

JUSTIÇA NA ESCOLA: CONFLITOS ESCOLARES NA INFÂNCIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

*Pâmela Suélli da Motta Esteves**

*Ingrid de Faria Gomes***

*Julia Wassermann Guedes****

RESUMO

Este artigo tem por objetivo pensar, através das lentes da interculturalidade crítica, as potencialidades dos conflitos que são inerentes ao cotidiano escolar na infância. Em diálogo com Andrade (2011), Candau (2007, 2012, 2014), Tubino (2004), entre outros autores, apostamos na educação intercultural crítica como possibilidade de investigar os conflitos escolares nas perspectivas da justiça restaurativa e da escola justa (SCHILLING, 2014), em contraposição ao processo de judicialização desses conflitos, o que vem sendo amplamente realizado na educação básica brasileira. O artigo traz ainda um esforço teórico de compreender os conflitos que nascem no chão da escola através de uma prática pedagógica denominada “caixa de recados”, utilizada como mecanismo de administração e transformação dos conflitos em momentos de aprendizagens.

Palavras-chave: Interculturalidade. Conflitos escolares. Infância. Justiça restaurativa. Judicialização.

ABSTRACT

JUSTICE AT SCHOOL: INTERCULTURAL EDUCATION APPROACH TO SCHOOL CONFLICT IN CHILDHOOD

This paper focuses on reflecting about potential conflicts that are present in the school routine in childhood, by the eyes of critical interculturalism. According to Andrade (2011), Candau (2007, 2012, 2014), Tubino (2004), and other authors, we believe in critical intercultural education as a way of investigating school conflicts through the perspective of restorative justice and fair school (SCHILLING, 2014), in opposition

* Doutora em Ciências Humanas e Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense (PPGSD/UFF-RJ). Mestre em Ciência Política pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal Fluminense (PPGCP/UFF-RJ). Professora adjunta do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Professora da Educação Básica no Colégio de Aplicação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). E-mail: pamelasme84@gmail.com

** Mestranda em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Bacharela e Licenciada em Ciências Sociais pelo Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense (ICHF/UFF). Bolsista da Capes. E-mail: ingridfgomes@gmail.com

*** Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Especialista em Políticas Públicas e Cultura de Direitos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pedagoga na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Cotidianos, Educação e Culturas (GECEC). E-mail: juliaguedes37@yahoo.com.br

to the judicialization of these conflicts, what has been done in Brazilian basic schools. The paper brings on theoretical understanding about the conflicts that come up inside schools, through a pedagogical practice called “message box”, which is used to manage and transform conflicts into learning moments.

Keywords: Interculturalism. School conflicts. Childhood. Restorative justice. Judicialization.

RESUMEN

JUSTICIA EN LA ESCUELA: CONFLICTOS ESCOLARES EN LA INFANCIA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El objetivo de este artículo es pensar, por medio de las lentes de la interculturalidad crítica, las potencialidades de los conflictos que son inseparables del cotidiano escolar en la infancia. En dialogo con Andrade (2011), Candau (2007, 2012, 2014), Tubino (2004), entre otros autores, apostamos en la educación intercultural crítica como posibilidad de investigar los conflictos escolares en las perspectivas de justicia restaurativa y de escuela justa (SCHILLING, 2014), en contraposición al proceso de judicialización de estos conflictos que están cada vez más aplicados en la educación brasileña. Además, el artículo propone un esfuerzo teórico de comprender los conflictos propios de la escuela por medio de una práctica pedagógica denominada “buzón de mensajes”, utilizada como mecanismo de administración y transformación de los conflictos en momentos de aprendizajes.

Palabras clave: Interculturalidad. Conflictos escolares. Infancia. Justicia restaurativa. Judicialización.

INTRODUÇÃO¹

Os conflitos escolares existem em qualquer instituição de ensino. Como lidar com eles? Silenciá-los ou potencializá-los, de forma que virem objeto de reflexão de todos?

Considerando essas indagações, este artigo tem por objetivo pensar, através das lentes da interculturalidade crítica, as potencialidades dos conflitos que são inerentes ao cotidiano escolar. Apostamos na educação intercultural crítica como possibilidade de lidar com os conflitos escolares, trabalhando, assim, no sentido da justiça restaurativa, em contraposição aos processos de judicialização, que ocorrem quando a escola apresenta dificuldades na administração de seus conflitos e recorre às instâncias jurídicas para resolução destes.

¹ Esse artigo é resultado da união de três pesquisas, sendo duas de mestrado em andamento e uma de doutorado já concluída. Todos os procedimentos metodológicos utilizados foram previamente aprovados pelo Comitê de Ética da PUC-RJ e da FFP/UERJ.

Nesse sentido, faremos a seguinte caminhada: primeiro, uma síntese sobre a proposta da interculturalidade crítica; em seguida, iremos apontá-la, através da educação intercultural, como possibilidade de interlocução dos conflitos escolares; em um terceiro momento, enfatizaremos os conflitos escolares na infância, quando lançaremos mão de uma prática pedagógica chamada “caixa de recados”, utilizada com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I em uma escola pública federal no Rio de Janeiro; no quarto momento, resgataremos o olhar acerca dos conflitos apresentados pela “caixa de recados” à luz da educação intercultural em diálogo com a concepção de justiça restaurativa na escola; por fim, vale uma contraposição entre justiça restaurativa e judicialização dos conflitos escolares para indagarmos: qual caminho seguir? Restaurar ou retribuir? Optar por um ou outro caminho, dependendo da situação, pode nos aproximar ou nos afastar de uma escola justa.

CONTEXTUALIZANDO A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Antes de abordar o significado do termo interculturalidade, precisamos definir o conceito de cultura com o qual estamos operando. Vale lembrar que o sentido antropológico do conceito de cultura veio se alterando ao longo dos tempos. Segundo Cuche (2002), cultura já foi compreendida como um estado (parcela de terra cultivada), como ação (cultura de uma faculdade) e como formação, “educação” do espírito. Ao longo do tempo, é construída a oposição entre “natureza” e “cultura”. Segundo o autor, “Esta oposição é fundamental para os pensadores do Iluminismo que concebem a cultura como um caráter distintivo da espécie humana. A cultura para eles é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade [...] ao longo de sua história” (CUCHE, 2002, p. 21).

Nesse sentido, a ideia de cultura é associada à ideia de progresso, civilização, educação, evolução.

Contudo, também já é senso comum entender cultura como manifestação cultural de um determinado grupo. Quando falamos em cultura, as pessoas, de forma geral, associam aos hábitos e costumes de um povo. Sua língua, o que comem, como se vestem, quais os “hobbies”, entre outros aspectos. Segundo Cuche (2002), essa concepção de “cultura de um povo” foi se construindo no século XIX sob a influência do nacionalismo: “A cultura aparece como um conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio de uma nação, considerado como adquirido definitivamente e fundador de sua unidade.” (CUCHE, 2002, p. 28). Nesta perspectiva, há um entendimento de cultura como algo essencializado, que, para o autor, “[...] está em perfeita adequação com o conceito étnico-racial de nação [...]” (CUCHE, 2002, p. 29).

Feito esse apanhado histórico sobre algumas compreensões do conceito de cultura, evidenciamos que nosso entendimento de cultura vai muito além das manifestações artísticas de um povo, sua língua, seu modo de vestir, comer, etc. Nossa concepção de cultura está totalmente articulada com a ideia de significados atribuídos a qualquer manifestação, ação, de determinado grupo cultural. Em diálogo com Geertz (2008), compreendemos

cultura como um texto a ser interpretado. Os significados são construídos socialmente, e para que sejam bem captados é necessário levar em consideração o contexto (espaço/tempo) no qual está inserido.

Nesse sentido, os grupos culturais são reconhecidos nas suas diferenças, muito mais pelo significado que atribuem a certa ação/pensamento/manifestação do que pelo fato em si. Ou seja, dois grupos culturais diferentes podem ter o mesmo hábito cultural de, por exemplo, dançar em círculo, mas o que difere um do outro é o significado que dão àquela manifestação: Por que fazem? Quando fazem? Qual o objetivo ao fazer aquele círculo? Dessa forma, nosso entendimento de cultura não se contenta com o que observamos em um primeiro momento em relação a um hábito, mas sim o que ele traz nas suas entrelinhas.

É importante salientar que nessas entrelinhas encontram-se também as assimetrias de poder e a dimensão política da cultura. Ou seja, é nas relações culturais e em todos os seus jogos de poder e significados que se estabelecem a organização das relações sociais. É nesse sentido que,

Para Hall (1997), a centralidade da cultura pode ser investigada a partir do seu aspecto substantivo, que significa a posição de destaque que ocupa a cultura na estruturação organizacional e institucional de uma sociedade, independentemente, do momento histórico e, do seu aspecto epistemológico, que significa o posicionamento da cultura frente às questões conceituais e de conhecimento, acerca de como a cultura analisa, compreende, delinea, transforma, interpreta e conjectura os modelos teóricos e as nossas ações nesse mundo. (GODOY; SANTOS, 2014, p. 29).

Além disso, compreendemos que os significados e os elementos que compõe as culturas, bem como seus jogos de poder, não são estáticos. As culturas são dinâmicas e estão em constante modificação. Sobre isso, Laraia (2006, p. 96) aponta que

Podemos agora afirmar que existem dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado de contato de um sistema cultural com um outro. [...] É quase impossível imaginar a existência de um sistema cultural que seja afetado apenas pela mudança interna.

Portanto, nossa compreensão de cultura se baseia na ideia de que as culturas são sempre dinâmicas e, através das relações de poder e significações, estão na centralidade da organização das sociedades.

Após discorrer sobre o conceito de cultura, podemos pensar o que defende a perspectiva da interculturalidade crítica, suas características e proposta. Segundo Tubino (2004, p. 3), “[...] en America Latina el discurso y la praxis de la interculturalidad surgió como una exigencia de los programas de educación bilingüe de los pueblos indígenas del continente”.

Apesar de ter sua origem no contexto apontado pelo autor, a interculturalidade ultrapassou a educação indígena e, assim como o termo cultura, é um conceito que apresenta sentidos diversos. Nossa concepção de interculturalidade está inserida na compreensão sobre multiculturalismo. O mundo é multicultural e há várias possibilidades de se pensar/agir nessa multiculturalidade. É possível (não desejável, nem tolerável) ser intolerante às diferenças, aniquilando-as. É possível também, de acordo com a perspectiva multicultural assimilacionista, aceitar as diferenças desde que os oprimidos se adaptem à cultura dominante, sem questionar a ordem vigente. A outra opção de multiculturalismo, conhecida como diferencialista, propõe a separação das culturas diferentes, em guetos, para que sejam preservadas na sua forma “original/pura”. Segundo Candau (2014, p. 3), “Algumas das posições nesta linha terminam por assumir uma visão essencialista da formação das identidades culturais [...] Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais.”

Nem intolerante, nem assimilacionista, nem diferencialista, há a alternativa da interculturalidade, que entendemos ser coerente para se pensar os conflitos escolares. Dentre as três concepções de interculturalidade, que são a relacional, a funcional e a crítica, destacamos a terceira. A interculturalidade crítica, que compreende as culturas como dinâmicas e em constante processo de transformação, é uma possibilidade de ação num mundo multicultural que aposta na convivência entre as diferenças, mas questionando as relações de poder existentes nas sociedades multiculturais,

que questionam as imposições sociais, econômicas, culturais dos grupos hegemônicos. Ou seja, a perspectiva intercultural crítica propõe uma relação dialógica entre as diferenças, mas de forma que as relações assimétricas de poder sejam colocadas em cheque, através da exposição dos conflitos existentes. A intenção é que esses conflitos sejam potencializados a fim de ouvir as vozes dos até então subalternizados e silenciados pelos grupos hegemônicos. A intenção, então, é que os conflitos não sejam “abafados” através de mecanismos de coesão social que romantizam as relações entre os diferentes grupos, como se nessas relações não houvesse opressão de um pelo outro. Para Candau (2014, p. 4),

A interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

A interculturalidade pode ser compreendida em diversas esferas da sociedade. Uma dessas esferas é a educacional. Sendo assim, quais relações podem ser estabelecidas entre a educação intercultural crítica e os conflitos escolares, em específico os conflitos que ocorrem na infância?

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E OS CONFLITOS ESCOLARES

Preconceito e discriminação aparecem constantemente em diversas esferas da sociedade e o cotidiano escolar não está livre de vivenciar situações preconceituosas e discriminatórias. Para Andrade (2011, p. 1097), esses conceitos não têm o mesmo significado:

[...] o preconceito é uma predisposição em creditar como verdade algo que é irrefletido. A discriminação é uma consequência direta de tal predisposição. Discriminar, enquanto ato de distinguir, não é algo necessariamente negativo, pois a discriminação de fato pode levar ao reconhecimento da diversidade, ou seja, à conclusão de que somos diferentes. Já a discriminação de valor leva a posturas etnocêntricas, que são pautadas em três fases: (1) reconhecimento da diversidade; (2) reconhecimento que dentro da diversidade pode haver relações desiguais, tais como

superior e inferior; (3) uma injusta conclusão de que os superiores podem explorar os inferiores.

Em diálogo com Bobbio, o autor prossegue seu raciocínio, fazendo algumas observações sobre o conceito de discriminação:

A novidade na argumentação de Bobbio é que até a segunda fase não se reconhece uma discriminação de cunho negativo. Para o autor, reconhecer que numa relação há superiores e inferiores não há nada de maléfico. Ele analisa, por exemplo, as relações de pai- filho e de professor-educando, considerando que os primeiros são superiores e que, numa relação tão saudável quanto esperada, não visam explorar os inferiores. A discriminação estaria na terceira fase, quando os superiores subjagam os inferiores. A maneira de se entender as desigualdades é fundamental para a percepção de que se deva ou não lutar contra os preconceitos e as discriminações. Se as desigualdades são consideradas naturais, então serão vistas como insuperáveis. Mas, se são consideradas sociais, serão vistas como realidades superáveis. (ANDRADE, 2007, p. 1097).

A partir de nossas experiências pedagógicas e da vasta literatura na qual nos apoiamos (ANDRADE, 2011; ESTEVES, 2015; LONGO, 2014), consideramos que o preconceito e a discriminação em relação às diferenças sejam causas recorrentes para possíveis desdobramentos conflituosos entre estudantes. Evidente que os conflitos escolares não ocorrem sempre por causa do preconceito e da discriminação, contudo, entendemos que esses aspectos têm um peso importante nas origens dos conflitos do cotidiano escolar. Não é à toa que a temática do *bullying* nas escolas vem se tornando central tanto entre estudantes quanto entre professoras(es).

Quando as/os educadoras(es) mediam as situações de preconceito e discriminação, sem minimizá-las, desconsiderá-las ou silenciá-las, estão atuando em uma perspectiva educacional que compreende que a função da escola ultrapassa a mera transmissão de conteúdos. Em relação à função da escola, Nunes (2011, p. 124) nos traz algumas reflexões interessantes:

Coloca-se, de certa forma, mais uma vez o papel da escola em questão: é reflexo, reprodução ou alternativa para superação da sociedade na qual está inserida? Qual sua função numa sociedade marcada pela

diversidade sociocultural, num mundo que questiona os referenciais da sociedade moderna ocidental?

A concepção de escola como transmissora de conteúdos estava totalmente atrelada à construção de uma identidade única, homogênea dos Estados-Nações que estavam se formando na Modernidade. Era preciso que todos soubessem os mesmos conteúdos que garantiriam um elo entre as especificidades, mas que também as apagariam. Segundo Espejo (2012, p. 242),

[...] la herencia de la escuela moderna fue la formación de una ciudadanía que se asentaba en la socialización de valores comunes y universales, con desconocimiento de las especificidades de los distintos grupos que conformaban la nación. Tal construcción, además, era funcional a los grupos socialmente dominantes.

Contrária a essa concepção educacional, identificamos a educação intercultural crítica como uma possibilidade de se pensar a escola para além da transmissão de conteúdos. Através da educação intercultural, as temáticas da diferença e do combate ao preconceito e à discriminação ganham lugar de destaque no cotidiano escolar, seja na seleção de conteúdos a serem trabalhados, seja nas relações interpessoais dos estudantes. Sobre isso, destaca Candau (2012, p. 240) que

O direito à diferença não tinha ainda aparecido com a força que ele tem hoje. No entanto, atualmente a questão da diferença assume uma importância especial e se transforma num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença em suas diversas especificidades.

Contudo, trabalhar na perspectiva da educação intercultural crítica não é algo simples que deva ser romantizado. Afinal, a escola é “um espaço de cruzamento de culturas, fluido, complexo, atravessado por tensões e conflitos” (CANDAU, 2007, p. 3). Segundo Candau (2014), há alguns desafios que precisam ser pensados. O primeiro deles refere-se à tensão entre os conceitos de igualdade, diferença e desigualdade. Igualdade se opõe à desigualdade e não à diferença. Muito pelo contrário, igualdade e diferença são termos que se complementam, afinal, para que de fato haja igualdades entre as pessoas e os grupos sociais é preciso que suas diferenças/especificidades sejam levadas em consideração.

Nesse sentido, “Somente quando somos capazes de não reduzir a igualdade à padronização, nem a diferença a um problema a resolver é possível mobilizar processos de construção de práticas interculturais” (CANDAU, 2014, p. 6).

Apenas com essa relação dialógica entre igualdade e diferença é possível pensarmos de maneira intercultural. Segundo a autora, “Essa mudança de ótica, em que se assume a articulação entre igualdade e diferença e se considera as diferenças culturais como riqueza a ser potencializada é que permitirá a construção de práticas educativas interculturais” (CANDAU, 2014, p. 6).

Pensando nesse sentido, de questionar a padronização e a homogeneização, a autora destaca o segundo desafio que se refere a quais conhecimentos são legítimos de serem selecionados para serem trabalhados no cotidiano escolar: “Estes conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como apresentar um caráter monocultural.” (CANDAU, 2014, p. 7).

Como alternativa a esse saber monocultural é possível trabalharmos com a proposta de Boaventura de Sousa Santos conhecida por “ecologia de saberes”, que, segundo Chauí, é “capaz de destruir os pressupostos com que a modernidade opôs ignorância e saber como paradigma legitimador de exclusões culturais sobrepostas a formas de exploração, dominação e exclusão social e política” (SANTOS; CHAÚÍ, 2013, p. 25).

Ainda sobre esse conceito, Chauí afirma:

Daí que na *ecologia de saberes* seja crucial perguntar a cada momento se o que se aprende vale o que se esquece ou desaprende. [...] A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz à *ecologia de saberes*. (SANTOS; CHAÚÍ, 2013, p. 34, grifo do autor).

Nesse sentido, ao falar sobre os desafios da prática pedagógica intercultural e sobre a possibilidade de diálogo entre saberes, Candau (2014, p. 8) afirma que é preciso “substituir a monocultura do saber científico por uma ecologia de saberes”.

Por último, a autora destaca as práticas socioeducativas como um desafio para a concretização da educação intercultural crítica. Levar em conta a história de vida de cada estudante, a especificidade de cada um, o tempo de aprendizagem, utilizar

diferentes expressões culturais e “administrar a heterogeneidade no âmbito da turma” (CANDAU, 2014, p. 9) são aspectos que desafiam a prática da educação intercultural crítica. Contudo, este desafio pode ser melhor trabalhado quando se tem em mente que a heterogeneidade é uma “vantagem pedagógica” (CANDAU, 2014, p. 6) e não um problema a ser resolvido, como foi dito anteriormente.

Dessa forma, podemos citar alguns elementos fundamentais, segundo Candau e Leite (2007, p. 739), para a educação intercultural crítica:

[...] desconstruir: remete-se à questão dos preconceitos e da discriminação, buscando desnaturalizá-los e questionar o caráter monocultural e etnocêntrico da instituição escolar, nas diversas dimensões em que se manifesta no seu dia-a-dia; articular: refere-se à tensão igualdade-diferença; resgatar: trata-se do resgate dos processos de construção das identidades culturais; promover: desmembra-se em outras ações: interação sistemática; enfoque global (ou seja, a perspectiva deve afetar todos os níveis da prática pedagógica); e empoderamento.

Nesse sentido, passa a ser fundamental pensar o quão vantajoso é termos as diferenças em sala de aula. Diferenças estas que não necessariamente convivem harmonicamente, mas que se relacionam, seja com tensões ou conflitos, mas sempre de forma dialógica e respeitosa. Essas diferenças são sempre negociadas no cotidiano escolar, entre os atores que lá convivem: “São alunos, professores, enfim, todos os envolvidos no processo da escola, escola concreta, permeada de conflitos, onde todos negociarão suas realidades dentro das estruturas mais amplas que limitarão e sugerirão novos discursos e ações [...]” (SCHILLING; ANGELUCCI, 2016, p. 700).

Nesse sentido, a educação intercultural crítica tem como premissa o contato entre as diferenças constitutivas do cotidiano escolar, de forma a questionar as verdades absolutas e os preconceitos impostos dos grupos hegemônicos. Assim, se relaciona com os conflitos escolares na medida em que esse contato entre as diferenças se dá quase sempre com tensão e não necessariamente de forma romantizada.

Dessa maneira, a educação intercultural crítica rompe com o olhar apaziguador (mas mantenedor da hegemonia) da tensão e do conflito escolar e o desloca para um olhar potencializador dessas ten-

sões e conflitos, afinal, é através das tensões e dos conflitos, do debate entre as diferenças que formas hegemônicas são questionadas e novas formas de entender o mundo são construídas.

OS CONFLITOS ESCOLARES NA INFÂNCIA: A “CAIXA DE RECADOS”

O olhar desatento de um adulto pode considerar os conflitos escolares que ocorrem na infância como bobagens, “coisas de criança”. Contudo, se não levados a sério ainda na infância, podem vir a ter consequências futuras indesejáveis.

Na perspectiva de entender o currículo como um território de disputas e em constante movimento, acreditamos que as frases ditas pelas crianças e as suas “brincadeiras” devem ser levadas a sério, discutidas e problematizadas pedagogicamente como elementos da aprendizagem; e não silenciadas ou minimizadas, como se elas também não configurassem o currículo escolar.

“Você é igual favelada”; “Eu tenho medo de índio”; “Ela me xingou de veadinho”; “Não é certo pegar doce de Cosme e Damião, porque não é certo cultuar imagem de santo”; “Nossa, que palavra esquisita, parece até macumba”; “Tem muita mulher histérica por aí” são algumas frases com as quais nos deparamos ao longo de nossas práticas docentes.

Todas essas frases, se não problematizadas, vão permeando o universo infantil como naturais, aceitáveis e corretas. Todos os estereótipos e preconceitos carregados por essas falas, se não questionados, são mantidos como “normais”. Questionar falas e atitudes preconceituosas e discriminatórias significa possibilitar um ambiente de trocas e aprendizagens para as educandas(os) de forma que saiam de suas zonas de conforto. Nesse sentido, desnaturalizar os preconceitos e as discriminações na escola é potencializar os conflitos do cotidiano escolar, fazendo com que as crianças tenham que, através do diálogo e da argumentação, repensar suas opiniões e exercitar a empatia.

No entanto, essas frases e atitudes preconceituosas expressas pelas crianças não foram inventadas por elas. Quando algumas crianças dizem frases que revelam preconceito e desrespeito com os demais, talvez estejam reproduzindo ideias preconcebidas

e compartilhadas pela sociedade. Tais afirmações precisam ser discutidas e desconstruídas na escola. Será que não é a escola um espaço fundamental de desconstrução dos preconceitos estabelecidos e socialmente compartilhados? Será que não é o cotidiano escolar um tempo de construção de uma forma de pensar e de agir que valorize as diferenças e combata os preconceitos? Partimos do pressuposto que sim, mas também nos perguntamos: Como construir tais práticas? Como multiplicá-las? Quais seriam as melhores formas de desenvolvê-las?

Trazemos aqui um exemplo de prática pedagógica desenvolvida em uma escola pública federal, localizado na cidade do Rio de Janeiro, na perspectiva de potencializar os conflitos escolares. Na ocasião, as crianças cursavam o segundo ano do Ensino Fundamental I.

A atividade em questão chamava-se “Caixa de Recados” e durou o ano letivo inteiro. Os/as estudantes podiam depositar livremente recados em uma caixa localizada na sala de aula. A caixa era aberta quinzenalmente e os recados lidos pela professora, que mediava os assuntos trazidos à tona. Alguns combinados foram feitos para o desenvolvimento da atividade: poderiam ter elogios, críticas, reclamações sobre outras crianças e sobre professoras(es), desde que sempre escritos com cuidado, para que não fossem ofensivos.

A partir de uma escrita espontânea, as crianças expunham à turma suas tristezas, chateações, emoções, dúvidas, elogios etc. Conforme a leitura dos recados ia acontecendo, iam se desenrolando os conflitos, as conversas, os sorrisos, os abraços e as lágrimas. Surgiram temas como decepções, injustiças, medos, aulas, alimentação, amizade, entre outros. A seguir, destacamos alguns recados que exemplificam situações de conflito comuns entre as crianças:

Reclamação: No dia 20/10/2016 a Gabi² na hora do recreio, nós estávamos brincando de pique-gelo, nós passamos pela pilastra do cineminha quando a Gabi empurrou a Luna, aí ela passou na nossa frente e derrubou a cadeira. A tia Ana botou a gente sentada, mas a Gabi saiu do castigo e eu e a Luna ficamos sentadas até acabar o recreio. (BIA, 8 anos).

2 A fim de assegurar o anonimato, adotamos o uso de nomes fictícios para todas as crianças citadas.

Estou muito triste porque o José e o Caio na hora de ir embora ficam botando o pé na minha frente. (TALES, 8 anos).

Tia, a Mariana gosta de brigar comigo. (MARCOS, 8 anos).

Eu não gostei que a Mariana não quis sentar com o Carlos e ele chorou muito e eu não gostei. (LUCAS, 8 anos).

Tia, a Mariana me chamou de burrice, burra e feia. (CARLA, 8 anos).

Eu não quero ser amigo da Bia, porque eu dou tudo para ela e ela não me dá nada! (LUCAS, 8 anos).

Tia, hoje eu pedi para a Aline cuidar da minha boneca, a Aline deixou a Luísa. Só porque eu fiquei estressada, a Luísa começou a ficar estressada. (BRUNA, 8 anos).

Hoje a Mariana foi cuspir no Luiz. Ela cuspiu na mesa dele e limpou com o estojo do Juan e depois ela foi para o lado da Carla, aí ela foi e cuspiu nele e cuspiu na minha mesa e no meu bilhete que eu ia te dar. Eu fiquei muito chateada. Quando eu falei que ela estragou o meu bilhete ela me deu ombrinho e depois ficou falando do meu telefone. (BRUNA, 8 anos).

Como dito anteriormente, para o olhar de um adulto desatento, as brigas e chateações entre crianças podem parecer bobagens, de menor importância. Contudo, se não forem devidamente ouvidas e valorizadas podem gerar consequências negativas para o processo de desenvolvimento identitário das crianças, sendo ainda uma grande oportunidade que o professor possui para educar em valores dentro da perspectiva dos Direitos Humanos.

A intenção dessa atividade era fazer com que as crianças se sentissem acolhidas e percebessem que qualquer situação, por mais boba que possa parecer, teria espaço para ser conversada, debatida, questionada. Muitas crianças deixam de falar sobre seus incômodos e sofrimentos por medo de serem humilhadas e desqualificadas. A “Caixa de Recados” veio na contramão disso. Durante as rodas realizadas para a leitura e discussão sobre os recados, outros assuntos foram aparecendo.

A roda de conversa em si também era um bom exercício para as crianças exercitarem a escuta e o respeito. Critérios de justiça foram estabelecidos para que as narrativas fossem possibilitadas e as

crianças foram as protagonistas de todo o processo. Afinal, tinham que esperar o outro falar para que todos pudessem debater. Além disso, também era um espaço interessante para o desenvolvimento de bons argumentos, pois muitas reclamações/posições eram desestabilizadas quando o “acusado” da situação se defendia, trazendo novos elementos para o desenrolar do conflito.

Ao longo desse processo, foi possível perceber que os conflitos entre as crianças continuaram, afinal são constitutivos das relações humanas. Nosso objetivo, com a “Caixa de Recados” não era acabar com os conflitos, mesmo porque entendemos o conflito como potencializador de novas experiências e aprendizados, mas proporcionar às crianças uma maneira mais saudável e dialógica de lidar com eles. Foi interessante perceber também que a demanda por resolução imediata dos conflitos diminuiu, pois as crianças já sabiam que haveria um momento garantido e específico para falarmos sobre o que as incomoda. Claro que o diálogo diário entre professora e estudantes permaneceu, mas a existência da “Caixa de Recados” é uma garantia de que as questões das crianças não seriam atropeladas pela intensidade do cotidiano escolar, marcado pela urgência dos conteúdos, necessidade de alto desempenho e homogeneização das diferenças.

Entendemos, também, que com essa atividade os conflitos foram trabalhados em sintonia com as perspectivas da educação intercultural crítica e da escola justa, que vem sendo pontuada ao longo deste texto, pois com a possibilidade de se expressarem livre e espontaneamente, as crianças tiveram oportunidade de ouvir o outro, dialogar sobre seus valores, crenças, dúvidas e certezas.

JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA

Compreendemos a educação intercultural crítica como uma perspectiva que possibilita uma convivência honesta entre as diferenças, que potencializa seus conflitos e, ao mesmo tempo, procura traçar acordos e regras comuns que auxiliem no diálogo entre elas. Ter essa perspectiva educacional como norteadora das práticas pedagógicas nos coloca em outra relação com os conflitos escolares e, consequentemente, em outra relação com o que podemos chamar de escola justa.

Entendemos que há algumas possibilidades de se lidar com o conflito escolar. A primeira delas é tentar apaziguá-los a qualquer custo, com a intenção de manter a imagem da escola como um lugar de paz, onde todos se amam e se respeitam. Quando educadoras(es) entendem que os conflitos devem ser resolvidos a qualquer custo, que as crianças devem pedir desculpas a todo momento e sempre fazer as pazes, estão deixando de enxergar o que as tensões e conflitos escolares podem trazer de benéfico para o desenvolvimento das/os estudantes. Dialogar com o diferente de forma honesta, com disposição de escuta e sem ofensas, é um incentivo para que argumentos fundamentados sejam elaborados e, mais uma vez, é uma ótima oportunidade de rever certezas e verdades absolutas. Além disso, o pedido de desculpas entre estudantes não significa muito quando o agressor não é estimulado a refletir sobre suas atitudes e rever seus padrões de comportamento. A segunda maneira de lidar com os conflitos é punindo os envolvidos. Com essa perspectiva, a causa dos problemas não é estudada e analisada, e o efeito é apenas posterior e coercitivo. Não há reflexão sobre os motivos do conflito. É uma forma bem violenta de silenciar as divergências que ocorrem no cotidiano escolar. Tanto a primeira quanto a segunda forma descritas estão muito presentes na escola.

Contudo, há uma terceira forma de se lidar com os conflitos escolares que transcende os muros da escola: a judicialização. Dependendo da gravidade e da situação de conflito, o caso ultrapassa as decisões da equipe pedagógica da escola e é encaminhado para o Conselho Tutelar, o Ministério Público, a delegacia da criança e do adolescente ou, ainda, a Justiça (vara da infância e da juventude).

Citamos aqui o Conselho Tutelar para evidenciar que, mesmo sendo um órgão não jurisdicional – instituído em 1990 através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) –, muitas das suas práticas se revelam pautadas na lógica jurídica. Em outras palavras, a proposta da sua criação pautou-se na desjudicialização das práticas de proteção e de garantia de direitos de crianças e adolescentes sem a necessidade de acionar o Poder Judiciário, uma vez que o poder de representação caberia aos conselheiros tutelares, representantes da sociedade civil eleitos através de voto popular, para atuarem

com autonomia. Nascimento e Scheinvar (2007, p. 153) afirmam que:

[...] a presença de modelos de atuação característicos do Poder Judiciário, que acabam sendo adotados, mesmo em espaços que não detêm tal poder, mas que, por serem revestidos de certa autoridade e terem como fundamento para a sua prática o termo da lei, assumem tais formas como as adequadas para o seu exercício. Do nosso ponto de vista, é esta a lógica que tem pautado algumas das práticas dos conselhos tutelares.

Dessa forma, o Conselho Tutelar configura uma instituição contraditória, pois a sua prática apresenta um conjunto de procedimentos regulamentadores da vida escolar que enquadram os conflitos em legislações e normatizações construídas fora do espaço escolar, ou seja, a judicialização das relações escolares, reforçada pelo julgamento e pela punição. O Conselho Tutelar apresenta-se como uma ponte fértil entre a escola e as instâncias jurídicas, no caminho da judicialização.

Não se trata aqui de extinguir o aparelho jurídico do mundo social, mas de problematizar os motivos pelos quais as relações cotidianas, mais especificamente as relações do mundo escolar, estão cada vez mais colonizadas pela esfera judicializante. Sabemos que, no ambiente escolar, esse cenário é fruto de uma multiplicidade de fatores que envolvem desde o desconhecimento por parte da comunidade escolar das legislações educacionais, em específico o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a omissão da escola em discutir as diferentes concepções de justiça que se configuram no cotidiano escolar, até a presença de uma racionalidade que delega à justiça (Poder Judiciário) o papel de resolução dos conflitos escolares, materializando a ideologia do império da lei.

Há situações gravíssimas que a escola sozinha não dá conta, e que nesses casos é sua responsabilidade civil acionar instâncias superiores, mas o que temos observado ultimamente é a crescente judicialização das relações de uma forma geral, bem como a crescente judicialização dos conflitos escolares, o que assim tem se configurado, nas palavras de Heckert e Rocha (2012, p. 90):

Esta judicialização tem se caracterizado pela expansão da ação da justiça no território da escola, com

o aparato jurídico sendo acionado para intervir em conflitos que emergem no chão da escola e/ou para esclarecer dúvidas, muito mais quanto aos deveres não cumpridos do que com relação aos direitos sociais não garantidos. A lógica judicial passa a permear o cotidiano escolar, ofertada e requisitada, principalmente, para manter a ordem. Utilizando-se de ameaças de punição, intensifica-se a criminalização de ações que interrogam as práticas instituídas, forjando-se políticas do medo e do controle do suposto risco social.

Isso ocorre, dentre outros motivos, por conta do olhar que a escola adota em relação aos conflitos. Como dito anteriormente, em vez de trabalhar os conflitos em sua potência, de expor as diferenças que existem na escola e, pedagogicamente, trabalhar para que todos consigam conviver respeitosa e sabendo colocar suas posições contrárias de forma fundamentada e coerente, sem ofender e violentar o outro, em vez disso, a escola quer manter uma imagem de paz constante, e muitas vezes até nega a existência dos conflitos, como se assumir os conflitos escolares fosse atestar algum tipo de fracasso da equipe pedagógica.

Não estamos de acordo nem com a primeira e nem com a segunda forma com as quais a escola vem lidando com os conflitos. Também consideramos perigosa essa excessiva judicialização dos conflitos escolares, apesar de reconhecer que em determinados casos ela seja necessária.

Dessa forma, é urgente discutir a questão da responsabilização civil da escola diante de conflitos oriundos da dinâmica da cultura escolar. Quando ocorre este fenômeno, a justiça que é estabelecida não é construída pela comunidade escolar nem pertence a este cotidiano, mas sim por mecanismos exteriores à escola e através da aplicação de leis que também foram fabricadas distantes da realidade escolar. Na judicialização, o justo vem de fora.

Em consequência, apresenta-se a perda da autonomia escolar, da autoridade docente e da gestão escolar perante situações de conflitos que não necessitariam passar por esse caminho, para além da esfera escolar. Inclusive, essas próprias instâncias têm adentrado e participado das relações escolares. Como exemplo desta prática temos a presença de policiais militares no pátio de escolas públicas sob o respaldo de garantia da segurança

da comunidade escolar e do patrimônio público escolar. E isso inclui, serem acionados em momentos de ocorrência de conflitos e de violências das mais variadas formas.

O recurso da judicialização de conflitos escolares reforça expressamente a descrença na instituição escolar e a própria destituição da autoridade, provocando um esvaziamento da potencialidade de autonomia que permeia a escola quando episódios de conflitos entre pares na escola se deslocam cada vez mais do campo pedagógico para o jurídico, mediante ações de tecnologias de coerção, vigilância e criminalização das ações infantojuvenis.

Apostamos que, ao entender os conflitos em suas potências, estaremos construindo uma escola mais justa, em uma perspectiva da justiça restaurativa. A intenção é que as diferenças, suas tensões e conflitos sejam bem trabalhados no plano da negociação de ideias, da fundamentação e da argumentação para que não corramos o risco de, por falta de diálogo, a violência predomine. Sobre isso, Schilling e Angelucci (2016, p. 699) afirmam que

[...] existem pessoas na escola e a questão é como essas pessoas negociam suas realidades no âmbito dessa instituição. Como negociam suas experiências, suas realidades, suas aspirações, nesse contexto de trabalho, de conflito, enfim, de formas de poder características?

Esse trabalho preventivo da violência, através da potencialização dos conflitos e da busca por soluções que questionem os padrões hegemônicos, pode ser identificado na perspectiva da justiça restaurativa. Referindo-se ao projeto Justiça e Educação, em andamento desde 2006, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, Schilling (2014, p. 125) afirma que

A Justiça Restaurativa prega o envolvimento da comunidade na solução de conflitos a partir do entendimento e da adoção de medidas não punitivas aos envolvidos. O projeto prevê a implantação nas escolas dos chamados círculos restaurativos, que são espaços abertos ao diálogo e à adoção de soluções negociadas para o entendimento entre os envolvidos em conflitos ocorridos na comunidade escolar.

A justiça restaurativa surgiu nos anos de 1970 como uma alternativa ao modelo de justiça criminal prevalecente. Em oposição ao modelo de justiça

baseado em leis, atribuição de culpa e punição, a justiça restaurativa enfatiza os danos, as necessidades e as obrigações. Ao contrário de responsabilizar advogados e juízes para o relato do crime e sobre a decisão quanto ao destino dos infratores, a justiça restaurativa estimula a participação ativa de vítimas, infratores e membros da comunidade na reconstituição dos fatos e na administração da justiça. O sentido do crime é construído a partir das perspectivas e experiências daqueles que foram mais afetados por este: a vítima, o perpetrador e, em alguns casos, os membros da sociedade.

Os defensores da justiça restaurativa acreditam que as práticas restaurativas são capazes de enfrentar o moderno fenômeno da criminalidade e ao mesmo tempo produzir à reintegração dos autores à sociedade. Eles argumentam que todo o dano causado por alguém rompe o equilíbrio das relações sociais na comunidade. Esta ruptura produz várias situações indesejáveis, parte delas diretamente perceptível como sofrimento por parte da vítima. Nessa situação, a Justiça Restaurativa busca restabelecer as relações sociais; reconstruir o equilíbrio rompido. Para isso, entretanto, será necessário descobrir, tão exatamente quanto possível, qual a extensão do dano produzido. Neste movimento, sabemos que a vítima foi diretamente afetada, por isso dar-lhe a palavra e permitir que ela ocupe um papel central no processo é a melhor maneira de saber a amplitude do dano por ela experimentado. Em estudo notório, Rodrigues (2004, p. 25-26) observa que

Na justiça restaurativa os participantes têm a chance de relatar os acontecimentos a partir do seu próprio ponto de vista e demonstrar as consequências sofridas pelo comportamento criminoso. A partir de então procura-se reparar os danos físicos e emocionais, minimizando os efeitos negativos futuros. As vítimas dispõem de um fórum seguro para dizer como foram afetadas, desempenhando um papel fundamental na decisão a respeito da melhor maneira de reparar o dano. Elas participam do processo de construção da decisão justa. O criminoso, ao invés de se esquivar isolando-se da comunidade, tem que confrontar as consequências do seu comportamento e assumir a responsabilidade pelos danos causados.

Dessa forma, a educação intercultural crítica, ao colocar as diferenças no centro do cotidiano escolar,

auxilia-nos a perceber o conflito de outra maneira. Em vez de apaziguá-los a qualquer custo, punir os envolvidos ou até mesmo judicializar os conflitos, é possível, através da educação intercultural crítica, trabalhar em consonância com a prática da Justiça Restaurativa.

Nesse sentido, é válido resgatarmos as indagações levantadas por Schilling (2014, p. 126): “Uma escola com as relações escolares judicializadas é uma escola mais justa? A formalização das práticas de justiça leva a mais justiça?”

Por todo o pensamento desenvolvido ao longo deste texto, entendemos que as respostas para essas perguntas são negativas. Como já dito anteriormente, há situações específicas de conflito que ultrapassam a possibilidade de ação da escola. Contudo, grande parte dos conflitos escolares acabam sendo judicializados desnecessariamente, e isso ocorre, por que a escola apresenta dificuldades em lidar com os conflitos ou quer se desfazer deles a qualquer custo, sem trabalhá-los pedagogicamente.

Sendo coerente com as posições até aqui desenvolvidas, compreendemos que uma escola justa está baseada na prática da justiça restaurativa e na compreensão de que é necessário olhar as potências dos conflitos escolares, através de uma nova relação com as diferenças. Segundo Schilling (2014, p. 127),

Há teses recentes [...] que apostam na comunicação não violenta e nas experiências de mediação e círculos restaurativos para uma superação das formas atuais da justiça (e punição) retributiva e na construção de uma sociedade mais justa e democrática [...] Aginsky e Capitão (2008) serão aqui citadas por trabalharem com o conceito da justiça restaurativa, afirmando valores como responsabilização, inclusão, participação e diálogo [...]

Uma escola justa, então, seria aquela que, através de uma educação intercultural crítica, reconhece e valoriza as diferenças entre os diferentes atores que convivem no cotidiano escolar e que entende os conflitos e as divergências inerentes do contato das diferenças como potências a serem exploradas, para que a escola seja um espaço democrático e justo, em que diferentes saberes e formas de entender e se viver no mundo sejam possíveis. Contudo, essa convivência respeitosa não significa necessaria-

mente o consenso constante entre os diferentes grupos, afinal, “[...] o que define uma democracia ou uma instituição democrática não é necessariamente o consenso, mas sim a possibilidade de lidar com o dissenso de forma não violenta” (SCHILLING; ANGELUCCI, 2016, p. 701).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos por objetivo traçar uma relação entre a justiça restaurativa na escola e a potencialização dos conflitos escolares através da educação intercultural crítica e a centralidade das diferenças no cotidiano escolar.

Buscamos definir nossa compreensão sobre o conceito de cultura e sobre interculturalidade. Em seguida, articulamos a educação intercultural crítica à potencialização dos conflitos que nascem no cotidiano escolar. Por fim, buscamos entender a Justiça Restaurativa como uma alternativa à crescente judicialização dos conflitos escolares e como essa Justiça Restaurativa, através de uma

educação intercultural, pode auxiliar na construção de uma escola justa.

Nesse sentido, concluímos que a educação intercultural crítica é uma perspectiva educacional que, mesmo com diversos desafios expostos anteriormente, pode contribuir pedagogicamente para uma proposta de educar para as diferenças, potencializando os conflitos e buscando construir novas concepções de justiça sensíveis aos desafios da escola. Uma escola justa luta para compreender seus próprios conflitos, investiga os contextos que a violência é produzida, analisa os diferentes discursos, enfatiza a validade do diálogo na busca pelo pedido/aceitação da desculpa. Nessa escola, os/as estudantes são chamados(as) a compreender a origem de seus conflitos e de que maneira é possível aprender com os próprios erros. Quando, e se todas essas possibilidades não forem efetivas, nesse caso, o Conselho Tutelar deve ser acionado, mas não para enquadrar o conflito em leis previamente normatizadas e tampouco para consertar a escola com a lógica retributiva/punitiva.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Marcelo. Sobre pluralismo, verdade e tolerância: diálogos epistemológicos e éticos para uma educação intercultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 117, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a11.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.
- CANDAU, Vera Maria. Escola e cultura(s): as tensões entre universalismo e multiculturalismo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 8., 2007. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.
- _____. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, disciplinas escolares e culturas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 23-41.
- _____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.
- CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 731-758, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a1137132.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Florianópolis: EDUSC, 2002.
- ESPEJO, J. C. Educación, interculturalidad y ciudadanía. **Educación em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 239-254, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a16.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.
- ESTEVES, Pâmela Suéli da Motta. **A escola não é um lugar fácil... não mesmo!**: bullying, não-reconhecimento da diferença e banalidade do mal. 2015. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 2015.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GODOY, Elenilton Vieira; SANTOS, Vinício de Macedo. Um olhar sobre a cultura. **Educação em Revista**, Belo

Horizonte, v. 30, n. 3, p. 15-41, 2014 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a02.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

HECKERT, Ana Lucia; ROCHA, Marisa Lopes. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**, n. 24, p. 85-93, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24nspe/13.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

LARRAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 20. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LONGO, Monique Marques. **“Professora, fala alguma coisa boa da educação pra gente, por favor!”: violência, assertividade e pressupostos arendtianos na formação docente**. 2014. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 2014.

NASCIMENTO, Maria Livia; SCHEINVAR, Estela. De como as práticas do conselho tutelar vêm se tornando jurisdicionais. **Aletheia**, Canoas, RS, n. 25, p. 152-162, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141303942007000100012>. Acesso em: 27 out. 2017.

NUNES, Flaviana Gasparotti. Interculturalidade e o papel da escola na atualidade: reflexões a partir do filme “Entre os muros da escola”. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 113-130, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n3/09.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

RODRIGUES, Simone Martins. **Justiça restaurativa, dialogia e reconciliação social: tribunais internacionais e comissões de verdade na África**. 2004. 268 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SCHILLING, Flávia. **Educação e direitos humanos: percepções sobre a escola justa**. Resultados de uma pesquisa. São Paulo: Cortez, 2014.

SCHILLING, Flávia; ANGELUCCI, Carla Biancha. Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 694-715, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00694.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: SAMANIEGO, M.; GARBARINI, C. (Comp.). **Rostros y fronteras de la identidad**. Temuco: UCT, 2004. p. 9-17. Disponível em: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2017.

Recebido em: 15/12/2017

Aprovado em: 23/02/2018