação do programa de justiça restaurativa, os dirigentes escolares pesquisados por Cândido e Bonini (2015) relatam uma melhora significativa nos índices de violência dentro das escolas adotantes da prática, se comparados com os períodos anteriores e posteriores à implementação da mediação, alegam haver uma mudança de comportamento na maioria dos casos e o restabelecimento do tecido social que fora rompido (Cândido e Bonini, 2015).

Apesar da redução das práticas restaurativas no município de Guarulhos após o ano de 2009, por falta de incentivo do poder judiciário como vinha ocorrendo até então, os pesquisadores perceberam que as práticas foram eficazes nos seis anos de duração do programa, contribuíram para o cumprimento, em regime de parceria, da função da educação e da justiça, ambas em suas funções social e libertária, transmitindo valores da cultura democrática restaurando o valor da justiça (Cândido e Bonini, 2015).

As duas práticas analisadas, apesar de se tratar de um projeto piloto e uma política pública atualmente enfraquecida, ilustram como as práticas de justiça restaurativa se aplicadas atentando-se para elementos como capacitação de qualidade, sensibilização da comunidade onde será implementada e autonomia para adequações ao longo do processo, podem favorecer a redução da violência e consequentemente os casos de violência em ambientes escolares como o da escola estadual lócus dessa pesquisa.

### 3.1.3.2 Bases para a implementação da Justiça Restaurativa Escolar

A implementação da Justiça Restaurativa Escolar (JRE) nesse trabalho é investigada como uma ferramenta importante, possível de ser aplicada levando os estudantes e toda a comunidade na qual se inserem a desenvolverem ou

aprimorarem sua capacidade autoanalítica, crítica e dialógica diante das práticas discriminatórias experienciadas em seu cotidiano.

Como destacam Evans e Vaandering (2024) a implementação da justiça restaurativa nos ambientes escolares é fundamentalmente algo que fortalece a cultura relacional de interconexões na instituição de ensino. O foco da JRE que inicialmente era na disciplina e no comportamento individual, mostra-se indispensável de ser trabalhada, eficazmente relacionando a conexão entre os comportamentos danosos e a estrutura de poder hierárquico comuns nas escolas (Evans e Vaandering, 2024), sendo contrária a lógica “vigiar e punir” que categoriza os estudantes entre os bons, cumpridores das normas disciplinares e merecedores de recompensas (Foucault, 1999) e os não cumpridores das normas a quem as sanções disciplinares seriam necessárias:

a divisão segundo as classificações ou os graus têm um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões: mas também castigar e recompensar. Funcionamento penal da ordenação e caráter ordinal da sanção. A disciplina recompensada unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição (Foucault, 1999, p.206).

Para se utilizar a JRE enquanto uma ciência de resolução de conflitos, é necessário conhecer e implementá-la a luz de suas bases teóricas e valores, pois sem essa referência clara, é muito grande a chance de se voltar para as abordagens baseadas em punição ou premiação (Evans e Vaandering, 2024).

A Justiça Restaurativa Escolar enquanto teoria e filosofia para a resolução de conflitos precisam refletir três componentes internos que cresceram e amadureceram ao longo de anos de prática nas escolas: criar ambientes justos e equitativos; nutrir relacionamentos saudáveis e reparar danos e transformar conflitos (Evans e Vaandering, 2024).

Esses componentes nasceram das crenças centrais de que as pessoas são valiosas e relacionais. Eles têm suas raízes nos valores do respeito, da dignidade e do cuidado mútuo:

Figura 4 – Valores fundamentais da Justiça Restaurativa Escolar



Fonte: Evans e Vaandering, p. 13, 202

Como já abordado na seção 3.1.3, a Justiça Restaurativa na educação tomou emprestado os contornos dos ambientes judiciais, contudo quando conferências circulares de Justiça Restaurativa foram implementadas nas escolas e facilitadas com cuidado e consistência, mostrou-se indispensável a importância de relacionamentos interconectados, ou seja, para reparar os danos requer muito mais do que simplesmente reunir aqueles diretamente envolvidos no incidente e nos conflitos (Evans e Vaandering, 2024).

Reparar os danos dentro da Justiça Restaurativa Escolar requer a compreensão de que toda comunidade escolar e o estudante estão inseridos nas lógicas de poder que se manifesta nas microrrelações deste ambiente, refratárias de como se estrutura a sociedade (Pereira, 2017).

[...] as relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, micro lutas de algum modo. Se é verdade que estas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, dessas uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder. (Foucault, 2003, p. 231)

Para a efetiva implantação da Justiça Restaurativa Escolar precisa haver uma ruptura dos envolvidos com a lógica punitiva e depositária presente na hierarquia de poder expressa sobretudo na relação professor – estudante, na qual esse se coloca como o detentor dos saberes, e isto constituindo-se como a principal razão para a obediência dos discentes (Ramos e Paiva, 2024).

Como demonstram pesquisas conduzidas por Evans e Vaandering (2024), a experiência em Oakland – EUA, de Ramos e Paiva (2024) e em Natal e Fortaleza e de Pereira (2017) a formação de professores, equipe gestora e servidores quanto aos valores e procedimentos da Justiça Restaurativa Escolar é fundamental para a sua devida aplicação nas instituições. Esta formação será objeto de ação específica no Plano de Ação Educacional proposto para a instituição lócus desse trabalho.

A partir da constatação dos ganhos da JRE para a área educacional, instituições como a University of Waikato, na Nova Zelândia, passaram a oferecer desde 2000 a JRE como parte do seu programa de Pedagogia; em 2014 a Eastern Mennonite University, na Virgínia – EUA deu início a um programa específico de graduação em JRE, dentro do departamento de Pedagogia e também um mestrado JRE dentro do mesmo (Evans e Vaandering, 2024).

Em 2015 a Simon Fraser University, em Vancouver, Canadá, aprovou e implementou o desenvolvimento de um programa de JRE dentro do Departamento de Pedagogia. Tais avanços na implementação acadêmica da JRE vem embasar a importância de os profissionais da educação estarem munidos dos conhecimentos, habilidade e disposição conducentes à implementação da Justiça Restaurativa, algo em expansão indissociada a JRE (Evans e Vaandering, 2024).

Os professores e demais servidores precisam desenvolver, através de formações iniciais e continuadas, características que reflitam sobre a cultura punitiva impregnada nas ações cotidianas e como ela representa um véu, criando barreiras para a realização de diálogos e da convivialidades baseada na solidariedade, visto que as regras podem ser aplicadas por meio de acordos, bem como a flexibilização em situações de exceção (Ramos e Paiva, 2024).

Os adultos presentes no ambiente escolar por estarem inseridos em sociedades violentas, permeadas por práticas discriminatórias não se percebem como replicadores de tais práticas na interação com os estudantes, se atentando

apenas para tais práticas quando essas são expressas em violência verbal ou física (Pereira, 2017):

violência é o uso intencional da força física ou o poder, real ou por ameaça, contra a pessoa mesma, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que possa resultar em ou tenha alta probabilidade de resultar em morte, lesão, dano psicológico, problemas de desenvolvimento ou privação (OMS, p.5, 2002).

A violência pode ser percebida como um sintoma do processo de desinstitucionalização, em que a escola vem perdendo progressivamente sua capacidade socializadora (Pereira, 2017).

Educadores se preocupam com a violência quando esta se manifesta sobretudo no campo de ações contra o patrimônio público (depredações, pichações, ameaça de bomba, arrombamentos e sabotagens), ações contra os bens alheios (furto, roubo, depredação) uso/tráfico de drogas e se preocupam com os sinais da violência no relacionamento interpessoal quando esta se manifesta na violência física, verbal ou sexual, a violência psicológica e a manifestada da estrutura desigual do micropoder, exercida no cotidiano escolar é pouco refletiva e analisada (Pereira, 2017).

Há uma contradição entre a convivência e a naturalização de ambientes violentos e a aplicação da Justiça Restaurativa Escolar, uma vez que essa é composta por três elementos interdependentes e que se sobrepõem sendo possíveis de aplicação apenas em instituições que encarem de forma crítica a violência em seu cotidiano: criar ambientes justos e equitativos, nutrir relacionamentos saudáveis e reparar danos e transformar conflitos (Evans e Vaandering, 2024).

Para se desconstruir a naturalização da violência como método de resolução de conflitos na instituição central deste trabalho, são propostas ações dentro de um Plano de Ação Educacional que utilizará a Justiça Restaurativa como uma ferramenta de aprimoramento das capacidades dialógicas, empatia e autocrítica da comunidade escolar.

### 3.2 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Este trabalho irá apresentar um estudo de caso de gestão e se estrutura a partir da investigação de um problema específico partindo do olhar de um profissional em seu contexto de trabalho como define Ada Magaly Matias Brasileiro (2013), consistindo-se na análise de uma determinada situação de modo profundo e detalhado, possibilitando ao leitor sua compreensão e visualização.

Essa metodologia recorre às vivências do pesquisador e dos grupos analisados (Brasileiro, 2013). Assim, será estudado uma questão que não é abordada em momentos de discussão pedagógica por docentes e equipe gestora na escola pesquisada, mas que interfere no cotidiano escolar, portanto, serão feitas propostas de ações de gestão ancoradas nas análises realizadas pelo pesquisador.

Quanto à abordagem do trabalho este se baseará em uma análise qualitativa, tratando-se de se ocupar da interpretação dos fenômenos e das atribuições de significados em seu decorrer, para esta análise serão coletados dados de fonte direta e no levantamento bibliográfico (Brasileiro, 2013) para no quarto capítulo tomar a forma propositiva através de ações detalhadas no Plano de Ação Educacional (PAE).

Para chegar ao momento propositivo, esta pesquisa se estruturou em três momentos antecedentes: o primeiro foi a análise documental dos cadernos de atas de ocorrências disciplinares da instituição, legislações nacionais e estaduais, Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição pesquisada e bibliografia sobre o caso.

O objetivo desse primeiro momento foi consolidar os dados e informações necessárias, coletar evidências para um caso de gestão e descrever o contexto da em que o estudo de caso se instala.

No momento de coleta de evidências buscou-se por registros das ocorrências disciplinares envolvendo estudantes motivados por discriminações no ambiente escolar.

A pesquisa deparou-se com um obstáculo de organização desses registros visto que os mesmos não se encontram descritos de forma detalhada, organizada por turnos ou modalidades de ensino como na realidade ocorrem no cotidiano da instituição.

Não há um arquivamento dos cadernos de registros de ocorrências dos anos anteriores a 2022. A partir de questionamentos realizados à equipe gestora da instituição obtivemos como justificativa o fato dos registros serem responsabilidade da Especialista em Educação Básica de cada turno, inclusive o seu arquivamento junto aos documentos da instituição.

Como nos períodos anteriores a 2022 houve uma rotatividade de servidores designados na função de Especialista em Educação Básica nos três turnos da instituição, a não disponibilidade desses registros foi atribuída a estes servidores.

Como a maioria dos casos disciplinares documentados nos cadernos de atas de ocorrências disciplinares ocorreram no ano letivo de 2022, este ano foi tido como o recorte da amostra dos casos pesquisados.

No ano da amostra foram descritos 33 casos disciplinares registrados nos livros de ocorrências disciplinares, sendo a maioria dos registros ocorridos no turno vespertino, o qual conta com os anos iniciais do ensino fundamental e abrangendo os 6º ano e 7º ano do ensino fundamental.

Dos casos documentados, 11 tratavam-se de relatos ligados a motivações por discriminações relacionadas à raça, gênero e características físicas. Como o pesquisador deste estudo também é docente na instituição, percebe um sub-registro nos casos e uma alteração das reais motivações das ocorrências disciplinares para buscarem uma concordância dos responsáveis pelos estudantes ao darem ciência nas providências disciplinares propostas pela escola.

Já o segundo momento, contemplou a seleção de artigos e produções acadêmicas que dialogam com a questão problema, agregando detalhes que ao mesmo tempo embasam as discussões, norteiam como este trabalho organiza seus eixos e propõe possíveis caminhos para o terceiro momento. As bibliografias analisadas possibilitaram a organização do segundo capítulo nos eixos focados em trazer elementos para o entendimento das discriminações e passando para o papel da gestão diante destes ocorridos.

Para o terceiro momento houve uma alteração metodológica na pesquisa, o Plano de Ação Educacional (PAE) seria elaborado com base na coleta de dados obtidos por entrevistas e grupos focais com os gestores da instituição, porém, devido às limitações cronológicas para a finalização da análise dos instrumentos de pesquisa pelo Comitê de Ética da Instituição, estes foram alterados para uma

análise bibliográfica comparativa com outras instituições que vivenciam uma realidade semelhante.

O Plano de Ação Educacional (PAE) foi construído a partir das experiências de outras instituições de ensino com realidades socioeconômicas semelhantes às vivenciadas pela instituição lócus da pesquisa, durante a implementação da Justiça Restaurativa como metodologia de solução de conflitos por meio do diálogo.

Diante dos desafios no combate às discriminações no ambiente escolar, a prática da justiça restaurativa foi elencada por ser um método que pretende a construção de soluções sustentadas no diálogo, na reflexão e na alteração de posturas (Guimarães e Pereira, 2019), encerrando com o ciclo de retroalimentação da violência nos ambientes em que se instaura.

Os casos de implementação da justiça restaurativa escolhidos para análise neste trabalho, assim o foram, por serem apontados como experiências exitosas na redução de conflitos, mostrando-se como uma estratégia possível de ser aplicada na escola pesquisada, uma vez que, em ambientes semelhantes, demonstrados nos demais casos aqui abordados, os indicadores mostram uma redução no número de conflitos.

Esse trabalho como elemento de pesquisa antes pensado para realizar uma coleta de dados empíricas desde o momento das buscas de evidências, passando pela percepção dos servidores responsáveis quanto à aplicação das práticas de gestão no ambiente escolar pesquisado, terá uma abordagem propositiva/comparativa, retratando através da análise de experiências exitosas de outras redes de ensino na adoção da Justiça Restaurativa no ambiente escolar.

Este trabalho, por tratar-se de um instrumento de análise qualitativa, está sujeito a interferências externas ao objeto de pesquisa e para se manter relevante é indispensável que continue mantendo sua ligação com a realidade considerando mudanças na metodologia como um elemento espontâneo do objeto analisado bem como o contexto e a participação do pesquisador:

os métodos qualitativos são ferramentas exploratórias, por oposição a métodos de checagem, refutação ou confirmação de achados ou impressões. Apesar de diversos, reúnem algumas características comuns. Buscam a coleta de dados em profundidade, capturando minúcias subjacentes aos fenômenos. Estimulam a emergência espontânea de significados, ações e comportamentos, valorizam a

perspectiva dos participantes e, ao mesmo tempo, reconhecem a implicação do pesquisador e o papel central da interpretação sistemática nos resultados obtidos. [...] Os métodos qualitativos variam muito quanto à aproximação da ocorrência espontânea dos fenômenos. A observação participante (ou não) e a etnografia, por exemplo, são especialmente interessantes para a coleta de dados em contextos reais, sejam eles físicos ou virtuais (Leitão, p.5, 2021).

Nesse contexto de implicações, não somente do pesquisador bem como da maleabilidade do fazer científico que se ancora em instrumentos sólidos e confiáveis, este trabalho terá como instrumento metodológico a análise comparada na aplicação da Justiça restaurativa em outros objetos de pesquisa como um balizador para esta implementação na escola foco deste estudo.

#### 4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Nesta pesquisa, o objetivo geral é verificar como as discriminações ocorrem e são combatidas no ambiente escolar. Já os objetivos específicos são: a) descrever a postura da gestão escolar diante de casos de discriminações ocorridos no ambiente escolar, b) analisar se as posturas dos profissionais da instituição visam combater as ações discriminatórias de forma pontual ou ancorada em ferramentas metodológicas apropriadas em formação acadêmica ou continuada e c) propor estratégias a partir de ações de gestão que instrumentalizem ou aprimorem abordagens cotidianas, experimentadas por docentes e demais servidores visando a construção de um ambiente de paz e valorização da diversidade.

Para que isto se concretize, o segundo capítulo analisou como as práticas discriminatórias ocorrem no ambiente escolar e os principais marcos legais nacionais e estaduais que versam sobre o tema.

Já o terceiro capítulo abordou as práticas de gestão diante da perspectiva da diversidade. Esta análise se ancorou em um referencial teórico capaz de aprofundar em elementos basilares para mostrar como a Justiça Restaurativa pode ser uma ferramenta importante para a promoção da diversidade no ambiente escolar através da resolução de conflitos.

A mudança nos instrumentos de análise ocorrida durante o curso desta pesquisa tornou necessária a análise comparativa da implantação da Justiça Restaurativa em outras redes de ensino, para a partir destas nos orientar sobre quais estratégias e elementos podemos adotar para a implementação da Justiça Restaurativa na escola lócus deste trabalho.

O Plano de Ação Educacional trata-se da proposição de estratégias e instrumentos capazes de buscar alternativas para o problema pesquisado neste trabalho, tratando-se de como a gestão pode desenvolver práticas indutoras da diversidade.

As experiências que guiarão a implantação do PAE na escola central deste trabalho tratam-se da análise de duas escolas, uma situada no Ceará (CE), que adotou estratégias de Justiça Restaurativa e outra em que não se adotou as práticas de Justiça Restaurativa, situada no Rio Grande do Norte (RN), através da análise os autores Ramos e Paiva (2024) fornecem elementos comuns a diversas escolas

presentes em comunidades urbanas que enfrentam os desafios de se combater a violência, realidade semelhante a escola central do trabalho.

As proposições deste Plano de Ação Educacional (PAE) também terão como referência a análise que Pereira (2017) realizou sobre a implantação de práticas de Justiça Restaurativa nas escolas públicas de São Paulo entre 2010 e 2016, o trabalho baseou-se no estudo e amostragem disponibilizadas no “Observatório da Violência” da Associação de Professores do Estado de São Paulo (APEOSP) retratando como o espaço escolar trata-se de um local de disputas e como a Justiça Restaurativa pode ser implementada nesse contexto.

Outro trabalho norteador para a construção do Plano de Ação Educacional (PAE) aqui proposto é a pesquisa de Gomide e Santos (2014) que, ao detalhar a implantação do processo de resolução de conflitos, dentro da perspectiva da Justiça Restaurativa em uma escola pública da periferia de Curitiba no estado do Paraná fornece elementos ancorados em uma perspectiva realista. Tal perspectiva foi baseada na implementação da Justiça Restaurativa em uma escola localizada em uma comunidade violenta, com problemas sociais semelhantes aos desafios enfrentados pela escola central deste trabalho.

Com base nas experiências da implementação da Justiça Restaurativa em outras redes, dados coletados na documentação da escola sobre os casos de discriminação, em diálogo com importantes referências teóricas na implementação desta em ambientes escolares, apresenta-se abaixo um quadro propositivo contendo quatro ações, a serem implementadas ao longo de 2025. As ações visam a consolidação de uma cultura de respeito e valorização da diversidade e o estabelecimento das práticas de Justiça Restaurativa como um instrumento que possibilite a formação autorreflexiva de estudantes e profissionais buscando a implementação de uma cultura de paz.

Quadro 3 - Propostas para a valorização da diversidade e eliminação de práticas discriminatórias na escola

<b>Ações desenvolvidas</b>	<b>Calendário</b>
1- Formação inicial sobre Justiça Restaurativa na escola.	Maio de 2025
2- Formação de uma comissão de Justiça Restaurativa na escola, seleção de casos e formalização da participação nos círculos de resolução de conflitos.	Junho, julho e agosto de 2025
3- Realização dos Círculo de resolução de conflitos.	Agosto a dezembro de 2025

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A realização das ações propostas neste Plano de Ação Educacional (PAE) seguirá a metodologia de desenvolvimento de projetos 5W2H, esta tem como objetivo detalhar o percurso necessário para o estabelecimento da Justiça Restaurativa no ambiente escolar. A ferramenta 5W2H é um protótipo de planejamento utilizado para organizar as atividades a serem executadas.

A 5W2H é composta por sete vocábulos em língua inglesa: What (O que, qual), Where (Onde), Who (Quem), Why (Por quê, para quê), When (Quando), How (Como) e How much (Quanto custa). Paula (2015), define essa ferramenta como um checklist de atividades, prazos e responsabilidades que devem ser desenvolvidas com clareza e eficiência por todos os envolvidos em um plano de ação.

Nas próximas seções detalharemos como ocorrerá a implantação da Justiça Restaurativa na instituição pesquisada, dialogaremos com a bibliografia que deu sustentação teórica para esta pesquisa.

#### 4.1 FORMAÇÃO INICIAL SOBRE JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA

Para que haja um comprometimento da comunidade escolar em utilizar a Justiça Restaurativa como ferramenta para solucionar as discriminações no ambiente escolar é necessário romper com a justiça retributiva, baseada apenas na punição a quem praticou algum agravo Gomide e Santos (2014), para uma Justiça autorreflexiva, formativa e estruturada no reconhecimento dos seres humanos como dotados de valor Pranis (2022).

Há uma crescente percepção que as formas de abordar conflitos escolares precisam ser revistas “[...] as práticas “educativas” punitivas ou coercitivas não possuem mais viabilidade nas situações de conflitos, pois essas legitimam a cultura punitiva e ampliam as conflitualidades” (Ramos e Paiva, 2024, p.141). Buscando uma ruptura com essa lógica os Círculos de Construção de Paz tem sido introduzido como um importante instrumento da Justiça Restaurativa, por muitas vezes o mais importante, em um processo de compreensão dos danos e criação de estratégias para a reparação do mesmo (Pranis, 2022).

Os Círculos de Construção de Paz são processos em que os envolvidos direta ou indiretamente em alguma transgressão disciplinar são reunidos em posição de igualdade, buscando contar sua história e desenvolver a empatia pelo outro (Pranis, 2022). Como esses são a estratégia fundamental para a implantação da Justiça Restaurativa no ambiente escolar é indispensável que a comunidade escolar construa um momento de formação sobre os Círculos de Paz e como a Justiça Restaurativa se propõe a solucionar conflitos de forma permanente.

Como Ramos e Paiva (2024) constataram no processo de implantação da Justiça Restaurativa na instituição que analisaram, a formação inicial leva a uma reflexão sobre a cultura de ações punitivas presentes na maioria das instituições. A formação em si não é capaz de eliminar posturas punitivas, contribui para desconstruir o discurso de autoritarismo erguido sobre um status de superioridade frequente nas posturas de docentes e equipe gestora em relação aos estudantes.

A formação inicial contribui para disseminar a cooperação e o respeito ao lugar de fala de cada envolvido nos círculos, uma vez que a Justiça Restaurativa tem como princípio, o benefício para todos os envolvidos, estruturado na construção e verificação de acordos que envolvem a responsabilização mútua (Ramos e Paiva, 2024).

Os conflitos, quando vistos por uma perspectiva de aprendizado e crescimento que a formação inicial pode fomentar, constituem um meio para solidificar relacionamentos entre pessoas e comunidades (Ramos e Paiva, 2024).

A formação inicial é capaz de propiciar uma reflexão sobre as posturas discriminatórias ou muitas vezes de escárnio praticadas por docentes e que reverberam em atitudes de indisciplina e violência no ambiente (Pereira, 2017).

Posturas violentas que estudos apontam serem frequentemente encaminhadas para resolução pela força policial, de forma agressiva, truculenta e vexatória para estudantes e famílias, é algo que a formação inicial propõe estimular a reflexão (Pereira, 2017).

a violência é uma ação que nega a possibilidade de relação social que instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito. Assim dominar com força policial, quando não criminalizar o ambiente escolar expressa claramente um equívoco, uma concepção de educação e de gestão referenciada na violência. (Pereira, p. 9, 2017).

A formação inicial é capaz de reafirmar os valores que a comunidade escolar construiu para nortear seu processo educativo. Romper com a narrativa predominante da força policial como a única capaz de solucionar problemas, que muitas vezes o diálogo mediado por quem conhece os envolvidos e praticam uma escuta qualificada, com intervenções capazes de gerar reflexões, promovem um efeito formativo duradouro (Gomide e Santos, 2014).

Quadro 4 - Proposta de formação inicial da comunidade escolar em Justiça Restaurativa e Círculos de Paz

Ações	Destinação dos momentos instituídos como módulo II para formação da comunidade escolar sobre a Justiça Restaurativa e os Círculos de Paz como seu principal instrumento.
Justificativa	Necessidade de capacitação dos profissionais da instituição sobre a Justiça Restaurativa e os Círculos de Paz como um instrumento de combate as discriminações no ambiente.
Local	Na escola estadual lócus dessa pesquisa
Como	Há por determinação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais a destinação de uma carga-horária mensal de 8h para o momento de formação coletiva entre os professores, EEBs, gestão e demais servidores, durante o mês de maio de 2025. Estes dois momentos de formação terão como tema a Justiça Restaurativa, sendo realizado o estudo sobre a prática para a posterior implementação na instituição.
Custos	Custos com a reprodução de materiais impressos e as horas trabalhadas dos profissionais envolvidos na etapa, como psicólogos, técnicos da SEE e docentes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

No período estipulado para a formação, aqui se propõe a utilização da carga horária estabelecida pela SEE para reuniões e formações coletivas. As 8h de

formação que o período compreende ocorrerá com a divisão em dois encontros de 4h, acontecendo com um espaçamento de quinze dias entre eles.

O conteúdo da formação abordará a desconstrução da lógica punitivista como única solução possível para conflitos na instituição, apresentando a JRE como uma estratégia de autorreflexão, desenvolvimento do diálogo e construção de empatia (Pranis, 2022).

Aspectos como a importância da participação dos docentes, estudantes, gestores e responsáveis será abordado na formação. A formação abordará a mudança no clima escolar promovido pela JRE como destacam Gomide e Santos (2014), com a consequente redução da violência como forma prevalente de resolução de conflitos.

Trará reflexões sobre a microfísica do poder contida em atitudes cotidianas, presentes em atos como a obrigação da utilização do uniforme escolar e repressão ao uso do celular, questionando como o cumprimento das normas disciplinares é frequentemente transformado em uma lógica de hierarquização de estudantes na instituição (Ramos e Paiva, 2024).

E por fim a formação trará discussões de como o fazer pedagógico ainda se estrutura em relações de força, cuja formação do sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica tida como legítima. Este processo tende por vezes a perpetuar práticas discriminatórias praticadas por docentes, gestores e servidores sobre a justificativa da obediência dos estudantes (Ramos e Paiva, 2024).

#### 4.2 FORMAÇÃO DE UMA COMISSÃO DE JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA, SELEÇÃO DE CASOS E FORMALIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO NOS CÍRCULOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

A escola lócus dessa pesquisa possui cerca de 100 profissionais, dentre servidores administrativos, docentes e gestores. Para que estes participem da elaboração e implementação da Justiça Restaurativa na instituição, com contribuições e momentos de escuta é indispensável a formação de uma comissão de Justiça Restaurativa.

Esta comissão como demonstra a experiência de Gomide e Santos (2014) é fundamental para uma capacitação mais aprofundada sobre Justiça Restaurativa. A comissão precisa contemplar representantes dos seguimentos de pais, estudantes, servidores administrativos e docentes.

O principal objetivo dessa comissão é avaliar casos de conflitos ocorridos no ambiente escolar para então selecionar aqueles que serão adequados para o Programa de Justiça Restaurativa na instituição intermediar.

A comissão é a responsável por garantir que os valores construídos pela comunidade, registrado no PPP da instituição sejam perseguidos. Ela é a responsável por identificar situações em que atributos como o desenvolvimento moral do comportamento, a autocrítica, o arrependimento, a culpa e a reparação sejam possíveis de ser trabalhados (Gomide e Santos, 2014).

Quadro 5 - Proposta de formação de uma comissão de Justiça Restaurativa na escola

Ações	Formação de uma comissão de Justiça Restaurativa na escola.
Justificativa	Trazer as contribuições dos diferentes grupos que formam a comunidade escolar, sendo um órgão intermediador entre os grupos que representam e os executores da Justiça Restaurativa da escola.
Local	Na escola estadual lócus dessa pesquisa.
Como	Realizar a eleição de três membros dos seguimentos de responsáveis, sendo um membro de cada um dos turnos, três membros de estudantes, sendo um membro de cada um dos turnos, três docentes, sendo um membro de cada um dos turnos. Após esta eleição estes membros serão capacitados de uma forma mais intensiva pelos membros da SEE em conversas semanais sobre o andamento da Justiça Restaurativa na instituição.
Custos	Custos com a reprodução de materiais impressos e as horas trabalhadas dos profissionais envolvidos nas reuniões da comissão.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A comissão tem a função de ser a intermediadora entre as demandas dos vários segmentos da instituição e as práticas da Justiça Restaurativa. Uma comissão atuante, com membros bem alinhados sobre os valores da instituição e da Justiça Restaurativa tem a capacidade de alterar a cultura da instituição escolar.

Essa mudança de uma instituição de práticas punitivistas para uma que analise aprofundadamente os conflitos capazes de gerar mudanças, não somente para o caso específico, mas para toda a comunidade (Gomide e Santos, 2014), através do diálogo é o que se propõe nesse Plano de Ação Educacional (PAE).

Para esta sub – etapa do Plano de Ação obter êxito é necessário que seja precedida de uma Comissão da Justiça Restaurativa bem estabelecida. A comissão precisa detalhar para os seus membros as atribuições de selecionar os casos participantes dos Círculos de Paz, seguindo alguns critérios que a própria elencará como requisito, mas que são características comuns na maioria das escolhas realizadas em outras instituições como aponta Gomide e Santos (2014).

A comissão precisa analisar os episódios de violência ocorridos na instituição, trazidos por um representante da escola para esta, garantindo a viabilidade da intervenção. Esta analisará as características do fato, verificando se há indícios quanto à ocorrência e quanto à autoria.

Apesar de ser uma atribuição da comissão de Justiça Restaurativa esta é tratada como uma etapa de ação específica dentro do Plano de Ação Educacional (PAE) por ser um passo crucial para a aplicação e o sucesso dos Círculos de Paz na instituição. Esta seleção demandará reuniões para análise dos casos que serão alvo das ações de Justiça Restaurativa na escola.

A comissão precisa examinar se será possível a solução apenas pelos mecanismos provenientes da própria escola, ou se, pela extrema gravidade, o fato não deveria ser comunicado ao Conselho Tutelar, conforme determina o Artigo 13 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que dispõe que “Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva cidade, sem prejuízo de outras providências legais” (Gomide e Santos, 2014).

A comissão precisa analisar se todos os indivíduos envolvidos no conflito estão disponíveis para participar dos Círculos de Paz, observando o acesso a todos os integrantes da relação conflituosa, incluindo pais e/ou responsáveis.

Os envolvidos serão denominados em: primários, estudantes de 12 a 18 anos de idade, envolvidos em situação de conflito com a lei, ou seja, que tivessem cometido atos infracionais, enfocando nos casos de discriminações. Os secundários seriam testemunhas, familiares, professores, funcionários, amigos, que atuem

gerando algum apoio às partes primárias. Há também a previsão da participação de equipes técnicas da SEE, composta por assistentes sociais e psicólogos, quando a comissão julgar necessário.

Após seleção dos casos os envolvidos precisarão ser informados das etapas de participação dos círculos de resolução de conflitos (Círculos de Paz), comprometendo-se a manter uma regularidade durante o processo, a resguardar o sigilo do que for discutido, quando necessário a participação em momentos posteriores de Círculos de Paz, para verificar os resultados futuros das ações deste.

Quadro 6 - Seleção de casos e formalização da participação nos círculos de resolução de conflitos.

Ações	Seleção de casos e formalização da participação nos círculos de resolução de conflitos (Círculos de Paz).
Justificativa	Realizar uma seleção prévia dentre todos os casos disciplinares, focando especificamente nos que envolvem as discriminações ocorridas na instituição e que atenda as características estabelecidas pela comissão.
Local	Na escola estadual lócus dessa pesquisa.
Como	Após apontamento dos casos por um dos membros da comissão ou outro integrante da comunidade escolar esta definirá se os casos contam com interesse e disponibilidade dos envolvidos nas ocorrências e se a resolução pode se ater somente a instituição escolar e seus recursos.
Custos	Custos com a reprodução de materiais impressos e as horas trabalhadas dos profissionais envolvidos nas reuniões da comissão.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

#### 4.4 REALIZAÇÃO DOS CÍRCULOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Esta etapa do PAE utilizará a aplicação do Programa de Justiça Restaurativa na escola com o método Círculo Restaurativo, aqui definido como Círculos de Paz, elaborados por Kay Pranis (2022).

Esta metodologia consiste na filosofia que estabelece todos como pessoas que precisam de ajuda e que, ajudando os outros, estamos ao mesmo tempo, ajudando a nós mesmos (Pranis, 2022).

Os Círculos de Construção de Paz descendem diretamente dos tradicionais Círculos de Diálogo comuns aos povos indígenas da América do Norte (Pranis,

2022) bem como na cultura Maori na Nova Zelândia e no preceito Ubuntu do continente africano (Gomide e Santos, 2014).

Os participantes do Círculo se beneficiam da sabedoria coletiva de todos seus integrantes, não estão divididos em provedores e recebedores (Pranis, 2022).

Os Círculos de Construção de Paz, à medida que foram sendo aplicados, demonstraram-se úteis para diversas finalidades como: diálogo, compreensão, restabelecimento, sentenciamento, apoio, construção do senso comunitário, resolução de conflitos, reintegração e celebração (Pranis, 2022). A utilização para a reflexão e construção de novas propostas na escola pesquisada está dentro do escopo de habilidades a serem desenvolvidas pela estratégia, como demonstrada em seus vários tipos no quadro a seguir.

Quadro 7 - Tipo de Círculo de Paz

Diálogo	Num Círculo ou Roda de Diálogo os participantes exploram determinada questão ou assunto a partir de vários pontos de vista. Não procuram consenso sobre o assunto. Ao contrário, permitem que todas as vozes sejam ouvidas respeitosamente e oferecem aos participantes perspectivas diferentes que estimulam suas reflexões.
Compreensão	Esta é uma roda de diálogo que se empenha em compreender algum aspecto de um conflito ou situação difícil. Em geral ele não é um Círculo de tomada de decisão e, portanto, não precisa buscar um consenso. Seu propósito é desenvolver um quadro mais completo do contexto ou das causas de um determinado acontecimento ou comportamento.
Restabelecimento	O objetivo deste Círculo é partilhar a dor de uma pessoa ou grupo de pessoas que vivenciaram um trauma ou uma perda. Poderá surgir um plano de ajuda, mas este não é um requisito necessário. Este Círculo reúne as pessoas que sofreram os danos, a pessoa que causou o dano, as famílias e amigos, outros membros da comunidade, representantes do poder judiciário (juiz, promotor, advogado de defesa, polícia, oficial de condicional) e outros profissionais. Os participantes discutem: 1) o que aconteceu; 2) por que aconteceu; 3) qual o dano resultante; 4) o que é necessário para reparar o dano e evitar que aconteça de novo. O Círculo desenvolve uma sentença consensual para a pessoa que cometeu o crime ou ofensa e poderá também, como parte do acordo, estipular responsabilidades para os membros da comunidade e funcionários do judiciário. Como preparação para um Círculo de Sentenciamento poderá realizar-se um Círculo de Restabelecimento para a pessoa que foi lesada, e um Círculo de Compreensão para a que cometeu a ofensa, antes que os dois se encontrem.
Sentenciamento	Este é um processo dirigido à comunidade, em parceria com o sistema de justiça criminal. Oferece aos que foram afetados por um crime ou ofensa a oportunidade de elaborar um plano de sentenciamento adequado, que contemple as preocupações e necessidades de todos os envolvidos.
Apoio	Este reúne pessoas chave capazes de oferecer apoio a alguém que passa por uma dificuldade ou dolorosa transição na vida. Este tipo de Círculo em geral se reúne regularmente ao longo de dado período de tempo. Por consenso, podem desenvolver acordos e planos, mas não são necessariamente Círculos de tomada de decisão.
Construção de Senso Comunitário	Seu propósito é criar vínculos e construir relacionamentos dentro de um grupo de pessoas que têm interesses em comum. Os Círculos de Construção do Senso Comunitário oferecem apoio a ações coletivas e promovem responsabilidade mútua.
Resolução de Conflitos	Este reúne as partes de uma disputa a fim de resolver suas diferenças. A resolução acontece através da formação de um acordo consensual.
Reintegração	Reúne um indivíduo com o grupo ou comunidade do qual foi separado ou afastado, a fim de se promover reconciliação e aceitação, culminando na reintegração do indivíduo. Em geral o processo se desenvolve em torno de um acordo consensual. São utilizados para adolescentes e adultos que retornam a suas comunidades, vindos de prisões ou instituições correccionais.
Celebração ou Reconhecimento	Nesse caso se reúne um grupo de pessoas a fim de prestar reconhecimento a um indivíduo ou grupo e partilhar.

Fonte: Pranis (2022) p.29, 30, 31.

Os Círculos de Construção de Paz reúnem a antiga sabedoria comunitária e o valor contemporâneo que respeita os dons, necessidades e diferenças individuais

num processo guiado pelos seguintes valores: “Respeito a presença e dignidade de cada participante; valoriza as contribuições de todos os participantes; salienta a conexão entre todas as coisas; oferece apoio para a expressão emocional e espiritual e dá voz igual para todos” (Pranis, pág. 19, 2022).

Os Círculos de Paz foram escolhidos como principal ação a ser executada no Plano de Ação Educacional deste trabalho pois, já vem sendo utilizado de forma bem-sucedida para lidar com discriminação, assédio e conflitos interpessoais, gerenciar os conflitos em sala de aula e no recreio, lidar com a disciplina nas escolas e desenvolver programas pedagógicos para estudantes com alguma necessidade especial em outras instituições como a lócus da pesquisa (Pranis, 2022).

Os círculos são construídos baseando-se no respeito, dignidade e cuidado mútuo indispensáveis para a Justiça Restaurativa Escolar (Evans e Vaandering, 2024). Modificam a estrutura dos relacionamentos na escola à medida que o número de adeptos progride, uma vez que os processos de Justiça Restaurativa foram concebidos para facilitar a convivência, de forma que todos são tratados com valor e dignidade, independente de raça, etnia, religião, nacionalidade, habilidades, condição econômica, linguagem, tipo físico, gênero ou orientação sexual (Evans e Vaandering, 2024).

Nesse sentido a Justiça Restaurativa utilizando-se dos Círculos de Paz responde ao problema central desta pesquisa que é promover o combate as discriminações no ambiente em que será implantado.

Os círculos de paz deste trabalho foram pensados por Kay Pranis (2022) que os classifica como processos circulares, estes se inspiram em princípios e práticas contemporâneos. Esses se inserem nos métodos para transformação dos conflitos, nas práticas restaurativas, na comunicação não violenta, na escuta qualificada e na construção de consenso, para o alcance de soluções que ao mesmo tempo expressem as necessidades individuais bem como as do grupo (Pranis, 2022).

Como resultado das concepções de que todos os seres humanos têm valor e estão interconectados (Evans e Vaandering, 2024), os resultados dos Círculos de Paz nas escolas tem se mostrando surpreendentes como aponta (Pranis, 2022). Criam um clima positivo em sala de aula ou no recreio, resolve problemas de comportamento, conflitos e estimula reflexões e troca de experiências (Pranis,

2022), será capaz de estimular valores consonantes com os encontrados no PPP da instituição lócus da pesquisa.

Esses avanços só são possíveis pois, os círculos evocam o melhor das pessoas, conduzem ao reaprendizado da convivência e ensinam, na prática, a lidar com as diferenças (Pranis, 2022).

Nos exemplos de implantação da Justiça Restaurativa via processos circulares que Ramos e Paiva (2024) trazem, há a constatação de que a maioria das ocorrências disciplinares trata-se de conflitos de baixa intensidade, que a partir das ferramentas do diálogo que a JRE traz, impede que estes escalonem para violências em suas múltiplas expressões.

Quadro 8 - Realização dos Círculos de resolução de conflitos

Ações	Realizar os Círculos de resolução de conflitos para mediação de problemas ou ocorrências disciplinares provenientes de discriminações no ambiente escolar
Justificativa	Utilizar uma estratégia bem-sucedida para resolução de conflitos, desenvolvendo a empatia, capacidade de diálogo e argumentação dos estudantes além de desenvolver estruturas socioemocionais que transpassam as discriminações e torna-se uma competência para o convívio humano.
Local	Na escola estadual lócus dessa pesquisa
Como	Após a seleção dos casos pela comissão de Justiça Restaurativa, os membros da instituição, a equipe gestora, professores diretamente envolvidos nas ocorrências, estudantes envolvidos, seus responsáveis e se houver, servidores do quadro administrativo irão através de círculos de resolução de conflitos mediar momentos de diálogo com uma escuta aberta e sem julgamentos visando o entendimento e o consenso entre as partes envolvidas no conflito.
Custos	Custos com a reprodução de materiais impressos e as horas trabalhadas dos profissionais envolvidos nas reuniões da comissão.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O método dos Círculos de Construção de Paz consiste em propiciar o encontro entre a vítima e o agressor, contudo, não de forma imediata, havendo preparação prévia por meio de Pré – Círculos (Evans e Vaandering, 2024).

Na aplicação proposta neste Plano de Ação Educacional (PAE) este momento de intermediação prévia já ocorre na instituição lócus da pesquisa, na maioria das vezes esta intermediação e escuta é promovida pelos EEBs e

pretendemos que assim continue por constatar que trata-se de uma ação qualificada a quem os Círculos darão prosseguimento.

Os processos circulares serão capazes de resolver os conflitos oriundos das discriminações na instituição pesquisada, promover a autorreflexão e empatia, sobretudo, nos estudantes.

O que as quatro ações pretendem no PAE, extrapolam a implantação de um projeto para a resolução de um problema pontual. A implantação da Justiça Restaurativa se propõe ser uma importante ferramenta de estímulo a resolução de conflitos por meio do diálogo. Aqui se pretende a reafirmação da importância de cada membro da comunidade escolar enquanto ser humano, sobretudo dos estudantes, que podem enxergar no erro uma oportunidade de aprimoramento, prática de empatia e desenvolvimento pessoal.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho possuiu como objetivo geral verificar como as discriminações ocorrem e são combatidas no ambiente escolar. Durante o percurso, descreveu como estas discriminações ocorrem na escola lócus da pesquisa.

Ao descrever a localidade em que a comunidade escolar se constrói, observou-se que os valores e a abertura desta para o novo e o diverso impacta a valorização da diversidade também no cotidiano educacional.

Abordou o marco legal que regulamenta o combate as discriminações no ambiente escolar e as legislações promotoras da diversidade, com destaque para as Leis 10.639/03 e 11.645/06 em âmbito federal, que apesar de possuírem mais de uma década em vigor ainda encontram obstáculos para a sua implementação efetiva, de forma permanente e questionadora do modelo eurocentrado que apaga as contribuições afro-brasileiras, africanas e indígenas no nosso país.

Na esfera estadual abordou o Plano de Convivência Democrática como a principal política de promoção da diversidade nas instituições escolares estaduais mineiras e constatou que apesar de existentes na esfera federal e estadual estas legislações não possuem uma aplicação exitosa realizada de forma difundida como seria necessário para promover a diversidade.

Abordou a importância dos valores e das concepções de como a educação deve ocorrer por parte da equipe gestora para que conceba a diversidade no ambiente escolar como algo positivo e que deva ser promovido.

O trabalho trouxe discussões teóricas estruturadas no primeiro eixo em como a decolonialidade precisa nortear a concepção epistemológica da escola, sobretudo dos docentes para que estes utilizem as legislações como arcabouço para o enfrentamento de discriminações. Retratou como o multiculturalismo em suas mais diversas vertentes trata da expressão da decolonialidade no cotidiano social, sobretudo, escolar.

Discutiu como a interseccionalidade sobrepõe discriminações por raça, gênero, classe, origem, orientação sexual e de gênero, que para o combate às discriminações possam ocorrer no ambiente escolar de uma forma efetiva, os profissionais da educação, sobretudo, os docentes precisam estruturar suas práticas pedagógicas tendo o conceito como alicerce.

O trabalho trouxe as discussões de como as manifestações das discriminações no ambiente escolar são a continuidade das expressões do racismo estrutural e do machismo presentes na sociedade.

No segundo eixo analisou o papel da gestão na promoção do clima escolar estimulando a promoção de um ambiente de promoção da diversidade. No terceiro eixo trouxe a Justiça Restaurativa como ferramenta de resolução de conflito na escola através da promoção do diálogo.

O Plano de Ação Educacional (PAE) abordou como a Justiça Restaurativa pode ser utilizada como instrumento de resolução de conflitos dentro da escola, utilizando o diálogo como estratégia para desenvolver a escuta, empatia e autorreflexão, rompendo com a cultura de práticas punitivas.

Ao propor quatro ações passíveis de serem realizadas na instituição lócus da pesquisa, demonstra que há soluções para as discriminações, não necessariamente novas, porém com uma abordagem até aqui pouco difundida nas instituições escolares. Utilizou experiências da aplicação em outras instituições de ensino para nortear a implementação na instituição proposta de uma maneira mais assertiva, evitando possíveis equívocos ocorridos em contextos semelhantes, porém ajustando a realidade pesquisada.

Finalmente, espera-se que a temática estudada estimule futuras investigações e promova reflexões capazes de aprimorar o entendimento sobre o papel da gestão na promoção da diversidade no ambiente escolar, refletir sobre como o combate as discriminações precisam de uma postura ancorada em fundamentações teóricas capazes de promover reflexões que extrapolem a superficialidade e o senso comum. Além disso, que independentemente de contextos políticos adversos contribua para a reflexão de como as escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais podem ser polos de valorização da diversidade e propagadores de práticas pedagógicas promotoras de reflexão e diálogo.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Papirus Editora, 2005.

BEAUVOIR, Simone. O Segundo Sexo. V 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENTO, Cida. O pacto da branquitude. Companhia das letras, 2022.

BONINI, Luci MM; CANDIDO, Valéria Bressan. Cultura de paz e justiça restaurativa em escolas de Guarulhos: parceria entre a justiça e a educação. XII Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea. ISSN, p. 2358-3010, 2015.

BONFIM, Juliano; MESQUITA, Marcos Ribeiro. "Nunca falaram disso na escola..."; Um debate com jovens sobre gênero e diversidade. *Psicologia & Sociedade*, v. 32, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/V3HY8znBRsnFzhghQGWK9jh/?lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. – Brasília: Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2012014/2012/lei/l12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2012014/2012/lei/l12594.htm). Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 04/2021. Institui a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). Brasília, DF: MEC, 2021b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category\\_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 mar. 2023.

Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASILEIRO, Ada Magaly. Manual de Produção de Textos Acadêmicos e Científicos. Editora Atlas, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*, v. 2, p. 13-37, 2008.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, p. 641-661, 2011.

COHEN, Johathan et al. School climate: Research, policy practice, and teacher education. *Teachers College Record*, V. 111, n.1 p. 180-213, 2009.

COSTA, Ana Kerlly Souza da. Hipersexualização frente ao Empoderamento: a objetificação do corpo feminino evidenciada. *Anais do Seminário de Gênero e Sexualidade*, 2018.

CHARLOT, Bernard. Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Interface. Revista Sociologias*, n. 8, Porto Alegre, jul./dez.2002.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Pilotando a Justiça Restaurativa: o papel do Poder Judiciário. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wpcontent/uploads/2011/02/722e01ef1ce422f00e726fbbec709398.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2024.

DA SILVA, Maria José Albuquerque; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. *Diversa*, v. 1, p. 51- 66, 2008.

EVANS, Katherine; VAANDERING, Dorothy. Justiça restaurativa na Educação- Promover Responsabilidade, Cura e Esperança nas Escolas. *Palas Athena*, 2024. 2ª Edição.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2006.

FOUCAULT, Michel; RAMALHETE, Raquel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Vozes, 1999.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *Retratos da Escola, [S. l.]*, v. 2, n. 2/3, 2012. DOI: 10.22420/rde. v2i2/3.127. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127>. Acesso em: 13 dez. 2022.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, p. 19-33, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWpXbmd4YNQf/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O Silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial – Um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau 1ª a 4ª série*. 1985. Dissertação -

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985. Disponível em:  
[file:///C:/Users/gusta/Downloads/educacao\\_luizalbertooliveiragoncalves\\_dissertacao.pdf](file:///C:/Users/gusta/Downloads/educacao_luizalbertooliveiragoncalves_dissertacao.pdf). Acesso em 24 jul. 2023.

GROSSI, Patrícia Krieger; GERSHENSON, Beatriz; DOS SANTOS, Andréia Mendes. *Justiça Restaurativa nas escolas de Porto Alegre: desafios e perspectivas. Justiça para o século 21: instituindo práticas restaurativas: semeando justiça e pacificando violências*, 2008. Disponível em:  
[https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7897/2/Justica\\_Restaurativa\\_nas\\_escolas\\_de\\_Porto\\_Alegre\\_desafios\\_e\\_perspectivas.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7897/2/Justica_Restaurativa_nas_escolas_de_Porto_Alegre_desafios_e_perspectivas.pdf). Acesso em: 30 nov. 2023.

HOOKS, Bell et al. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2013, 2013.

HOOKS, Bell. *Mulheres negras: moldando a teoria feminista*. *Revista Brasileira de Ciência Política*, p. 193-210, 2015. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/mrjHhJLHZtfyHn7Wx4HKm3k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2023.

LEITÃO, Carla. *A entrevista como instrumento de pesquisa científica: planejamento, execução e análise*. *Metodologia de pesquisa científica em informática na Educação: abordagem qualitativa de pesquisa*, v. 3, 2021. Disponível em:  
[https://ceie.sbc.org.br/metodologia/wpcontent/uploads/2024/05/livro3\\_cap4\\_Entrevista.pdf](https://ceie.sbc.org.br/metodologia/wpcontent/uploads/2024/05/livro3_cap4_Entrevista.pdf). Acesso em: 29 dez. 2024.

MACHADO, Jane do Carmo. *Qual o papel da Gestão Escolar diante dos desafios e potenciais das e nas escolas de hoje? Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional / organizadores Eliane Medeiros Borges ... [et al.]*. -- Juiz de Fora: Projeto CAEd - FADEPE/JF, 2017. 706 p.: il. -- (Casos de gestão educacional, v.4). p.17-26. Disponível em:  
<http://mestrado.caeduffj.net/wpcontent/uploads/2017/08/BOOK-CASOS-DE-GEST%C3%83O-V4-2017-DIGITAL.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2023.

MARQUES, E. P. de S., Almeida, F. A. de, & Silva, W. S. (2014). *A percepção do preconceito e da discriminação racial no ambiente escolar*. *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*, 5(14), 47–67. Disponível em:  
<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/461>. Acesso em 02 abr. 2023.

MINAS GERAIS. *Lei nº 23.366, de 25 de julho de 2019. Institui a política estadual de promoção da paz nas escolas, a ser implementada nos estabelecimentos de ensino vinculados ao sistema estadual de educação*. Assembléia Legislativa, 2019. Disponível em:  
<https://www.almg.gov.br/legislacaomineira/texto/LEI/23366/2019/?cons=1>. Acesso em: 09 out. 2023.

MINAS GERAIS. *Secretaria de Estado de Educação. Programa de Convivência Democrática*. Minas Gerais: SEE, 2023. Disponível em:

[https://www.educacao.mg.gov.br/wpcontent/uploads/2023/04/Programa\\_de\\_Convivencia\\_Democratica\\_1\\_.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/wpcontent/uploads/2023/04/Programa_de_Convivencia_Democratica_1_.pdf). Acesso em: 09 out. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Programa de Convivência Democrática. Minas Gerais: SEE, 2015. Disponível em: <https://porvir-prod.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2017/09/19154759/Programa-de-Convive%CC%82ncia-Democra%CC%81tica.pdf>. Acesso em: 09 out. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 3685, de 29 de janeiro de 2018. Institui na Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais o Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar. Minas Gerais: SEE, 2013d. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3685-18-r.pdf>. Acesso em: 9 out. 2023.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; WALDHELM, Andrea Paula Souza. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 24, n. 93, p. 824-844, 2016. Acesso em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40362016000400824&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40362016000400824&script=sci_abstract). Acesso em 24 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Conferências para a eliminação da discriminação racial. 1969. Disponível em: <https://www.ohchr.org/sites/default/files/cerd.pdf>. Acesso em 02 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 25 nov. 2022.

PAULA, G. B. O que é 5W2H: reduza incertezas, ganhe produtividade e aprenda como fazer um plano de ação. Treasy, [s.l.], 15 nov. 2015. Disponível em: <https://www.treasy.com.br/blog/5w2h/>. Acesso em: 16 jan. 2025.

PEREIRA, Ana Carolina Reis; GUIMARÃES, Áurea Maria. Direitos humanos e justiça restaurativa nas escolas: entre decretos e a prática da cidadania no contexto da democracia brasileira. ETD Educação Temática Digital, v. 21, n. 3, p. 587-606, 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S167625922019000300587&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S167625922019000300587&script=sci_arttext). Acesso em: 26 out. 2023.

PEREIRA, Eder. A. (2017). A prática da justiça restaurativa nas escolas públicas do Estado de São Paulo: Entre realidades, desafios e perspectivas. *Revista Cadernos De Ciências Sociais Da UFRPE*, 1(8), 121–143. Recuperado de <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciassociais/article/view/953>. Acesso em: 29 de dez. de 2024.

PEREIRA, Peter Paul; REBOLO, Flavines. Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente. *Série-Estudos*, v. 22, n. 46, p. 93-112, 2017. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/sest/v22n46/1414-5138-sest-22-46-0093.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2023.

POCAHY, Fernando. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, v. 13, n. 23, 2011.

Disponível em:

<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/984/766>. Acesso em: 04 nov. 2023.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, Disponível em:

<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/prodabel-detalha-tamanho-e-numero-de-bairros-das-regionais>. Acesso em 21 nov. 2024.

Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Cecília Meireles. Disponível na instituição de mesmo nome.

RAMOS, K. R. R.; PAIVA, I. A. de. Justiça restaurativa: relatos e experiência de pesquisa em escolas públicas. *O Público e o Privado*, Fortaleza, v. 22, n. 46, p. 140–166, 2024. DOI: 10.52521/22.11077. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/11077>. Acesso em: 29 dez. 2024.

Relatório Mundial sobre violência e saúde. Disponível em:

<http://www.opas.org.br/relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude>. Acesso em: 01 jan. 2025.

SCHILLING, Flávia; KOWALEWSKI, Daniele. O difícil encontro da justiça com a educação: problematizações sobre a justiça restaurativa. *Educação e Pesquisa*, v. 47, p. e238777, 2021. Acesso em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/8DZxvW5dS89qfP5KSh4w8rF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SILVA, Wilker Solidade. A percepção do preconceito e da discriminação racial no ambiente escolar. *Interfaces da Educação*, v. 5, n. 14, p. 47-67, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/461>. Acesso em: 24 jul. 2023.

WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi; PORTO, Rosane Terezinha Carvalho; MORI, Emanuele Dallabrida. Pelo fim da barbárie, um passo: justiça restaurativa e a superação da (ir) racionalidade punitiva. *Revista Direito e Práxis*, v. 14, p. 224-247, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/MyDNRf8HSQYkQmMjptdY8Wh/>. Acesso em: 29 jan. 2024.

**APÊNDICE A FIGURA 5-FACHADA DA ESCOLA ESTADUAL CECÍLIA MEIRELES (2023)**

Fonte: Acervo do autor (2023).

**APÊNDICE B - FIGURA 6 – REGIONAIS ADMINISTRATIVAS DE BELO HORIZONTE (2024)**

Fonte: Site da Prefeitura de Belo Horizonte  
<http://www.pbh.gov.br/smsa/montapagina.php?pagina=distritos/index.html>. Acesso em: 21 nov. 2024.