CULTURA DE PAZ NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL ADVOGADO JOSÉ DAVID GIL RODRIGUES EM PARCERIA COM O GRUPO MULHERES DO BRASIL

Izabel Adriana Gomes de Sena [1]

INTRODUÇÃO

A violência contra as mulheres constitui grave violação de direitos humanos e expressão de desigualdades historicamente construídas nas relações de gênero. Suas manifestações não se restringem ao espaço doméstico: alcançam a rua, o trabalho, os ambientes virtuais e a própria escola, onde se traduzem em controle sobre o corpo, a vestimenta e a circulação das meninas, em "brincadeiras" depreciativas, em assédios e na naturalização de papéis de dominação e de submissão. Enfrentar esse fenômeno exige políticas públicas, marcos legais, mobilização social e, de modo decisivo, processos educativos capazes de incidir sobre as bases culturais que o legitimam (SAFFIOTI, 2015; GALTUNG, 1990).

A escola ocupa, nesse quadro, posição estratégica. Longe de ser um espaço neutro ou meramente transmissivo, ela é território de socialização, de conflito e de formação ética e política, no qual jovens experimentam o confronto com a alteridade e com as assimetrias de poder da sociedade.

A legislação brasileira reconheceu essa responsabilidade ao incluir, entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino, a promoção da cultura de paz (Lei nº 13.663/2018) e, entre os temas transversais dos currículos, a prevenção de todas as formas de violência contra a mulher (Lei nº 14.164/2021), em consonância com o que a Lei Maria da Penha já previa em seu art. 8º, inciso IX (BRASIL, 2006; 2018; 2021). Entre o reconhecimento normativo e a prática cotidiana, contudo, persiste uma distância que somente experiências

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com mestrado também em Educação pela mesma instituição. Possui especialização em História das Artes e das Religiões pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Possui Graduação em Licenciatura Plena em História pela UFRPE e Licenciatura em Pedagogia. Docente do ensino superior desde 2013. Atua na Secretaria de Educação de Pernambuco na gestão escolar desde 2011. Possui larga experiência em gestão pública, superintendência pedagógica, gerência geral de Educação, coordenação geral de planejamento e articulação. As pesquisas acadêmicas recentes estão direcionadas às áreas da História da Educação, Sociologia da Educação, Direitos Humanos e Cultura de Paz.

concretas, sistematizadas e analisadas criticamente podem ajudar a reduzir. É a essa lacuna que o presente artigo pretende contribuir.

Tem-se como objetivo geral analisar as ações pedagógicas e socioeducativas desenvolvidas na Escola Técnica Estadual (ETE) Advogado José David Gil Rodrigues, em Pernambuco, voltadas à promoção da cultura de paz, à prevenção da violência contra as mulheres e ao fortalecimento da relação entre escola, família e sociedade civil como rede de proteção integral, a partir da parceria com o Grupo Mulheres do Brasil – Comitê de Educação Recife. Como objetivos específicos, busca-se: (a) identificar as percepções iniciais dos estudantes sobre relações de gênero e violência; (b) examinar o uso de sequências didáticas fundamentadas na Lei Maria da Penha, da Comunicação Não Violenta e de rodas de diálogo como estratégias formativas; e (c) discutir as potencialidades e os limites da articulação interinstitucional e de sua institucionalização no cotidiano escolar.

O referencial teórico articula a sociologia do processo civilizador de Norbert Elias; a teoria da paz positiva e da violência cultural de Johan Galtung; a pedagogia dialógica de Paulo Freire; os estudos de Heleieth Saffioti sobre gênero, patriarcado e violência; e a Comunicação Não Violenta (CNV) de Marshall Rosenberg. Tais aportes dialogam com Bourdieu, Scott, Louro, Charlot e Jares e com o marco jurídico de proteção às mulheres. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-analítica, com contornos de estudo de caso, apoiada em observação participante e em análise documental, cujo material foi tratado por análise de conteúdo temática.

Os resultados indicam que o repertório inicial dos estudantes tendia a naturalizar o controle sobre as colegas sob o rótulo de "ciúme saudável" ou de "brincadeira"; que as sequências didáticas e as rodas de diálogo favoreceram a nomeação de situações de violência vividas ou presenciadas e a qualificação da convivência; e que a parceria com a sociedade civil ampliou a legitimidade e o alcance das ações.

Indicam, também, que o efeito de intervenções pontuais tende a se esvaziar quando não é sustentado por formação continuada, projeto político-pedagógico e rede de proteção. Conclui-se que a integração entre educação, direitos humanos, equidade de gênero e participação social apresenta potencial para fortalecer a prevenção das violências e a construção de ambientes escolares mais seguros, inclusivos e democráticos, desde que acompanhada de procedimentos sistemáticos de registro e monitoramento.

Além desta introdução, o texto apresenta o percurso metodológico, o referencial teórico, os resultados e a discussão, organizados em categorias analíticas, e as considerações finais, que

retomam os achados à luz da metodologia e indicam desdobramentos para a gestão escolar e para novas pesquisas.

METODOLOGIA

A investigação inscreve-se na abordagem qualitativa, que se mostra adequada ao estudo de fenômenos sociais complexos, dinâmicos e situados em contextos institucionais singulares. Em lugar de mensurar a frequência de comportamentos, a pesquisa qualitativa privilegia os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas e interações, bem como os processos pelos quais esses significados se produzem no cotidiano (MINAYO, 2002; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa possui natureza descritivo-analítica. Descritiva, porque registra e sistematiza as intervenções pedagógicas e socioeducativas realizadas; analítica, porque as submete a interpretação crítica, confrontando a prática institucional com os referenciais da sociologia, da educação e dos direitos humanos (GIL, 2008). Por tomar como unidade de análise uma única instituição, em um recorte temporal e temático delimitado, o estudo assume contornos de estudo de caso, o que lhe confere profundidade e sensibilidade ao contexto, mas não lhe permite pretensão de generalização estatística. O que se busca é uma compreensão situada, cujo valor reside na possibilidade de interlocução com outras experiências escolares.

O campo empírico é a Escola Técnica Estadual Advogado José David Gil Rodrigues, da rede estadual de ensino de Pernambuco, que oferta ensino médio integrado à educação profissional. As ações analisadas compreendem rodas de diálogo, palestras, oficinas e sequências didáticas desenvolvidas ao longo do ano letivo, em parceria com o Grupo Mulheres do Brasil – Comitê de Educação Recife, e voltadas à Lei Maria da Penha, à Comunicação Não Violenta e à prevenção da violência baseada em gênero.

Para a construção dos dados, foram combinados dois procedimentos. O primeiro foi a análise documental de registros institucionais, planos de aula, relatórios de atividades elaborados pela coordenação pedagógica e materiais didáticos utilizados nas oficinas. Seguindo Cellard (2008), esses documentos foram examinados considerando o contexto em que foram produzidos, a autoria, a autenticidade e a natureza do texto, de modo a evitar que fossem tomados como registros neutros e transparentes.

O segundo procedimento foi a observação participante, realizada pela autora, que integra o cotidiano da unidade na condição de gestora e pôde acompanhar as reações, os dilemas, as resistências e os avanços manifestados pelos estudantes nas discussões sobre equidade de gênero e prevenção da violência (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O material reunido foi tratado por análise de conteúdo temática, conforme as etapas propostas por Bardin (2011): pré-análise, com leitura flutuante e organização do corpus; exploração do material, com recorte em unidades de registro e codificação; e tratamento dos resultados, com inferência e interpretação. As categorias foram definidas a partir dos objetivos e do referencial teórico e organizadas em três eixos: (a) a percepção prévia dos discentes sobre as relações de gênero e a violência estrutural; (b) os efeitos percebidos das ferramentas de mediação de conflitos sobre o clima escolar e a agressividade verbal; e (c) os desafios e as potencialidades da articulação entre a escola pública e a rede de proteção. No curso da análise, emergiu ainda uma quarta categoria, relativa às condições de sustentabilidade institucional das ações, tratada na seção de resultados.

A construção das categorias dialoga com a pedagogia freireana. Para Freire (1987), a investigação de temas significativos da realidade dos educandos, que o autor denomina temas geradores, deve partir de situações concretas, codificá-las e submetê-las a leitura crítica. Nesse sentido, as expressões recorrentes nas rodas de diálogo, como o "ciúme saudável" e a "brincadeira de adolescente", foram tratadas como unidades de registro que condensam sentidos socialmente construídos e, por isso, passíveis de problematização. A análise procurou, assim, preservar a coerência entre a metodologia de pesquisa e a concepção pedagógica que orienta as próprias ações investigadas.

Dois cuidados de rigor merecem registro. O primeiro diz respeito à posição da autora, que é, ao mesmo tempo, gestora da escola e pesquisadora. Essa condição favorece o acesso ao campo, mas expõe a análise ao risco de adesão excessiva às ações empreendidas. Para mitigá-lo, adotaram-se a triangulação entre fontes documentais e observação, a explicitação das categorias antes da interpretação e o confronto sistemático dos achados com o referencial teórico, inclusive em seus aspectos críticos. O segundo cuidado refere-se aos limites do desenho: não houve instrumentos padronizados de linha de base e de acompanhamento, de modo que os resultados dizem respeito a percepções e registros qualitativos, e não a medidas de impacto.

Quanto aos aspectos éticos, o estudo orienta-se pelos princípios da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata da pesquisa em ciências humanas e sociais (BRASIL, 2016). Preservam-se o sigilo institucional e a dignidade dos participantes: o artigo não reproduz nomes, imagens ou falas que permitam identificar estudantes, familiares ou profissionais, e as expressões citadas são apresentadas de forma genérica, como recorrentes nas atividades.

REFERENCIAL TEÓRICO

Cultura de paz, paz positiva e violência cultural

A noção de cultura de paz foi consolidada no plano internacional pela Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1999, que a define como um conjunto de valores, atitudes, tradições e modos de vida baseados no respeito à vida, na recusa da violência e na promoção da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação (ONU, 1999). No Brasil, a Lei nº 13.663/2018 incorporou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a incumbência de as escolas promoverem medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência e ações destinadas à cultura de paz (BRASIL, 2018).

Galtung (1969) oferece uma chave conceitual decisiva ao distinguir a paz negativa, entendida como ausência de violência direta, da paz positiva, entendida como presença de justiça social, cooperação e condições para a realização das potencialidades humanas. Para o autor, a violência não se limita à agressão física: ela existe sempre que as pessoas são impedidas de realizar o que poderiam realizar. Daí a distinção entre violência direta, violência estrutural, inscrita nas desigualdades institucionalizadas, e violência cultural, que designa os aspectos da cultura, como a religião, a ideologia, a linguagem e a arte, empregados para legitimar as duas primeiras (GALTUNG, 1990). Nessa perspectiva, o machismo cotidiano, a piada que ridiculariza a mulher e a naturalização do controle no namoro são formas de violência cultural, que preparam e justificam a violência direta.

A educação para a paz, portanto, não pode reduzir-se à repressão de condutas agressivas nem à promoção de uma convivência apenas cordial. Jares (2002) sustenta que educar para a paz implica educar para a justiça, para a cooperação e para a regulação não violenta dos conflitos, assumindo o conflito não como anomalia a ser eliminada, mas como dimensão inevitável da vida social, que pode ser transformada em oportunidade formativa. Essa perspectiva é particularmente relevante para a escola, na qual a resposta puramente disciplinar a episódios de violência tende a reproduzir a lógica que se pretende superar.

Violência na escola, gênero e dominação simbólica

O debate sobre a violência escolar exige distinguir seus planos. Charlot (2002) propõe diferenciar a violência na escola, que ocorre no espaço escolar sem ter relação direta com sua natureza e suas atividades; a violência à escola, dirigida à instituição e a seus agentes; e a violência da escola, de ordem simbólica, exercida pela própria instituição por meio de seus modos de composição das turmas, de avaliação e de tratamento das diferenças. A violência de

gênero manifesta-se nos três planos: ocorre na escola quando meninas são assediadas ou controladas; pode ser dirigida a professoras e gestoras; e é reproduzida pela escola quando currículos, linguagens e silêncios institucionais tratam como natural a hierarquia entre masculino e feminino. Estudos como o de Abramovay e Rua (2002) reforçam a necessidade de abordagens multidimensionais, que articulem escola, família, comunidade e desigualdades sociais.

Para compreender como o gênero se torna matéria da escola, é útil recorrer a Scott (1995), que o define como elemento constitutivo das relações sociais fundadas nas diferenças percebidas entre os sexos e como forma primária de dar significado às relações de poder. Louro (1997) mostra que a escola não apenas recebe identidades de gênero já constituídas, mas participa de sua produção por meio de currículos, rituais, espaços e linguagens, ensinando, silenciosamente, o que é adequado para meninos e meninas. Nessa chave, a prevenção da violência contra as mulheres deixa de ser um tema a mais no calendário escolar e passa a exigir o exame das práticas cotidianas que produzem desigualdade.

A persistência dessas desigualdades, mesmo entre jovens escolarizados, é iluminada pela noção de violência simbólica em Bourdieu (1999). Para o autor, a dominação masculina é exercida com a cumplicidade tácita dos dominados, porque se apoia em esquemas de percepção e de avaliação incorporados, que fazem parecer natural uma ordem socialmente construída. Instituições como a família, a Igreja, o Estado e a escola concorrem para essa reprodução. Daí a eficácia de expressões como "ciúme saudável", que convertem o controle em prova de afeto e retiram dele o caráter de violência.

Saffioti (2015) aprofunda essa leitura ao tratar a violência de gênero como expressão do patriarcado, entendido como sistema de relações de poder que atravessa a sociedade e se imbrica com o racismo e o capitalismo. A autora rejeita a explicação da violência como desvio individual ou patologia e a compreende como mecanismo de controle que se exerce no cotidiano, em formas físicas, psicológicas, sexuais, patrimoniais e morais, também previstas no art. 7º da Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006). Crenshaw (2002), por sua vez, lembra que as experiências de violência são atravessadas por raça, classe e território, o que impede tratar as mulheres como um grupo homogêneo e requer que as ações escolares considerem as múltiplas vulnerabilidades presentes em seu público.

Processo civilizador, autocontrole e relações de poder

Elias (1993; 1994) descreve o processo civilizador como transformação de longa duração das estruturas sociais e da personalidade, na qual coações externas se convertem

progressivamente em autocoações. Dois movimentos se articulam: a monopolização da força física pelo Estado, que retira da violência privada sua legitimidade, e o alongamento das cadeias de interdependência entre os indivíduos, que exige maior previsão, cálculo e controle dos impulsos. O resultado é a elevação dos limiares de vergonha e de repugnância diante da agressão. Elias adverte, contudo, que a civilização não é um estado alcançado nem um progresso linear: ela é um processo reversível, sujeito a movimentos de descivilização (ELIAS, 1997).

Transposta ao contexto escolar, essa perspectiva ajuda a compreender que o respeito à integridade das mulheres não é uma disposição natural, mas uma aquisição social e psíquica que precisa ser cultivada em processos educativos intencionais. Cabe, porém, uma distinção importante: a escola não pretende produzir autocontrole por meio da vigilância e da punição, e sim desenvolver a capacidade reflexiva de reconhecer o outro como sujeito de direitos.

A análise de Elias e Scotson (2000) sobre as relações entre estabelecidos e outsiders, que mostra como grupos em posição de poder estigmatizam os demais para preservar sua superioridade, também pode ser estendida, com as devidas mediações, às assimetrias de gênero, na medida em que permite ver a desqualificação das mulheres como recurso de manutenção de privilégios.

Educação dialógica, ensino médio integrado e pedagogia feminista

Freire (1987) contrapõe a educação bancária, na qual o saber é depositado em educandos tidos como recipientes passivos, à educação problematizadora, fundada no diálogo e na leitura crítica do mundo. Para o autor, ninguém educa ninguém, as pessoas se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo. O diálogo, nessa concepção, não é mera técnica de comunicação, mas encontro entre sujeitos que pronunciam o mundo para transformá-lo, o que pressupõe humildade, confiança e fé nas pessoas.

Em Pedagogia da autonomia, Freire (1996) acrescenta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, rigorosidade metódica, escuta e comprometimento ético, e que a prática educativa nunca é neutra. As rodas de diálogo sobre violência de gênero herdam essa tradição dos círculos de cultura, formulada por Freire (1967), na medida em que partem da experiência dos estudantes para submetê-la a análise crítica.

A contribuição de hooks (2013) amplia essa perspectiva ao propor uma pedagogia engajada, na qual a sala de aula é lugar de possibilidade e de transgressão das hierarquias, e na qual a experiência pessoal, o afeto e a disposição dos educadores de se colocar em questão têm valor epistemológico.

No caso da educação profissional técnica de nível médio, essa discussão adquire contorno próprio. A concepção de ensino médio integrado, discutida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), supõe a superação da dualidade entre formação geral e formação profissional e a organização do currículo em torno do trabalho, da ciência e da cultura, com vistas à formação humana integral.

Se a finalidade da escola técnica é formar sujeitos capazes de compreender e transformar as relações sociais em que o trabalho se realiza, a formação para a equidade de gênero e para o respeito aos direitos humanos integra o núcleo da formação, e não um adendo a ela. As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, por sua vez, estabelecem que essa educação deve permear o currículo, as práticas pedagógicas e a gestão escolar (BRASIL, 2012).

Comunicação Não Violenta e práticas restaurativas

A Comunicação Não Violenta, formulada por Rosenberg (2006), propõe um processo de comunicação estruturado em quatro componentes: a observação, separada de avaliações e julgamentos; a identificação dos sentimentos; o reconhecimento das necessidades que os originam; e a formulação de pedidos claros e viáveis. No contexto escolar, a CNV oferece repertório para lidar com a divergência sem recorrer à agressão verbal ou à reação punitiva e aproxima-se, por seu caráter reflexivo, do tipo de autorregulação discutido por Elias.

As práticas restaurativas completam esse quadro. Zehr (2008) propõe deslocar o foco da pergunta sobre qual norma foi violada e qual punição é devida para a pergunta sobre quem foi prejudicado, quais são suas necessidades e a quem cabe a responsabilidade de reparar o dano. Os processos circulares de construção de paz, sistematizados por Pranis (2010), operacionalizam essa abordagem em círculos de diálogo que favorecem a escuta e a corresponsabilização.

É necessário, entretanto, assinalar seus limites. A CNV e as práticas restaurativas são instrumentos comunicacionais e relacionais; por si sós, não alteram as estruturas de poder que sustentam a violência de gênero, como lembra a crítica de Saffioti ao tratamento da violência como problema de comunicação interpessoal. Além disso, a mediação entre agressor e vítima é contraindicada nos casos de violência doméstica e familiar, razão pela qual a Lei Maria da Penha, em seu art. 41, afasta a aplicação da Lei nº 9.099/1995 a esses casos (BRASIL, 2006). Os instrumentos de mediação destinam-se, portanto, à qualificação da convivência e à prevenção, e não substituem a proteção, a responsabilização e o encaminhamento à rede de garantia de direitos.

Marco normativo e rede de proteção

O arcabouço jurídico que ampara a ação escolar é amplo. A Constituição Federal de 1988 determina, em seu art. 226, § 8º, que o Estado criará mecanismos para coibir a violência no âmbito das relações familiares (BRASIL, 1988). A Convenção de Belém do Pará, promulgada no Brasil em 1996, reconhece a violência contra a mulher como violação de direitos humanos e impõe aos Estados o dever de promover a educação para sua prevenção (BRASIL, 1996).

A Lei Maria da Penha, além de tipificar as formas de violência doméstica e familiar, estabelece como diretriz o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e à violência contra a mulher (BRASIL, 2006). A Lei nº 14.164/2021 inclui a prevenção da violência contra a mulher entre os temas transversais da educação básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a realizar-se anualmente no mês de março (BRASIL, 2021). O Estatuto da Criança e do Adolescente impõe a comunicação obrigatória ao Conselho Tutelar de casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos (BRASIL, 1990).

Esse conjunto normativo confere à escola um duplo lugar: agente formativo, que previne pela educação, e integrante de uma rede de proteção, que acolhe, escuta e encaminha situações de violência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são apresentados em categorias analíticas, e cada uma delas é discutida à luz do referencial teórico. Convém reiterar que se trata de percepções e registros qualitativos, produzidos em um único contexto institucional, e que as inferências são formuladas com a cautela que esse desenho exige. O Quadro 1 sintetiza as categorias, seguido da análise de cada uma delas.

Quadro 1 – Categorias analíticas, síntese dos achados e aporte teórico

Categoria analítica	Síntese dos achados	Aporte teórico
Naturalização das desigualdades e do controle	Controle sobre o comportamento, a vestimenta e a autonomia das colegas banalizado como "ciúme saudável" ou "brincadeira"; naturalização de papéis tradicionais.	SAFFIOTI (2015); BOURDIEU (1999); GALTUNG (1990); LOURO (1997)

Categoria analítica	Síntese dos achados	Aporte teórico
Letramento jurídico e nomeação da violência	Categorias da Lei Maria da Penha e da CNV favoreceram a identificação de violência psicológica e de assédio virtual e a nomeação de situações vividas ou presenciadas.	FREIRE (1987); GALTUNG (1990); ROSENBERG (2006); BRASIL (1990; 2006)
Rodas de diálogo e clima escolar	Escuta empática e diálogo associados a maior confiança institucional e ao manejo dialógico de conflitos, sem medidas comparativas.	FREIRE (1967; 1987); HOOKS (2013); ELIAS (1994); ZEHR (2008)
Parceria com a sociedade civil	Maior legitimidade, densidade e alcance das discussões; necessidade de preservar o protagonismo da escola e de ampliar a rede.	FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS (2005); ELIAS (1993)
Sustentabilidade institucional	Intervenções pontuais tendem a se esvaziar sem projeto político-pedagógico, formação continuada, participação das famílias e rede de proteção.	GALTUNG (1969); CHARLOT (2002); BRASIL (2021)

Fonte: elaboração da autora (2026).

A naturalização das desigualdades e do controle

Nas etapas iniciais das oficinas, os registros e a observação apontaram a naturalização de papéis tradicionais e de estereótipos de gênero. Expressões de controle sobre o comportamento, a vestimenta e a autonomia das colegas eram frequentemente banalizadas sob o argumento do "ciúme saudável" ou da "brincadeira de adolescente". Esse achado se alinha às análises de Saffioti (2015) sobre a capacidade do patriarcado de se infiltrar nas subjetividades de modo quase imperceptível e à noção de violência simbólica de Bourdieu (1999), segundo a qual a dominação se perpetua porque é percebida como natural. Na terminologia de Galtung (1990), trata-se de violência cultural, pois a linguagem do afeto e do humor é mobilizada para legitimar o controle, que é uma forma de violência psicológica nos termos do art. 7º da Lei Maria da Penha.

A recorrência desses argumentos não decorre de mera falta de informação individual. Em consonância com Louro (1997), compreende-se que os estudantes chegam à escola portando aprendizados de gênero adquiridos na família, na mídia, nas redes sociais e nos próprios grupos de pares, e que a escola, quando silencia, contribui para legitimá-los. Daí a importância de partir dessas expressões, e não de sua condenação prévia, como ponto de partida do trabalho pedagógico, procedimento coerente com a investigação dos temas geradores de Freire (1987).

Letramento jurídico e nomeação da violência

A introdução de sequências didáticas fundamentadas na Lei Maria da Penha e na Comunicação Não Violenta constituiu um momento relevante do processo. Ao traduzir o conteúdo da lei para uma linguagem acessível, a escola ofereceu aos estudantes categorias para identificar situações como o controle de aparelhos e de amizades, a humilhação pública, o assédio nas redes e outras dinâmicas de violência psicológica presentes em relacionamentos afetivos juvenis. Os registros pedagógicos indicam que parte dos discentes passou a nomear situações de violência vividas ou presenciadas em seus círculos familiares e comunitários, o que sugere o rompimento, ainda que parcial, do silêncio que costuma envolver o fenômeno.

Essa nomeação tem sentido formativo: para Freire (1987), dizer a palavra é uma forma de agir sobre o mundo, e o acesso a categorias que permitem nomear a experiência integra a conscientização. Do ponto de vista de Galtung (1990), nomear é tornar visível a violência cultural e estrutural que, enquanto permanece sem nome, opera como naturalidade. Por outro lado, a revelação de situações de violência no espaço escolar impõe responsabilidades institucionais.

A escola que abre espaço para a palavra precisa estar preparada para acolher, proteger e encaminhar, observando a comunicação obrigatória prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), sob pena de transformar a escuta em exposição. Esse achado reforça a necessidade de fluxos de acolhimento e de encaminhamento protocolados, tema retomado na quarta categoria.

Rodas de diálogo, mediação de conflitos e clima escolar

As rodas de conversa não se configuraram como palestras expositivas e verticalizadas, mas como espaços em que os estudantes puderam expressar inquietações, questionar privilégios, debater a divisão sexual do trabalho e refletir sobre a responsabilidade coletiva na construção da paz. Aproximaram-se, assim, da educação problematizadora e dos círculos de cultura (FREIRE, 1967; 1987) e da sala de aula como lugar de possibilidade, em que a experiência é fonte de conhecimento (HOOKS, 2013).

A escuta empática e a validação dos sentimentos, princípios da CNV (ROSENBERG, 2006), foram associadas, nos registros, a um ambiente de maior confiança institucional, no qual os conflitos, antes tratados predominantemente por advertências, puderam ser conduzidos pela via da conversa e da reparação (ZEHR, 2008; PRANIS, 2010).

À luz de Elias (1994), esse movimento pode ser lido como deslocamento de uma regulação baseada em coações externas, como a advertência e a punição, para formas de

autorregulação mais reflexivas, apoiadas no reconhecimento do outro. Cabe, porém, prudência na interpretação. As percepções de melhoria do clima escolar e de redução da agressividade verbal foram registradas qualitativamente, sem medidas comparativas anteriores e posteriores às atividades, de modo que não se afirma relação causal entre as ações e as mudanças observadas. Reconhece-se, ademais, que a CNV e as práticas restaurativas destinam-se à convivência cotidiana e não substituem a responsabilização e a proteção nos casos de violência, conforme discutido no referencial.

A parceria com a sociedade civil e a ampliação da rede

A parceria com o Grupo Mulheres do Brasil – Comitê de Educação Recife revelou-se um arranjo relevante para ampliar o alcance das ações. A presença de mulheres engajadas na sociedade civil conferiu densidade e legitimidade às discussões, aproximando o conhecimento escolar de demandas concretas da realidade pernambucana e nacional e oferecendo aos estudantes modelos de participação pública.

A experiência dialoga com a concepção de formação integral de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), na medida em que articula a formação técnica a uma formação ética e política, e com a noção elisiana de cadeias de interdependência, na qual a prevenção da violência resulta da cooperação entre múltiplos agentes e não da ação isolada de uma instituição (ELIAS, 1993).

Importa que a parceria seja compreendida como complemento, e não substituição, do protagonismo da escola. A dependência de agentes externos pode fragilizar a continuidade das ações; o horizonte desejável é que a colaboração fortaleça a capacidade interna da escola, mediante a formação de professores e a incorporação dos temas ao currículo, e inclua os órgãos de garantia de direitos, como Conselho Tutelar e serviços de assistência social.

Sustentabilidade institucional e desafios

A análise evidenciou, por fim, desafios estruturais. O impacto de intervenções pontuais, por mais significativas que sejam, tende a se esvaziar quando elas não são institucionalizadas. A cultura de paz não se sustenta em esforços isolados de gestores ou de professores engajados; requer projeto político-pedagógico que a inscreva no currículo, formação continuada para todo o corpo docente e técnico, participação efetiva das famílias e articulação permanente com a rede de proteção. Trata-se, em termos de Galtung (1969), de atuar sobre a violência estrutural, e não apenas sobre comportamentos individuais.

Em perspectiva elisiana, a sustentabilidade depende também de que as novas disposições se tornem parte do habitus institucional, e não de uma conduta exigida apenas durante as atividades. Isso implica coerência entre discurso e práticas cotidianas, de modo que

a violência da escola, no sentido de Charlot (2002), não neutralize o que as ações formativas procuram construir. A Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, instituída pela Lei nº 14.164/2021, constitui uma oportunidade para essa institucionalização, desde que articulada a ações contínuas ao longo do ano letivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou as ações pedagógicas e socioeducativas desenvolvidas na ETE Advogado José David Gil Rodrigues, em parceria com o Grupo Mulheres do Brasil – Comitê de Educação Recife, para a promoção da cultura de paz e a prevenção da violência contra as mulheres. A abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, com observação participante e análise documental, permitiu captar não apenas o que foi feito, mas os sentidos que os estudantes atribuíam às relações de gênero e as condições em que as ações se desenvolveram.

Os resultados indicam que o ponto de partida da formação não foi a ausência de informação, mas a presença de uma cultura que naturaliza o controle sobre as mulheres e o apresenta como afeto, o que reforça a pertinência da violência cultural, da violência simbólica e do patriarcado como categorias de leitura.

Foi justamente a escolha metodológica de partir das expressões recorrentes dos estudantes, tratadas como temas geradores, que permitiu compreender por que as práticas dialógicas se mostraram potentes: elas não substituíram o discurso naturalizado por outro discurso imposto, mas ofereceram categorias jurídicas e comunicacionais, como as da Lei Maria da Penha e da Comunicação Não Violenta, para que os próprios jovens o problematizassem. Nessa direção, a pesquisa sugere que a escola pode funcionar como espaço de elevação dos limiares de sensibilidade à violência, na linha do processo civilizador de Elias, desde que a autorregulação buscada seja reflexiva e fundada no reconhecimento do outro, e não na vigilância e na sanção.

Os próprios limites do estudo apontam o caminho a seguir. Por se tratar de um caso único, de registros qualitativos e de autoria que é simultaneamente gestora e pesquisadora, as conclusões não podem ser generalizadas nem tomadas como prova de efeito. Sua contribuição é descrever analiticamente práticas possíveis, indicar condições que parecem favorecê-las e delimitar problemas para novas investigações.

Recomenda-se, nesse sentido, que a escola institucionalize um sistema de registro e monitoramento do clima escolar, com instrumentos de linha de base e de acompanhamento, escuta sistemática de estudantes e famílias e devolutiva dos resultados à comunidade, em

consonância com o princípio freireano de que a pesquisa se faz com os sujeitos, e não sobre eles.

Recomenda-se, ainda, a incorporação do tema ao projeto político-pedagógico e a formação continuada de todos os profissionais, de modo que a prevenção não dependa de iniciativas individuais; a construção de fluxos de acolhimento e encaminhamento articulados à rede de garantia de direitos, a fim de que a escuta provocada pelas atividades encontre proteção efetiva; e o fortalecimento da parceria com a sociedade civil em termos de corresponsabilidade, sem prejuízo do protagonismo escolar. Como agenda de pesquisa, fazem-se necessários estudos longitudinais, comparações entre escolas da educação profissional, investigações sobre as percepções de professores e famílias e análises que incorporem raça, classe e território.

Conclui-se que a integração entre educação, direitos humanos, equidade de gênero e participação social apresenta potencial concreto para fortalecer a prevenção das violências e a construção de ambientes escolares mais seguros, inclusivos e democráticos. Educar para a paz não consiste em pacificar as relações pela omissão do conflito, mas em dar às novas gerações a linguagem, o conhecimento e a coragem para recusar a violência quando ela se apresenta como afeto, como piada ou como tradição. Uma escola que assume essa tarefa, e a sustenta com formação, registro e rede, deixa de ser mera testemunha das desigualdades para se tornar um dos espaços em que elas podem ser desfeitas.

Palavras-chave: Cultura de paz; Violência contra as mulheres; Comunicação Não Violenta; Educação em Direitos Humanos; Equidade de gênero.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO Brasil, 2002.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996. Promulga a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará, em 9 de junho de 1994. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 ago. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 ago. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 maio 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jun. 2021.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al*. *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*: formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v. 2.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v. 1.

ELIAS, Norbert. *Os alemães*: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado*: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GALTUNG, Johan. Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, Oslo, v. 6, n. 3, p. 167-191, 1969.

GALTUNG, Johan. Cultural violence. *Journal of Peace Research*, Oslo, v. 27, n. 3, p. 291-305, 1990.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JARES, Xesús R. *Educação para a paz*: sua teoria e sua prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz*. Resolução A/RES/53/243. Nova York: ONU, 1999.

PRANIS, Kay. *Processos circulares de construção de paz*. São Paulo: Palas Athena, 2010.

ROSENBERG, Marshall B. *Comunicação não-violenta*: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

ZEHR, Howard. *Trocando as lentes*: um novo foco sobre o crime e a justiça. São Paulo: Palas Athena, 2008.