

# CONVIVÊNCIA, CÍRCULO DE DIÁLOGO, RELAÇÕES INTER-RACIAIS E DECOLONIALISMO:

APROXIMAÇÕES (IM)PERTINENTES NO ESPAÇO  
EDUCATIVO

COEXISTENCE, DIALOGUE CIRCLE, RELATIONSHIPS  
INTERRACIAL AND DECOLONIALISM: APPROACHES  
(IM)PERTINENT IN THE EDUCATIONAL SPACE

Holdamir Gomes<sup>1</sup>

## RESUMO

A força motriz deste trabalho é a intenção contributiva, do ponto de vista crítico e propositivo, em torno da convivência, círculos de diálogos, relações inter-raciais e decolonialismo. O preconceito e a discriminação vivenciados nas inter-relações raciais, nos espaços educativos, é uma problemática a ser discutida. Este trabalho parte do pressuposto que os círculos de diálogos, como prática restaurativa, podem auxiliar no fomento do diálogo, auxiliando na construção de vínculos e convivência mais sadia, conseqüentemente, atenuando os índices de conflito e da violência no ambiente educacional. É a análise do uso da palavra como ação afirmativa, enquanto diálogo possuindo finalidade emancipadora e transformativa, que dialoga pertinentemente com a perspectiva decolonial. O procedimento metodológico, dentro de uma pesquisa bibliográfica e descritiva, numa abordagem interdisciplinar, fez-se pela análise de material especializado, tendo como referencial e aporte teórico: Abramovay (2019), Dussel (1993), Freire (1986), Sposito (1998), entre outros. Conclui-se, como resultado desta atividade, a necessidade da criação de espaços de escuta e diálogo, como alternativa para a pacificação nos espaços educacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Violência escolar. Diálogo. Decolonialismo.

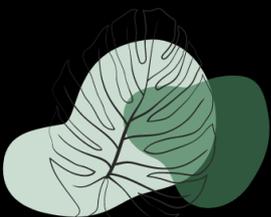
## ABSTRACT

The driving force behind this work is the intention to contribute, from a critical and propositional point of view, to the issue of coexistence, dialogue circles, interracial relations and decolonialism. The prejudice and discrimination experienced in racial interrelationships in educational spaces is a problem to be discussed. This work is based on the assumption that dialog circles, as a restorative practice, can help foster dialog, helping to build bonds and healthier coexistence, and consequently reducing the rates of conflict and violence in the educational environment. It is the analysis of the use of the word as an affirmative action, as a dialog with an emancipatory and transformative purpose, which dialogues pertinently with the decolonial perspective. The methodological procedure, within a bibliographical and descriptive research, in an interdisciplinary approach, was done through the analysis of specialized material, having as reference and theoretical contribution: Abramovay (2019), Dussel (1993), Freire (1986), Sposito (1998), among others. As a result of this activity, we concluded that there is a need to create spaces for listening and dialog, as an alternative for peacemaking in educational spaces.

**KEYWORDS:** School violence. Dialogue. Decolonialism.

---

<sup>1</sup> Mestre em Cidades: Territórios e Identidades pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduado em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). Discente no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual do Pará (UEPA). E-mail: hdamirng@gmail.com.



## 1 INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO – PARA INÍCIO DE CONVERSA

Este trabalho, a partir de uma abordagem interdisciplinar, discute a abordagem da temática do decolonialismo em confronto com a necessidade da gestão dos conflitos no âmbito escolar, que passa pelo uso da palavra, a partir da perspectiva freiriana, como ação afirmativa (Freire, 1986). Apresenta a palavra como diálogo-ação, que “se aproxima do argumento da perspectiva pós-colonial – para a qual a linguagem e o discurso têm lugar central” (Penna, 2014, p. 192).

Numa perspectiva freireana, subjacente à concepção bancária, tem-se no cotidiano da escola atual a visão que o bom aluno é aquele não questionador e resignado. Assim a relação se estabelece sempre diante do mestre que fala e dos alunos que ouvem. Conforme Penna (2014, p. 187), “não há um processo dialógico no qual são questionados ou problematizados determinados temas. Os temas são passados na forma de ‘depósitos bancários’, depositados como verdades inquestionáveis”. Há carência de diálogo, interação e possibilidade de expressão de opiniões e experiências entre os interlocutores.

É o sistema educacional reproduzindo a cultura do silenciamento e da invisibilidade impostas pela nossa (de)formação colonial, sendo por vezes motivadora do suscitar de conflito, que quando não contornado adequadamente pode aparecer em forma de violência.

As questões inter-raciais encontram-se imersas em um campo complexo e desafiador em uma sociedade desigual, com opressão de raça, classe e gênero. Logo, o racismo integra a organização estrutural do nosso tecido social. Conforme Almeida (2019, p. 05), o racismo foi normalizado socialmente, não sendo considerado “um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea”.

As expressões e atos de racismo no cotidiano da sociedade brasileira, não são poucos, “seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições, são manifestações de algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade” (Almeida, 2019, p. 5).

Diante desse contexto, o objetivo deste trabalho é discutir ações pedagógicas que desvelem processos neocolonizadores educacionais, para que haja um movimento de resistência e ruptura a favor da decolonização da escolarização. Portanto, o artigo possibilita o fomento à prática dialógica – como ação afirmativa –, que aponta a um caminho e hipótese possíveis.



## 2 EDUCAR PARA CONVIVER

A expressão acima – educar para conviver –, reporta-se ao estudo desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), agência especializada da ONU para a educação, ciência e cultura, que através do documento ‘Educação para o século XXI: Educação – um tesouro a descobrir (Delors, 1996), avalia a convivência como um dos pilares fundamentais para a educação do presente século.

O referido documento-relatório divulgado no ano de 1996 pela própria Unesco conhecido como Relatório Delors<sup>2</sup> oferece “uma visão integral da educação, que se dirige à totalidade do ser humano e não apenas a um de seus aspectos” (Nunes, 2019, p. 32), produzindo um novo horizonte de sentido e estratégia pedagógica. Delors estabelece quatro pilares de conhecimentos para a educação do século em curso, quais sejam: (i) aprender a conhecer; (ii) aprender a fazer; (iii) aprender a viver juntos; e (iv) aprender a ser.

Esses pilares constituem os norteadores de uma educação que considera o ser humano em sua totalidade. Curiosidade intelectual, sendo crítico e aquisição de autonomia (aprender a conhecer), formação profissional e inserção ativa no mundo globalizado (aprender a fazer), descoberta de si mesmo e do outro, o respeito pelas culturas e etnias (aprender a viver juntos), a responsabilidade pessoal e o senso de justiça, bem como a espiritualidade e o sentido estético (aprender a ser) – cada um destes pilares contribui para a formação global dos seres humanos que serão protagonistas do novo século (Chispino, *apud* Pelajo, 2017, p. 552).

Esse apontamento demarca um dos aspectos-pilares essenciais do projeto educacional, embora nele não se esgote, que é a dimensão educacional do ‘aprender a conviver’, a ‘viver juntos’, ‘aprender a viver com os outros’, na perspectiva da construção da boa educação do milênio em curso. Muito embora saibamos que o tema da aprendizagem detém complexidade diante da própria dimensão da natureza humana, não sem razão que o próprio relatório reconheça o desafio que é a aprendizagem do ‘educar para conviver:

Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. O mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade. A história humana sempre foi conflituosa, mas há elementos novos que acentuam o perigo e, especialmente, o

---

<sup>2</sup> Documento produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI constituída em 1993, composta como membro presidente: Jacques Delors (França), ex-ministro da Economia e das Finanças, ex-presidente da Comissão Europeia (1985-1995).



extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX. A opinião pública, através dos meios de comunicação social, torna-se observadora impotente e até refém dos que criam ou mantêm os conflitos. Até agora, a educação não pôde fazer grande coisa para modificar esta situação real. Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo conhecimento dos outros, das suas culturas [...] Parece, pois, que a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes. (Delors, 1996, p. 96-97).

Assim, não se pode desmerecer o espaço escolar como um território capaz de promover, também, a restauração das relações humanas para a construção de uma cultura que verdadeiramente possa ter como valor central a responsabilidade, a empatia e o respeito mútuo.

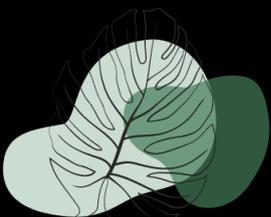
Nesta perspectiva, a convivência surge-nos como uma competência básica a ser apre(e)ndida. A convivência e a educação andam juntas [...]. Parte-se de uma primeira ideia, segundo a qual não se trata de defender que a educação tudo corrige, mas a verdade é que a gestão de uma convivência como lugar de intercâmbio e de relação com os demais tem muito a ver com a educação, para não dizer que depende dela (Araniz, 2008). A dimensão ética e convivencial são a chave em Educação (Pinto da Costa, 2010, p. 03).

A partir dessas argumentações, estando presentes as questões inter-raciais, diante do mito da propalada 'igualdade racial', ficam os questionamentos: qual método adotar? Por onde começar?

Nessa perspectiva, para Abramovay (2019, p. 30): “Um artifício facilitador das relações sociais no ambiente escolar é o diálogo. Conhecer o outro requer o uso da palavra, da conversa, o que proporciona o estabelecimento de vínculos entre esses atores escolares”. Por conseguinte, não havendo diálogo, nem integração entre os sujeitos tende-se a certo nível de estranhamento, por vezes de enfrentamento e intolerância, que levam a conflitos que possam se transformar em atos de violência.

Sposito (1998) afirma, ainda, que há um nexó direto entre a violência e a quebra do diálogo, que é uma falha na capacidade de negociação. Para a autora, “a violência é todo ato que implica a ruptura de um nexó social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito” (Sposito, 1998, p. 3).

É a possibilidade do diálogo firmando-se e legitimando-se no ato de reconhecer o outro, numa atitude de abertura somada a uma capacidade de escuta, que pode ser uma solução possível e alternativa à violência, como método para resolver os conflitos escolares. Esses, atualmente, merecem atenção por haver um caráter de dramática urgência.



É a escola, numa perspectiva de uma educação decolonial, nas palavras de Quijano (2005), ou como prática de liberdade, segundo Freire (1986), que permite uma prática emancipatória, baseada na tolerância e no respeito. Segundo Delors et al. (1996), uma escola que busque desenvolver a capacidade crítica, a autonomia e a emancipação.

A tarefa decolonial consiste em pensar a partir de outras formas de linguagens, de outra gramática, de outras categorias de pensamento que estão para além dos pensamentos ocidentais dominadores. O exercício do “aprender a desaprender, e aprender a reaprender” (Mignolo, 2008, p. 305) é permanente nesse exercício decolonizador.

Logo, retoma-se à problemática: qual forma e metodologia adotar? Qual procedimento pode ser favorável para essa intencionalidade? Como resposta tem-se os Círculos de Diálogos, que pode ter positivas repercussões para além dos limites da sala de aula. Petresky e Markovits fazem observações positivas acerca da realização de círculos de classes restaurativos:

Por ter como princípios a escuta de todos e o diálogo horizontal, o círculo de classe torna-se um espaço de poder compartilhado na escola, minimizando o caráter hierárquico e centralizador que caracteriza a gestão escolar. [...] O círculo de classe ajuda a trabalhar com a indisciplina, como também com os problemas mais sérios, incluindo a violência e o bullying, uma vez que a disciplina punitiva tradicional não tem dado conta de gerar caminhos positivos para a mudança de comportamento dos estudantes, assim como não consegue fazer frente à situação de quebra de regras de convivência social em nossas escolas (Petresky; Markovits, 2014, p. 214).

O fomento da prática da dialogação nas escolas encontra-se amparada no propósito da educação libertadora ao buscar ultrapassar a visão fatalista da realidade como sendo eterna e imutável e ao passar à percepção de que a realidade é construída historicamente pelos homens e passível, portanto, de ser transformada. Na perspectiva freireana, “a análise crítica de uma dimensão significativa existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das situações-limites” (Freire, 1986, p. 112).

Assim como a literatura pós-colonial aponta para a necessidade de criação de novos lugares de fala em que seja admissível discutir essas categorias e formas de enquadramento e interpretação do mundo, igual modo na pedagogia freireana abaliza-se como essencial a reconquista do direito de enunciação e de pronúncia do mundo para que se interrompa o processo de desumanização. Até porque é dizendo a palavra, que implica em “pronunciar” o mundo, que os homens o transformam; é o diálogo que se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (Freire, 1986).



Nesse sentido, há um ponto de convergência que aproxima a Pedagogia Freireana, a literatura decolonial e a perspectiva da adoção do agir dialógico nas escolas, ao apontar a necessidade do fomento do diálogo e da comunicação entre os sujeitos como forma de enfrentamento ao conflito e conseqüentemente à violência escolar.

### **3 REPENSAR O CONFLITO – CONVIVER EM DIÁLOGO PARA SUPERAR CONFLITOS**

Para Charlot (2002) o espaço escolar como um lócus privilegiado de aprendizagem e socialização possibilita a construção de sujeitos na sua singularidade. Contudo, a singularidade na diversidade dá margem ao surgimento de desentendimentos e conflitos interpessoais.

Nessa perspectiva, os círculos de diálogos, como uma das formas das práticas restaurativas, tonam-se um instrumento pedagógico que favorece a dinâmica escolar, sem necessariamente excluir os elementos que nela já existem, inclusive a dimensão conflitiva. Nestes termos, como afirma Abramovay: “Um artifício facilitador das relações sociais no ambiente escolar é o diálogo. Conhecer o outro requer o uso da palavra, da conversa, o que proporciona o estabelecimento de vínculos entre esses atores escolares” (2019, p. 30).

Diante do exposto, constata-se que o entendimento do espaço escolar como propulsor significativo do desenvolvimento de um papel pedagógico e formativo no propósito de buscar superar divergências conflitivas de forma não violenta é possível concretizar-se por meio de círculos de diálogo.

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (Brasil, 1997, p. 27).

Através dos círculos de diálogos pode-se oferecer formas alternativas e complementares ao sistema educacional de ensino. Dessa maneira, há a possibilitando a incorporação de um habitus humanista, lastreado no exercício pedagógico em bases dialógicas, na busca de entendimentos e de uma prática transformativa, com a ressignificação e tratamento dos conflitos na escola com a conseqüente diminuição da violência escolar.



Referida prática trata de uma intervenção diferenciada de abordagem da dimensão social do conflito – inclusive ético racial, apoiando-se em princípios como a cultura de paz, democracia participativa, consenso, restauração, cooperação e solidariedade entre os seres humanos (Gomes Pinto, 2005).

Diferentemente do modelo disciplinar tradicional: repressivo e punitivo, no qual a escola assume toda a gestão do conflito, trazendo ao final a aplicação de uma sanção-castigo, a metodologia restaurativa é baseada, primordialmente, no diálogo, no encontro entre o ofensor, a vítima e a comunidade podendo ser incluída a família e a rede de atendimento.

Os círculos de diálogo, como espécie de práticas restaurativas, penetram no espaço escolar podendo contribuir para torná-la um lugar onde se aprende a viver e conviver. Uma metodologia que rememora e fortalece as propostas teóricas de Paulo Freire (1986) que fala em dialogicidade, realidade promotora da criticidade e, conseqüentemente, da capacidade de transformação da realidade pelos educandos.

As práticas restaurativas possuem características específicas, pois detêm um olhar prospectivo e visa o futuro e não o passado. Além de buscar reparar os relacionamentos sem focalizar em culpabilidade. Segundo Antônio Ozório Nunes (2019), ao tratar de como restaurar a paz nas escolas, ele entende que:

O enfrentamento repressivo pela forma violenta é substituído por forma não violenta de resolução através das práticas restaurativas, que acabam se transformando em ações pedagógicas, como realmente deve ser feito na escola, que é um local de socialização e de aprendizado de uma cultura da paz. [...] Pelos recursos tradicionais, um aluno que pratica uma infração é punido, mas essa punição não provoca, em geral, uma reflexão sobre as causas que estão na origem do conflito. Através das práticas restaurativas, ao contrário, as partes são ouvidas e podem atacar as causas do conflito, restabelecendo o diálogo e prevenindo comportamentos semelhantes no futuro (Nunes, 2019, p. 21/45-46).

De forma simplificada e breve, o círculo de diálogo, atento aos seus princípios norteadores e peculiaridades particulares, “respeita 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; dá voz igual para todos” (Pranis, 2012, p. 19).

O círculo ocorre, conforme Mônica Mumme (2016), em três etapas: i) pré-círculo, ii) o processo circular propriamente dito e, iii) o pós-círculo. A primeira etapa do pré-círculo objetiva ouvir diretamente e separadamente os envolvidos no fato em questão. Oportuniza também explicar



o procedimento circular e colher as informações necessárias para elaborar o roteiro do círculo (Mumme, 2016).

O segundo momento é o próprio círculo de diálogo, propriamente dito, em que há a oportunidade de cada pessoa contar a sua história. Então, ocorre o compartilhamento de visões e versões que aproximam e aprofundam o conhecimento das pessoas envolvidas. Dessa maneira, pode gerar uma percepção do problema e o surgimento de ocasiões para melhor lidar com ele. Logo, é a necessidade de um olhar outro para o que envolve o fato conflitivo, e “Só há uma forma de lidar com as violências: trazer à tona a humanidade daquele que se desumanizou. E o ponto deste fio está nas histórias contadas” (Mumme; Penido, 2016, p. 202).

Nesse contexto, tem-se a necessidade da criação de um espaço seguro e neutro, onde as pessoas possam expressar o que sentem e o que realmente precisam, “um espaço onde os participantes se sintam seguros para serem totalmente autênticos e fiéis a si mesmos” (Pranis, 2012, p. 26). Todos são participantes desses momentos e todos tornam-se responsáveis pelo percurso circular.

Um dado particular das práticas circulares é o uso de um objeto chamado ‘bastão da palavra’. Fruto de uma tradição ancestral indígena, o objeto vai passando de mão em mão de quem está no círculo e quem o tem nas mãos possui o direito de falar, enquanto os demais o de exercitar o ato da escuta. O ‘bastão da palavra’, segundo Pranis (2012), organiza o diálogo circular e distribui a responsabilidade de lidar e expressar suas emoções.

O círculo de diálogo é auxiliado por um facilitador, denominado guardião do círculo, a quem cabe manter um ambiente coletivo seguro e respeitoso, bem como a quem cabe incentivar as reflexões por meio de perguntas que venham a desalojar a expressão de palavras, pensamentos e sentimentos. Portanto, o facilitador, responsável pela prática circular, “é parte do processo. [...] sua humanidade, potências e fragilidades estão presentes, a serviço de uma escuta empática e acolhedora, transformando o que foi apresentado em perguntas que criam um espaço seguro para o desenvolvimento do procedimento” (Mumme; Penido, 2016, p. 200).

A última etapa do círculo de diálogo é o pós-círculo, oportunidade em que os participantes podem se reunir novamente para avaliar e analisar o progresso ou descumprimento do pactuado. Podendo fazer adequações, esclarecer responsabilidades dos acordos, celebrar o cumprimento dos acordos efetuados (Mumme, 2016).

As práticas restaurativas, como os círculos de diálogos e de construção de paz, se valem de elementos simbólicos e rituais de simples assimilação que auxiliam a construir espaços



diferenciados e de diálogo qualificado. Então, as práticas restaurativas permitem a escuta atenta e a contação de histórias de experiências de vida, nas quais a revelação de emoções e intimidades. Proporcionando, assim, a abertura dos envolvidos ao conhecimento e respeito mútuo, aprofundamento das relações e a vivência da humanidade dos participantes.

Segundo as palavras de Kay Pranis e Boyes-Watson (2011, p. 16), o círculo de diálogo e de construção de paz permite “um lugar para se adquirir habilidades e hábitos para formar relacionamentos saudáveis, não só dentro do círculo, mas também fora dele”. A referida prática viabiliza uma política educacional mais efetiva, democrática e humanizada permitindo um novo caminho para o desafio do conflito e da violência no espaço escolar, com repercussão no seio da sociedade.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das discussões trazidas neste trabalho, por meio de referenciais teóricos citados acima, buscou-se apontar as práticas restaurativas, através dos círculos de diálogos, como um modo alternativo de fomento a uma prática pedagógica e educacional que contribua no tratamento dos conflitos, incluindo os de origem étnico racial, evitando atos de violência e contribuindo para uma cultura de pacificação social podendo se chegar mais perto da escola que se deseja.

Assim, encerra-se este trabalho na expectativa que possa despertar, de algum modo, interesses por profissionais e acadêmicos sobre a temática assinalando que as práticas restaurativas persistem ainda como uma forma alternativa, muito pouco explorada em solo amazônico paraense, mas que pode ser uma aposta legítima e possível, com as devidas adequações às peculiaridades locais, diante da necessidade de encontrar meios para melhor tratamento do conflito e da violência escolar.

Deste modo, o presente artigo, longe de ter um olhar conclusivo, apresenta-se como uma contribuição para ampliação e abertura de espaços de debate no meio acadêmico. Em síntese, pretende trazer as práticas restaurativas e os círculos de diálogo à luz da reflexão, como forma de enfrentamento ao conflito escolar presente em conflitos de ordem étnico-racial.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Relações intergeracionais na escola: poder, disciplina e práticas pedagógicas**. In: MONTECHIARE, Renata; MEDINA, Gabriel (orgs). Juventude e educação: identidades e diretos. São Paulo: FLACSO, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro – Pólen, 2019.

BOYES-WATSON, C.; PRANIS, Kay. **No coração da esperança** – guia de práticas circulares. [recurso eletrônico] Porto Alegre: TJ do Estado do Rio Grande do Sul, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1997.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOMES PINTO, R. S. **Justiça Restaurativa é possível no Brasil?** In C. Slakmon, R. C De Vitto & R. Gomes Pinto (Orgs.), *Justiça Restaurativa* (pp. 19-40). Brasília, DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/PNUD, 2005.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Traduzido por: Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n 34, p. 287-324, 2008.

MUMME, Mônica Maria Ribeiro; PENIDO, Egberto de Almeida. **Justiça Restaurativa e suas Dimensões Empoderadoras**. Revista do Advogado, ano XXXIV, n. 123. São Paulo, 2016.

NUNES, Antônio Ozório. **Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores**. São Paulo: Contexto, 2019.

PELAJO, Samantha; JONATHAN, Eva; ALMEIDA, Tania (Orgs). **Mediação de Conflitos para Iniciantes, Praticantes e Docentes**. Salvador: Editora JusPodium, 2017.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 164–180, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16133>. Acesso em: 13 dez. 2024.

PETRESKY, Dora; MARKOVITS, Joyce R. **Círculos de classe: estabelecendo novas relações na escola**. IN: Greco, Aimée e Outros. *Justiça Restaurativa em ação: práticas e reflexões*. São Paulo: Dash, 2014.



PINTO DA COSTA, Elisabete. Novos espaços de intervenção: a mediação de conflitos em contexto escolar. In: VASCONCELOS SOUSA, José, **Mediação e criação de consensos: os novos instrumentos de empoderamento do cidadão na União Europeia**, pp. 155-166, Coimbra, Mediarcom/Minerva, 2010.

SPOSITO, M. P. **A instituição escolar e a violência**, 1998. Disponível em: [www.iea.usp.br/observatorios/educacao](http://www.iea.usp.br/observatorios/educacao). Acesso em: 13 dez. 2011.

**Enviado em: 24/06/2023**

**Aceito em: 23/04/2024**